

Kasvatuskumppanuus ammatillisena yhteistyösuhteena

– Eronteot muihin sosiaalisiin kumppanuussuhteisiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetavoissa

Marjatta Kekkonen

*Terveystieteiden tutkimuskeskus, S-posti: marjatta.kekkonen@thl.fi
Finland*

TIIVISTELMÄ: Kumppanuutta on aiemmin tutkittu vanhempien yhteiskunnallisia kasvattajia koskevien käsitysten, lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeeskustelujen, kuntakohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien ja äitien kasvatuskäsitysten ja tuen tarpeiden näkökulmasta. Kumppanuuskäsitteen on kuitenkin todettu olevan ongelmallinen osana julkista palvelujärjestelmää, jossa osapuolten vastuut ja tehtävät eivät perustu vapaaseen valintaan. Käsitteen on arvioitu myös olevan liian intiimi kuvaamaan kuntalaisen ja julkisen palvelujen välistä suhdetta. Tämän artikkelin tehtävänä on tuottaa rajanvetoa kasvatuskumppanuuteen ammatillisena yhteistyösuhteena erittelemällä kumppanuuden sosiaalisiin suhteisiin liittyviä merkityssisältöjä. Haastattelu- ja keskusteluaineisto on kerätty varhaiskasvatuksen työntekijöiltä. Vanhemmat ja lapset ovat mukana tutkimuksessa kasvattajien puhuntana. Tutkimuksen viitekehys on sosiaalinen konstruktionismi ja tutkimusmetodi on diskursiivinen sosiaalipsykologia, jossa tarkastellaan niitä tapoja, joilla kielenkäyttö rakentaa ja tuottaa sosiaalista todellisuutta. Kielenkäyttö ymmärretään itsessään sosiaalisena toimintana, puheella tekemisenä. Ammatillisen kasvatuskumppanuuden käsitettä rajataan erittelemällä sen vastadiskursseina ystävyys-, vertais- ja läheissuhteita sekä henkilökeinoita kuvaavia puhetapoja. Johtopäätöksissä todetaan, että kasvatuskumppanuus edistää lasten tasavertaisuutta perustuessaan ammatilliseen asiantuntijuuteen, jota luonnehtii avoimuus ja sitoutuneisuus varhaiskasvatuksen arvoperustaan

Asiasanat: *kumppanuus, ammatillisuus, yhteistyö, varhaiskasvatus*

ABSTRACT: The concept of educational partnership in ECEC -services has been researched from the standpoint of societal educators, parent-teacher conferences, the municipality-based ECEC-educational plans as well as from point of view of mothers' on child education and their need for support. The concept of educational partnership is problematic in public services, where responsibilities and tasks of different stakeholders are not based on equality and free choice. The concept has

also been criticized for being too intimate to represent the relationship of citizens and public services. The aim of this article is to generate and define professional borders of partnership relationship by differentiating the meaning of educational partnership from more informal social relationships. Data consists of interviews and group discussions of early childhood practitioners. The voice of parents and children is generated through practitioners' talk. The framework of the study is social constructionism and discursive social psychology. The focus of analysis is in conversational practices, which construct and generate social reality. The use of language is understood as a form of social action, as doing through talking. The construction of educational partnership is differentiated from similar discourses of informal social relationships such as friendship, peer relationship, kinship and personal chemistry relationships. In conclusion, educational partnership enhances the equality of children when based on professional expertise, openness and commitment to basic values of early childhood

Keywords: *partnership, professionalism, cooperation, early childhood education and care*

Johdanto

Kasvatuskumppanuus perheiden ja päivähoiton yhteistyötä uudistavana käsitteenä kytkeytyy näkemyksiin siitä, mikä on päivähoiton yhteiskunnallinen tehtävä ja mitkä ovat päivähoiton, perheen ja lapsen oikeudet, vastuut ja keskinäiset suhteet (Dahlberg, Moss & Pence, 2007; Onnismaa, 2010). Perheen ja päivähoiton yhteistyötä on eri aikoina luonnehdittu vanhempainvalistukseksi, vanhempainkasvatukseksi, kasvatusyhteistyöksi, perhelähtöisyydeksi, asiantuntijalähtöisyydeksi, lapsilähtöisyydeksi ja nyttemmin kasvatuskumppanuudeksi (Dunst ym 2002; Hujala ym.; 2009; Hujala ym.,1998; Karila, 2005; Määttä ,1999; Määttä & Rantala, 2010; Tiilikka, 2005). Kasvatuskumppanuus kasvattajien ja vanhempien yhteistyötä ja osallisuutta kuvaavana käsitteenä sisällytettiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin vuonna 2003. Asiakirja on sittemmin ohjannut varhaiskasvatuksen ja kasvatuskumppanuuden kehittämistä Suomen kunnissa (Hujala ym., 2009). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 29) kasvatuskumppanuus linjataan vanhempien ja henkilöstön tietoiseksi sitoutumiseksi toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Kumppanuus edellyttää osapuolten keskinäistä luottamusta, tasavertaisuutta ja kunnioitusta. Kumppanuudessa osapuolet jakavat tietoaan ja kokemuksiaan. Kumppanuuden todetaan perustuvan lapsen tarpeisiin, oikeuksiin ja etuun. Henkilöstön vastuulla on perhekohtaisen kasvatuskumppanuuden luominen ja lapsen erityistarpeiden puheeksi ottaminen osana lapsen varhaiskasvatusta.

Kunnissa kasvatuskumppanuutta on kehitetty Vasu-perusteiden linjausten mukaisesti, mikä on puolestaan muokannut kasvatusyhteistyötä koskevaa diskurssia. Kasvatuskumppanuus voidaan nähdä osana laajempaa yhteiskunnallista ja sosiaali-, terveys- ja sivistyspalvelujen toimintakulttuurin muutosta, jossa valtion, kuntien sekä palvelujen käyttäjien keskinäisiä suhteita säännellään erilaisin tulos-, laatu-, resurssi- ja ohjelmaohjauksen keinoin (Heinämäki, 2012, 83- 106; Sulkunen, 2007). Kumppanuusajattelussa korostetaan palvelujen laatuun, läpinäkyvyyteen, tasa-arvoisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä näkökulmia. Kumppanuuskulttuurissa palvelutoiminnan ajatellaan perustuvan valtion, kuntien, kolmannen sektorin ja palvelujen käyttäjien sitouttamiseen, sopimuksellisuuteen, luottamuksen rakentamiseen ja vapaaehtoisuuteen. Osapuolet oletetaan tasavertaisiksi, sillä heitä yhdistää keskinäinen etu, riippumattomuus ja toistensa oikeuksien kunnioittaminen. Uusi kumppanuuskulttuuri ja sitä tukevat palvelurakenteet muuttavat myös ammattilaisten ja palvelujen käyttäjien suhdetta. Ajatuksena on, että palveluja kehitetään, arvioidaan ja uudistetaan yhteistyössä palvelujen tarvijoiden kanssa. Sopimuksellisuuteen ja yhteiskehittämiseen perustuvia käytäntöjä sovelletaan erityisesti palveluissa, jotka liittyvät ihmisten elämäntapakysymyksiin, kuten ennalta ehkäisevät sosiaalipalvelut, terveyden edistäminen tai nuorisotyö. (Haverinen, Muuri, Nurmi-Koikkalainen. & Voutilainen 2007; Sulkunen, 2007.)

Kasvatuskumppanuuden puhettavan syntyyn ovat myötävaikuttaneet myös viime vuosikymmeninä tehdyt sosiaali-, päivähoito- ja koulutuspoliittiset uudistukset, jotka ovat vahvistaneet lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen, perheen oikeutta päivähoitopalveluihin, päivähoitopalvelujen profiloitumista pienten lasten hoito- ja kasvatusta ja opetusjärjestelmässä sekä varhaiskasvatuksen vahvistumista tieteenalana ja oppiaineena. Kasvatuskumppanuus varhaiskasvatustalvissa heijastaa siten yleisempää yhteiskunnallista muutosta, missä perheille, vanhemmille ja lapsille pyritään takaamaan aiempaa paremmat mahdollisuudet osallistua palvelujen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

Kumppanuusajattelun on toisaalta todettu olevan ongelmallinen, kun se tuodaan osaksi julkista varhaiskasvatusjärjestelmää, jossa osapuolten vastuut ja tehtävät eivät perustu vapaaehtoisuuteen tai vapaaseen valintaan. On esitetty, että vanhempien ja ammattilaisten tasavertaisuutta ja asiantuntijuuksien rinnakkaisuutta korostava kasvatuskumppanuus tyhjentää päivähoiton ammatillista asiantuntijuutta. On myös epäilty, että suhde vanhempiin muuttuu liian läheiseksi eikä kumppanuustyöskentelyssä keskitytä lapsen kasvun ja oppimisen sisältöihin ja tavoitteisiin, vaan varhaiskasvatuksen niukko- ja resursseja suunnataan vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön sen sijaan, että panostetaan lapsen ja lapsiryhmän kanssa tehtävään pedagogiseen työhön. (Onnismaa, 2010, 256.) Onkin aiheellista kysyä, millä tavalla kumppanuus lapsi- ja perhepalvelujen ja asiakasyhteistyön lähtökohtana soveltuu varhaiskasvatukseen. Tässä artikkelissa keskityn kasvatuskumppanuuden erittelyyn muiden, merkityssisällöltään lähellä olevien

sosiaalisten kumppanuussuhteiden näkökulmasta. Minkälaisia vanhempien ja kasvattajien suhteita kasvatuskumppanuudessa tulisi tavoitella? Entä minkälaiset kumppanuussuhteet eivät täytä ammatillisen kumppanuuden kriteerejä?

Kasvatuskumppanuus ammatillisina suhdemerkitseinä

Nykysuomen sanakirjan mukaan kumppanuus tarkoittaa ystävyyttä ja toveruutta. Kumppanuus yhdistetään työkumppanuuteen, matkakumppanuuteen, työtoveruuteen ja yhtiökumppanuuteen. Kumppani viittaa puolestaan ystävään, toveriin, seuralaiseen. Kumppani tarkoittaa myös elämäntoveria, aviopuolisoa tai toisaalta osakasta, kauppakumppania, liikekumppania (Nykysuomen sanakirja, 2002). Kumppanuuden latinankielinen alkumerkitys on *societas*, *sodalitas* viittaa yhteisyyteen, yhteyteen, osallisuuteen ja tarkoittaa konkreettisemmin myös yhdistystä ja yhdyskuntaa ja *socio* (verbi) viittaa puolestaan kumppanuuden tekemiseen: yhdistää, liittää, tehdä yhteiseksi, jakaa, tasata ja ryhtyä keskusteluun. *Socius* ja *socia* viittaavat myös matka- ja liikekumppaniin, mutta kantavat myös osallisen ja osanottajan merkityksiä (Geitlin, 1996 [1883]; Streng, 1992). Kansainvälisesti vanhempien ja työntekijöiden välisestä yhteistyöstä löytyy tietoa käsitteillä *partnership*, *companionship*, *collaboration* ja *relationship* sekä *interaction* tai *communication*. *Partnership* tarkoittaa kumppanuutta, toveruutta sekä toisaalta taloudellista yhteenliittymää: avointa yhtiötä, liikekumppanuutta. Tutkimuskirjallisuudessa kasvatuskumppanuudesta käytetään termiä *educational partnership*, *parent-teacher/practitioner partnership* tai *ECEC-partnership*. Kumppanuudella on monta käsitettä ja merkityssisältöä.

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

Goldbergin ja Cominsin tutkimuksessa (2001) sosiaalipalvelujen asiakastilanteissa kumppanuus sai yhden tulkintansa liike-elämää muistuttavasta, velvollisuuksien ja vastuiden vaihdantaan perustuvasta suhteesta. Kun kumppanuus tulkitaan tästä kehyksestä käsin, olennaiseksi nousevat neuvottelut, joiden tavoitteena on päästä kirjalliseen sopimukseen osapuolten velvollisuuksista ja näiden toteuttamisesta. Sopimuksellisessa

kumppanuudessa työntekijöiden käsitys asiakkaan huolista oli selkeä, samoin käsitys siitä, miten vanhemmat osallistuvat yhdessä ammattilaisten kanssa asian hoitamiseen. Sopimuksellinen kumppanuus oli onnistunutta, kun yhteisesti sovitut tehtävät hoidettiin. Elleivät vanhemmat kyenneet pitämään kiinni sopimuksesta, kumppanuusyhteistyö epäonnistui ja päättyi. Edensin ja Gilsinanin (2005, 123) mukaan kumppanuus on luonteeltaan tilannekohtaista ja kumppanuussuhteet luodaan aina uudelleen kulloistenkin osapuolten välille. Tilanne-ehtoisuus merkitsee sitä, että keskusteluihin liittyy aina potentiaalinen riski (ammattillisen) auktoriteetin menetyksestä tai erimielisyydestä koskien tavoitteita, keinoja ja arviointia, valtaa tai aikaa. Jokainen kumppanuussuhde on siten riskialtis omalla tavallaan (mts. 123).

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

Osapuolten sitoutumisen kumppanuuteen on tulkittu merkitsevän sitoutumista suhdeverkostoon, joka toimii eri toimijoiden välisenä ”sillanrakentajana”. Siltoja luova suhdeverkosto yhdistää erilaisista sosiaalisista taustoista tulevia ihmisiä. Suhdeverkostoissa relationaalisuuteen ja vastavuoroisuuteen perustuva sosiaalinen pääoma on luonteeltaan ulospäin suuntautunutta toisin kuin läheis- ja ystävyysuhteiden kaltaisissa vahvoissa liittymissä syntyvä sosiaalinen pääoma, joka on luonteeltaan pikemminkin kolmansia osapuolia poissulkevaa. (Edens & Gilsinan, 2005, 123–125.) Dahlberg, Moss ja Pence (2007) puhuvat varhaiskasvatuksen intensiivisistä suhdeverkoista ja ottavat etäisyyttä päivähoidosta kodinomaisena, perheenomaiseen läheisyyteen perustuvana paikkana. Kumppanuus yhteistyösuhteena ja vuorovaikutuskäytäntönä liittyy varhaiskasvatuksen institutionaalisen tehtävän uudelleen määrittelyyn. Varhaiskasvatus tulkitaan tällöin kansalaisyhteiskunnan dialogiseksi foorumiksi, johon yhteisön jäsenillä on avoin pääsy. Etäisyyden ottaminen läheisyyden, suojelun ja viihtyisyyden ideoista varhaiskasvatuksessa ei merkitse kuitenkaan välinpitämättömyyden, kylmyyden, epäviihtyisyyden ja ei-hoidollisuuden omaksumista (mts.113–14).

Kumppanuuskäsitteen voima on ennen kaikkea sen retorisessa arvossa. Käytännön asiakastyössä kumppanuutta ei aina ole mahdollista täysin sovittaa osaksi valtion, julkista valtaa käyttävän työntekijän, ja yksittäisen perheen välistä suhdetta. Kumppanuus

on kielellinen työväline, jolla pakottavuuteen perustuvia asiakassuhteita voidaan muuntaa keskinäisen kunnioituksen suuntaan. Kumppanuussuhteen faktinen sisältö neuvotellaan kulloisessakin asiakastilanteessa (Goldberg & Comins, 2001). Kyvykkääseen, kompetenttiin lapseen luottavat Dahlberg, Moss ja Pence, (2007, 79) esittävät tulevaisuuden varhaiskasvatuksen erääksi institutionaaliseksi tehtäväksi lasten keskinäisten, lasten ja aikuisten välisten ja aikuisten keskinäisten sosiaalisten suhteiden vahvistamisen ja kiinnittämisen. Päivähoito voisi näin tulkittuna tarjota paikan lasten ja aikuisten kokemusten ja elämysten jakamiselle ja intensiivisten suhteiden solmimiselle ja toimia vastavoimana nykyajan elämää yhä enemmän hallitsevalle yksinäisyydelle, välinpitämättömyydelle ja väkivallalle. Läheisyyteen perustuvissa intensiivisissä suhdeverkostoissa aikuiset voivat yhdessä lasten kanssa toimia niin, että rikas, kompetentti lapsi yhteistyössä pedagogien kanssa uusintaa tietoa, identiteettejä ja kulttuuria (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, 79–82; Kalliala, 2008, 13–14; Malaguzzi, 1993,10). Toisaalta on todettu, että huolenpito-pohjaisen (care-based) suhdetyöskentelyn omaksuminen markkinaperusteisissa lastenhoitoympäristöissä synnyttää uudenlaisia jännitteitä, sillä huolehtivassa suhteessa otaksutaan olevan sitoutumista ja kiintymystä, kun taas markkinaperusteisissa suhteissa toimijoiden oletetaan olevan itsenäisiä ja riippumattomia toisistaan (Buchbinder ym., 2005).

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

Kasvatuskumppanuudessa on siten yhdeltä osalta kysymys suhdetyöstä, suhteiden synnyttämisestä, tuottamisesta ja ylläpitämisestä. Kumppanuuden kaltaisen, monimerkityksellisen käsitteen yhteydessä henkilöstöltä vaaditaan osaamista erilaisia kumppanuussuhteita luonnehtivien piirteiden ja ominaisuuksien tunnistamiseksi ja oman ammatillisen roolin selkiyttämiseksi.

Tämän artikkelin tehtävänä on kuvata sitä, minkälaisia puhetapoja käyttäen varhaiskasvatuksen ammattilaiset itse rakentavat kasvatuskumppanuuden merkityksiä. Erityisesti keskityn kuvaamaan niitä puhetapoja, joilla varhaiskasvattajat rajaavat ja tekevät eroa ammatillisen kasvatuskumppanuussuhteen ja muiden, samankaltaisten sosiaalisten kumppanuussuhteiden välille. Tekstin tavoitteena on täydentää kuvaa kumppanuusperusteisesta kasvatussyhteistyöstä analysoimalla, millaisia merkityksiä, tulkintoja ja käsitteitä varhaiskasvatuksen ammattilaiset itse tuottavat kasvatuskumppanuudesta vuo-

rovaikutus- ja yhteistyökäytäntönä. Kasvatuskumppanuutta tarkastellaan työntekijöiden kuvauksina, selontekoina ja kertomuksina erilaisista yhteistyötilanteista ja yhteistyösuhteista vanhempien ja perheiden kesken. Yhteistyötilanteita koskevissa kuvauksissa päivähoiton ammattilaiset selkiyttävät ja tuottavat eroa ammatillisen kumppanuussuhteen ja työntekijöiden ja vanhempien välille rakentuvien muiden sosiaalisten kumppanuussuhteiden välille.

Menetelmä

Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu varhaiskasvatuksen työntekijöiltä¹ kerätyistä teema- ja vertaishaastatteluista sekä ryhmäkeskusteluista, jotka kerättiin vuosina 2004 -2006. Kaikki työntekijät työskentelivät päiväkodissa joko lastentarhanopettajina, esiopettajina tai päiväkodin johtajina. Lapset ja vanhemmat ovat mukana tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhuntana. Analyysikelpoista aineistoa kertyi kaikkiaan 470 litemoitua sivua kuudesta teemahaastattelusta, kolmesta vertaishaastattelusta ja 13 ryhmäkeskustelusta. Diskurssianalyysissä aineiston valintaa ja kattavuutta ei varmisteta niinkään osallistujien määrällä tai aineiston saturaatiolla, vaan tutkimusteeman kannalta merkityksellisten kielen käytön variaatioiden maksimoimisella (Wood & Kroger, 2000, 78). Kasvatuskumppanuuden diskursiivisten merkitysten rikkauden näkökulmasta monipuolisin ja hedelmällisin aineisto koostui varhaiskasvatushenkilöstön ryhmäkeskusteluista, joita voidaan pitää luonnollisena, tutkijasta riippumattomana aineistona, jossa ”se aineiston sävykykyys ja mutkikkuus, jolla retoriset keinot tai vuorovaikutuksen säännönmukaisuus tuotetaan ja ovat läsnä tilanteessa, ei olisi ollut synnyttävissä tilanteen ulkopuolelta (Suoninen, 1999a, 237).”

¹ Tekstissä päivähoiton työntekijöistä käytetään nimikkeitä varhaiskasvattaja, ammattilainen, lastentarhanopettaja tai työntekijä, mikä on käytäntö myös kirjallisuudessa (Buchbinderin ym. 2005; Hamilton ym. 2003; Jalongo ym. 2004; Pianta ym. 2000; Sturm 1997). Aineistolainauksissa käytetään pseudonyymiä ja nimikettä ’kasvattaja’ työntekijöiden henkilöllisyyden tunnistamisen suojaamiseksi. Tutkimusaineisto koottiin kuudelta varhaiskasvatuksen ammattilaiselta, jotka jakautuivat ammattitehtävittäin päiväkodin johtajiin (2), esikoulun opettajiin (2), lastentarhanopettajiin (2) ja keskusteluryhmän ohjaajaan. Väitöstyössä, johon artikkeli perustuu, ei tutkittu kasvatuskumppanuutta päivähoiton tietyn ammattikunnan tai eri ammattiryhmien välisinä diskursiivisina erontekoina tai vaihteluina. Näkökulma on kuitenkin tutkimusaiheena tärkeä ja perusteltu, ja voi tuottaa tietoa kumppanuusyhteistyön osaamisen vaihteluista ja kehittämistarpeista suhteessa ammatilliseen koulutukseen ja kokemukseen.

Metodologia

Tutkimus ankkuroituu sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus ja sitä koskeva tieto rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jossa kielellä ja kielenkäytöllä on merkittävä tehtävä (Burr, 1995; Lincoln & Cuba, 2000, 177-178; Schwandt, 2000). Kielenkäyttö ymmärretään itsessään sosiaalisena toimintana, puheella tekemisenä (Burr, 1995, 7; Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 13- 21). Sosiaalisen toiminnan tutkimista kielen ja kielenkäytön näkökulmasta on kutsuttu kielelliseksi käänteeksi. Asiat ja asiantilat eivät vain ole jotain vaan ne tuotetaan kielessä ja kielenkäyttöä vaihtelemalla. Kielellä on aina vähintään kaksi tasoa, joista ensimmäinen ilmaisee, jäljittää sitä todellisuutta, joka kielenkäyttäjien ajatellaan kuvaavan (*Essi on pieni tyttö.*) Toiseksi, kieli voidaan ymmärtää sosiaalista todellisuutta synnyttäväksi toiminnaksi, puheella tekemiseksi (*Onpa Essi pieni tyttö!*). Kielellä on siten itsenäistä, käyttäjästä riippumatonta luomisvoimaa. (Leskinen, 1995; 118; Suoninen, 1995; 92- 94; Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 12).

Diskurssianalyysissä tarkastellaan niitä moninaisia tapoja, joilla kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta ja joissa kielenkäyttö tulkitaan vuorovaikutuksellisenä, toisiin ihmisiin suuntautuvana toimintana. (Burr, 1995; Suoninen, 1999a; 1999b, 2002). Puheella tekemistä ovat erilaiset vuorovaikutuksen kulkuun liittyvät kysymykset, teot, syytökset, ihmettelyt, pätemiset, flirttailut tai esimerkiksi jonkin ryhmän valta-aseman pönkittäminen (Soininen, 1995, 96). Tässä artikkelissa diskurssi käsitetään monitasoisena kiteytymänä, jossa tietyn puhutavan, sosiaalisen toiminnan ja kontekstin risteytymissä luodaan mikrotason kasvatuskumppanuutta kuvaavia merkityksiä. Diskurssissa kiteytyvät tiettyssä kontekstissa (tapahtuma- tai tilanneyhteydessä) todentuvat puhutavat ja näistä puhutavoista seuraavat sosiaaliset käytänteet ja toimijoiden väliset suhteet. Puhutavalla tarkoitetaan tässä puheella tekemistä, kommunikatiivista toimintaa, diskurssilla puheen seurauksena syntyneitä kontekstikohtaisia puhetoiminnan merkityksenantoja. Useista, samaan kontekstiin sijoittuvissa puhutavoista koostuu diskurssi. (Kekkonen, 2012, 77.)

Diskursiivinen näyttämö

Usein diskurssianalyttiset tutkimukset ovat kohdistuneet kahdenvälisiin keskustelutilanteisiin (Alasuutari, 2003; Jokinen, 1993; Juhila, 1993; Lundan, 2009). Varhaiskasvatuksessa kahdenvälisyys on kuitenkin pikemminkin poikkeus ja erillinen järjestely kuin arjen tavanomainen tilanne. Diskursiivisen näyttämö on *Kasvatuskumppanuus puheena* -tutkimuksessa käytetty analyyttinen työkalu, jolla on pyritty tavoittamaan varhaiskasvatuksen arjen tapahtumatilanteiden - mukaan lukien yhteistyötilanteet vanhempien kanssa- monenvälisyys. Diskursiivinen näyttämö analysoi kasvatuskumppanuutta kielellisenä toimintana. Aineiston näyttämöllistäminen konkretisoi myös diskurssianalyysin perusoletuksen puheesta toimintana. Diskursiivinen näyttämö toimii analyyttisenä

työkaluna kasvatuskumppanuuden puhekäytäntöjen dramaturgiselle kehykselle (Goffman, 1959), tilannetta ohjaavalle sosiaaliselle koreografialle (Aronson, 1998) ja tapaa- misissa rakentuville kohtaamisille ja kokoontumisille (Puroila, 2002) sekä toimijoiden välisille suhteille ja vuorovaikutukselle. Diskursiivisilla näyttämöillä tuotetaan näkyväksi kasvattajien ja vanhempien toimijuuksia, suhteita ja vuorovaikutusta päiväkodissa, lapsen kotona sekä päiväkodin ulkopuolisissa sosiaalisissa ympäristöissä ja yhteisöissä.

Erilaisilla diskursiivisilla näyttämöillä tuotetaan lasta, päivähoidon työntekijää, vanhempaa, kumppanuussuhdetta, perhettä, kotia, kotikäyntiä, päivähoitoa, varhaiskasvatusta ja kasvatusyhteistyötä koskevia merkityksenantoja ja tulkintoja. Näyttämöillä on kulloinkin paikalla vaihteleva joukko toimijoita (varhaiskasvattajia, vanhempia, lapsia, esimiehiä, naapurustoa), joilla on erilaisia rooleja (positioita). Näyttämöllä nähdään erilaisia näytöksiä (episodeja, tilanteita), joita tuotetaan vaihtuville yleisöille (puheessa mainituille tai poissaolevalle kuulijoille). Tässä artikkelissa fokusoidun niihin diskursiivisiin näyttämöihin, joissa tuotetaan merkityksiä kasvatuskumppanuudesta ammatillisena suhteena.

Tulokset

Seuraavassa keskityn kuvaamaan niitä diskursiivisia näyttämöitä, joissa kasvatuskumppanuutta ammatillisena yhteistyösuhteena eriytetään kasvattajien ja vanhempien välille rakentuvista muista sosiaalisista kumppanuussuhteista. Näille episodeille on erityistä se, että ne eivät sijoitu päivähoidon instituutioihin (päiväkotiin, perhepäivähoitoon, kunnan toimitiloihin), vaan päiväkotiympäristön ulkopuolelle. Puhetavat saavat kontekstinsa niissä sosiaalisissa ympäristöissä ja yhteisöissä, joissa päivähoidon ammattilaiset elävät, toimivat ja ovat yhteisön jäseninä. Sosiaalisten kumppanuussuhteiden näyttämöitä (episodeja) yhdistää kysymys siitä, miten varhaiskasvattajan ja vanhemman välille rakentuvat yksityiset sosiaaliset suhteet tulee tulkita suhteessa ammatilliseen kasvatuskumppanuuteen ja työntekijän ammatilliseen toimijuuteen. Sosiaalisia suhteita tuottavat puhetavat olen nimennyt ystävyysuhdepuheeksi, vertaissuhdepuheeksi, läheissuhdepuheeksi ja henkilökemiapuheeksi. Kaikissa näissä puhetavoissa eritellään ja rajataan ammatillista kasvatuskumppanuussuhdetta muista, kumppanuuteen perustuvista sosiaalisista suhteista

Ystävyysuhdepuhe

Ystävyysuhdepuheessa pohditaan sitä, mikä on ammatillisuutta ja ammatillisesti tavoiteltavaa toimintaa tilanteissa, joissa päivähoidon työntekijällä on ystävyys- tai tuttavuussuhde päivähoitossa olevan lapsen vanhempaan. Näyttämöllä etsitään ystävyys-

suhteen ja ammatillisen kumppanuussuhteen eroja ja ominaispiirteitä. Näyttämöllä ovat kasvattaja ja (asiakas)vanhempi.

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

Kasvattaja Iiris: *Et se on tavallaan ihan kuin jo olemassa oleva. Joo.*

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

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

Kasvattaja Kerttu: *Se alkaa uudestaan ja eri pohjalta.*

Kasvattaja Kaarina: *Aivan.*

Kasvattaja Kerttu: *Eri näkökulmasta.*

(RK030305; 522:543)

Kasvattaja Siiri: *Se lähteen niinku vanhemmista käsin. Toisaalta mulla on kokemusta omalta kohdalta tästä asiasta, kun omat lapset oli ihan samanikäisiä. Toiset vanhemmat tai siis ystävät, kaverit kunnioittaa sitä ihan selkeesti. Sit on niitä, joitten kanssa on vaikeata rajata sitä, että tulee vaikeita tilanteita. Siinä vaan on pakko sanoa, että tää nyt on työjuttu, että jutellaan sitten töissä tai.*

Kasvattaja Iiris: *Just, että joutuu tekemään ja hyvällä tavalla selkeän tämmösen rajauksen, joka on todella kyllä tärkeätä, että sitten uskaltaa ja voi myöskin tehdä sen rajauksen.*

(RK030305; 488:521)

Rakentaessaan kasvatuskumppanuutta sellaisten vanhempien kanssa, jotka työntekijä tuntee muista yhteyksistä, hän kantaa kaksoissubjektiutta. Työntekijällä on sekä ammatillinen yhteistyösuhde että yksityinen ystävyysuhde päivähoitossa olevan lapsen vanhempaan. Ammatillisesti toimivan lastentarhanopettajan haasteena on rajata - ei vain asiakasperheiden toimijuutta - vaan myös omaa toimijuuttaan ystävänä, tuttavana ja naapurina suhteessa päivähoitajan asiakkaana olevaan vanhempaan. Ammatillaisen tehtäväksi asettuu rajanvedon tekeminen sen suhteen, mitä hän puhuu, missä hän puhuu ja kenen kanssa hän puhuu päivähoitossa olevan lapsen asioista. Rajoja kunnioittavien vanhempien kanssa rajanvetäjän positiota ei tarvita, mutta raja-aitoja koettelevien vanhempien kanssa varhaiskasvattajalta vaaditaan tahtoa ja kykyä palauttaa lapseen liitty-

vät asiat päivähoidon kontekstiin. Rajanvedon vetäminen liittyy luottamuksen rakentamiseen.

Yksityisen alueeseen sijoittuvia ystävyyssuhteita luonnehtii henkilöiden persoonallinen, molemminpuoliseen tuntemiseen ja emotionaaliseen huolenpitoon perustuva luottamus, josta molemmat ovat riippuvaisia. Voidakseni olla jonkun ystävä, minun on luotettava häneen. Toisaalta henkilö saattaa varjella ystävyyttä vaikenemalla ikävistä, huolta synnyttävistä asioista. Ammatillista kumppanuussuhdetta luonnehtii puolestaan sosiaalisiin käytäntöihin ja normeihin perustuva ja julkisiin instituutioihin sijoittuva luottamus, jossa luottaja (vanhempi) luottaa siihen, että luotetulla (työntekijällä) on sekä hyvää tahtoa, pätevyyttä että ammatillista asiantuntijuutta tehtävän hoitamiseksi. Julkisiin instituutioihin sijoittuva " luottamus on riippuvuutta toisista (ammattilaisista) ja heidän pätevydestään ja valmiudestaan huolehtia, ei vahingoittaa niitä henkilöitä tai asioita, joista huolehtiminen on uskottu ammattilaisen vastuulle" (Mullin, 2005, 317; ks. myös Näre, 2005, 24.) Esimerkiksi vanhemman tulee voida luottaa siihen, että lapsen hoitaja huolehtii lapsen turvallisuudesta ja hyvinvoinnista, tai että työntekijä keskustelee lapsen asioista ja ottaa lapsen liittyvät huolet puheeksi aina, kun se lapsen edun vuoksi on tarpeen.

Edellä oleva episodi konkretisoi myös puhetapaa, jossa kasvatuskumppanuus tulkitaan päiväkodin ja kodin yhtymä- ja rajapintoja (Forsberg 2007) uudelleen määrittäväksi työorientaatioksi. Sekä työntekijällä että lapsen vanhemmalla on lapsen eri kasvuympäristöissä useita sosiaalisia rooleja. Ammatillisesti toimivan varhaiskasvattajan subjektiaseman rakentuminen toteutuu sosiaalisen etäisyyden sääntelynä perheiden yrityksille laajentaa tai ylittää toimijuuttaan päivähoitoyhteisössä

Vertaissuhdepuhe

Alla olevassa episodissa aktualisoituu kysymys ammatillisen kumppanuussuhteen ja vertaissuhteen eroista tilanteessa, jossa lapsi on aloittamassa päivähoitoa. Lastenhoitaja on solminut ensikontaktin vanhempiin vierailemalla lapsen kotona ennen päivähoiton aloitusta. Aloituskotikäynnin (Kekkonen, 2012, 120-132) jälkeen tilanne etenee hie-man epätavanomaisempaan suuntaan. Näyttämöllä ovat mukana lastenhoitaja, tämän kollegat sekä lasten vanhemmat.

Kasvattaja Terttu: Mä oon miettinyt tuota kanssa, että meillä on työyhteisössä semmonen tosi innostunut lastenhoitaja näihin kotikäynteihin, ja hän kävi viime syksynä sitten = hän on pienten puolella, tän oman oman pienten (ryhmän) kaikkien kotona. Ja nyt sitten kevätpuolella siinä pöytäkeskusteluissa paljon hän on hehkuttanut vähän sitä, että nyt hän menee keväällä uudestaan ja sit heillä on vielä sellainen harrastepiiri, joka on syntynyt, kun hän on käynyt kotikäynneillä, vähän näitten vanhempien kanssa yhteinen. Mut tää on aiheuttanut vähän sellaista levottomuutta ja vähän kauteuttakin niinku työyhteisössä ja sellaisia piikitteleviä kommenttejakin jopa, että kyllä sä nyt jonkun bonuksen varmaan saat, kun sä oot noin upee kumppani (työntekijää

jäljitellen). *Et tää on kans semmonen asia varmaan, mistä olisi, mistä säkin puhuit, että olisi hyvä keskustella, että tätä työtä voi tehdä niin eri tavalla, ja toisaalta, et myös siitä, että mikä sen kotikäynnin tarkoitus on.*

(RK140605; 446:484)

Näyttämöllä kohtaavat vanhemmat, työntekijä ja tämän työkaverit, kollegat. Näyttämölle rakentuu asetelma, jossa yksi työntekijä päiväkodista on erillisen harrastepiirin kautta solminut tavanomaista tiiviimmät suhteet vanhempiin. Näytöksessä kysytään, mitä läheisten suhteiden luomisella perheiden kanssa tavoitellaan – ja mikä sen seuraus voi olla. Työntekijän läheiset suhteet perheiden kanssa tuottavat säröilyä työyhteisössä. Episodissa yhden työntekijän tiiviimmät suhteet vanhempiin (maallikoihin) tuotetaan kilpailevaksi yhteisöksi suhteessa päiväkodin kollegiaaliseen yhteisöön [*ja sit heillä on vielä sellainen harrastepiiri, joka on syntynyt, kun hän on käynyt kotikäynneillä, vähän näitten vanhempien kanssa yhteinen. Mut tää on aiheuttanut vähän sellaista levottomuutta ja vähän kateuttakin niinku työyhteisössä ja sellaisia piikitteleviä kommenttejakin*]. Goffmanin (1959, 179) mukaan kollegiaalisuuden eräs tehtävä on ammattikunnan julkisivun ja keskinäisen yhteenkuuluvuuden ylläpitäminen. Ongelmalliseksi kollega muuttuu, kun hän riskeeraa ammatillisen yhteenkuuluvuuden veljeilemällä liian tuttavallisesti maallikoiden (tässä: päivähoitolaisten vanhempien) kanssa.

Kasvatuskumppanuuden käsitteen ja käytäntöjen näkökulmasta episodi konkretisoi kysymystä siitä, mitä suhteita, missä konteksteissa ja keiden välillä kasvatuskumppanuudessa vahvistetaan pyrittäessä edistämään vanhempien välistä vertaistoimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) edellytysten luominen vanhempien vertaistoiminnalle osoitetaan kasvattajien tehtäväksi. Vertaistoiminnan synnyttäminen on myös lapsi- ja perhepalvelujen virallinen tavoite (Kaste- toimeenpanosuunnitelma 2009, 28). Vanhempien ja ammattilaisten välisten kumppanuussuhteiden samaistaminen vertaissuhteiksi häivyttää kuitenkin päivähoiton työntekijän ammatillisen toimijuuden ja hämärtää hänen ammatillista identiteettiään. Vanhempien vertaistoiminta liittyy kysymykseen siitä, miten äidit ja isät voivat varhaiskasvatuksessa jakaa, kertoa ja reflektoida kokemuksiaan ja käsityksiään pienen lapsen leikin, huolenpidon, kasvun, kehityksen ja oppimisen tarpeista ja edellytyksistä merkityksiä luovassa dialogissa yhdessä ammattilaisten kanssa (ks. Dahlberg, Moss & Pence, 2009, 163–164).

Kasvatuskumppanuuden näkökulmasta kiinnostava on havainto siitä, että yleisössä istuvat kollegat eivät ilmaise huolta lasten tasavertaisesta kohtelusta, lapsi-aikuisuussuhteiden rakentamisesta tai lasten kehityksen ja kasvun tasapuolisesta tukemisesta. Yleisössä istuvat työntekijät ilmaisevat huolta omasta tilanteestaan, epäilystään, että voisivat joutua epätasa-arvoiseen asemaan [*että kyllä sä nyt jonkun bonuksen varmaan saat, kun sä oot noin upee kumppani (työntekijää jäljitellen)*] yhden työntekijän rakentaessa tiiviimpiä suhteita perheisiin. Huolta ei niinkään ilmaista lasten tasaver-

taisten kasvuedellytysten luomisesta ja toteutumisesta päivähoidon hoito- ja kasvatustyössä.

Läheissuhdepuhe

Läheissuhdepuheessa kasvatuskumppanuutta tuotetaan erontekona niille sosiaalisille kumppanuussuhteille, jotka perustuvat aikuisten välisiin läheisiin ihmissuhteisiin, joita voivat olla perhesuhteet, parisuhteet ja muut läheiset ihmissuhteet. Läheisiin suhteisiin liittyvien merkityssisältöjen vuoksi kasvatuskumppanuuden kaltaisen monitulkintaisen käsitteen viestiminen perheille yksinomaan tiedottamalla tai informaatiota jakamalla voi tuottaa vanhempien keskuudessa harhaan johtavia tulkintoja.

Kasvattaja Iiris: *Koska se saattaa kyllä ihan varmasti jossakin vanhemmassa vähän herättää hämmennystä, jos sanotaan, että me halutaan nyt olla teidän kumppaneita. –Et ehkä se niinku parempi tapa, oikeampi tapa sit kuitenkin sen toiminnan kautta on.*
Kasvattaja Kaarina: *Niin, koska joku voi miettiä kumppanilla vaikka aviopuolisoa siinä, hitsiläinen, toi tulee heh.heh meidän tontille.*

Kutsuessaan vanhempia kumppaneikseen päivähoidon työntekijät voivat tahattomasti tuoda kasvatuskumppanuuden merkityssisällöksi yksityisiin sosiaalisiin kumppanuussuhteisiin liittyvät tulkinnat. *Perheiden tulkintahorisontti nousee arjesta ja kumppanuuden yleisistä merkityksistä.* Tilanteessa sosiaalinen koreografia voi äkkiarvaamatta vaihtua Goldbergin ja Cominsin (2001) tarkoittamasta työ- ja liike-elämän organisaatioissa tutusta velvollisuuksien ja vastuiden vaihdantaan perustuvasta kumppanuussuhteesta henkilökohtaiseen ja emotionaaliseen läheisyyteen perustuvaksi yksityisyyteen sijoituvaksi läheissuhteeksi.

Ammatillista kasvatuskumppanuutta rakentavan lastentarhanopettajan haasteena on omaksua toimijuus, jossa ammattilainen siirtyy tiedon jakajasta ja informaatiolla ohjaajasta dialogisen vuorovaikutuksen, käytäntöjen ja puhetaipojen käyttäjäksi. Luottamuksellisia yhteistyösuhteita rakennetaan perheen ja päivähoiton aikuisten välille, läheisiä kiintymyssuhteita aikuisten ja lasten välille. Kasvatuksellisen kumppanuuden työskentelykehyksessä tavoitteena on säännellä suhdetta lapsen vanhempiin jakamalla ja tuottamalla mahdollisimman avoimesti, systemaattisesti ja molemminpuolisesti tietoa lapsesta perheen ja päivähoiton kesken (Raikes & Edwards, 2009). *Monologisesta tiedottamisen käytännöstä siirrytään yhteistoiminnallisuuteen ja dialogisuuteen.* Ammatillaiset sitoutuvat ”käsitteellistämään ja jakamaan varhaiskasvatuksen pedagogisia käsitteitä vanhempien kanssa tavalla, joka mahdollistaa yhteisen kielen löytämisen ja tasavertaisuuden” (Hendry ym., 2007). Työntekijän haasteena on syventää omaa toimijuuttaan tiedon jakajasta ja informaatiolla ohjaajasta dialogisten käytäntöjen ja puhetaipojen käyttäjäksi niin, että vanhempia voidaan ohjata liittymään ja identifioitumaan lapsensa varhaiskasvatustyhteisöön kasvatuksellisen kumppanuuden kehyksessä. Kumppanuuskäsitteen läheissuhteisiin kiinnittyvän merkityssisällön etäännyttämiseksi yhteisoi-

minta perheiden ja vanhempien kanssa ankkuroituu päivähoitoon siirtyvään, päivähoitossa olevaan tai sieltä pois siirtyvän lapsen toimintaan ja kokemuksiin. Kiinnittämällä puhe lapseen kumppanuuden sisältö ankkuroituu sen ominaisemmalle maaperälle: lapsen kahden kehitysympäristön vuorovaikutukseen (Bronfenbrenner, 1979). Aikuisten välisiä suhteita koskeva puhe asemoi näin kasvatuskumppanuuden käsitteen monita-
hoiseksi varhaiskasvatuksen ammatillisen identiteetin muutospuheeksi.

Henkilökemiapuhe

Kasvatuskumppanuutta ammatillisena yhteistyösuhteena rajaavat myös ne puhettavat, joissa keskustelijat pohtivat, mikä merkitys työntekijän (tai vanhemman) persoonallisuuden piirteillä on kumppanuussuhteen rakentumisessa. Päivähoidon henkilöstön osaamista koskevien tutkimusten mukaan kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja on totuttu ilmaisemaan henkilökohtaisina ominaisuuksina. Osa työntekijöistä näkee yksinomaan henkilökohtaiset ominaisuudet oman ammatillisuuden vahvuuksiksi (Karila & Nummenmaa, 2001, 57–58). Henkilökemialla tarkoitetaan ihmisten erilaisten persoonallisuuksien vaikutusta yhteistyöhön. Henkilökemiassa on kyse tunteiden, ajatusten, mielikuvien ja tekojen pohjalta syntyneistä psykologisista vaikutteista ihmisten välillä tietyssä sosiaalisessa kentässä (Dunderfelt, 1998, 11- 14). Kumppanuuden tulkitseminen varhaiskasvattajan vastuulla olevaksi vuorovaikutustyöksi merkitsee, että yhteistyössä mahdollisesti ilmeneviä ongelmia tai vaikeuksia ”päästä samalle aaltopituudelle” ei voida sivuuttaa vetoamalla vanhempien tai työntekijöiden persoonallisuuden piirteiden yhteensopimattomuuteen. Kasvatuskumppanuudessa yhteistyöongelmat, joita ilmaistaan ”henkilökemioiden” yhteensopimattomuudella, tulkitaan yhteistyösuhteessa ilmeneväksi vuorovaikutusongelmiksi, jonka selvittämisen ensisijainen vastuu on kasvatusyhteisöllä ja ammattihenkilöillä. Henkilökemiat ovat aina läsnä, kun erilaiset persoonallisuustyylit kohtaavat. Kohtaamisissa ihmisten välille muodostuu intuitiivisesti aistittavissa ja koettavissa oleva näkymätön sosiaalinen kenttä (Dunderfelt, 1998, 33). Puhe yhteistyösuhteesta ”kemiana” tai työntekijän persoonasta riippuvana ominaisuutena ilmaisee kuitenkin ammatillisen vuorovaikutussuhteen personoimista tavalla, joka vapauttaa työntekijää ammatillisesta vastuusta luoda ja ylläpitää lapsi- ja perhekohtaista yhteistyötä omaa ammatillista toimintaa ja persoonallista vuorovaikutustapaa refleктоimalla. Tarkoituksenmukaisempaa on ymmärtää henkilökemiat tietyssä sosiaalisessa kentässä toteutuvana sanallisena, sanattomana, fyysisenä, sosiaalisena ja tunteisiin perustuvana vuorovaikutuksena ja viestintänä, jota voidaan tutkia ja kehittää (Dunderfelt, 1998, 34).

Pohdinta

Kasvatuskumppanuutta osana julkista varhaiskasvatusjärjestelmää on kritisoitu, sillä suhdekäsitteenä kumppanuus viittaa osapuolten tasavertaisuuteen ja vapaaehtoisuuteen, vaikka julkisissa palveluissa kumppanuus ei viime kädessä perustu vapaaehtoisuuteen tai valintaan kummankaan osapuolen kannalta. On myös epäilty, onko kumppanuus liian intiimi käsite soveltuakseen kuvaamaan julkisessa virassa tai toimessa olevan henkilön ja kuntalaisen välistä suhdetta (Onnismaa, 2010, 256). Toisaalta kumppanuuden edellytyksiksi on esitetty demokraattisen ammatillisuuden, tasa-arvoisuuden, lastenoikeuksien ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen (Gallant, Beaulieu & Carnevale, 2002, 152; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 12). Kasvatuskumppanuuden keskeisimpänä lähtökohtana on oletus kasvattajien ja vanhempien tasavertaisuudesta. Oletuksen osapuolten tasavertaisuudesta on todettu olevan ongelmallinen, sillä vanhemman vaikutusvalta yhteistyösuhteessa on riippuvainen instituution ja sen työntekijöiden toiminnasta, mikä tulee ilmi muun muassa lapsen varhaiskasvatussuunnitelma-keskusteluissa, joita ohjaa perhetyön ja varhaisen puuttumisen orientaatio, vaikka julki-lausuttu tavoite on tasavertainen kumppanuus (Alasuutari, 2010, 197). Tässä artikkelissa olen tarkastellut tasavertaisuuden edellytyksiä kasvatuskumppanuuden ammatil-lista yhteistyösuhdetta ja muita sosiaalisia kumppanuussuhteita koskevien puhetapojen pohjalta.

Solmiessaan kasvatuskumppanuussuhdetta vanhempien ja perheiden kanssa työnteki-jän on tähdellistä olla tarkasti tietoinen lapsen eri kasvuympäristöissä toimivien aikuis-ten sosiaalisten suhteiden ja roolien monikerroksellisuudesta. Institutionaalisten kehi-tysyhteisöjen (päiväkoti, ryhmäperhepäiväkoti, avoin varhaiskasvatusyksikkö, koulu) ohella lapsen lähiympäristössä on lukuisia epävirallisia, perheiden muodostamia sosiaa-lisia yhteisöjä ja vertaisverkostoja, joissa myös ammattilaiset voivat olla jäseninä.

Kasvatuskumppanuus tulee eriyttää vanhempien ja kasvattajien välille mahdollisesti syntyvistä samankaltaisista, mutta laadultaan yksityisistä sosiaalisista kumppanuus-suhteista. Tässä artikkelissa olen nostanut näkyväksi vanhempien, perheiden ja ammat-tilaisten keskinäisten suhdeverkostojen monikerroksisuutta. Palveluissa saatetaan olet-taa, että perheiden ja päivähoidon väliset yhteistyö- ja asiakkuussuhteet olisivat 'neut-raaleja', eivätkä kytkeytyisi perheiden keskinäisiin tai henkilöstön ja vanhempien väli-siin ystävyys-, naapuruus-, tuttavuus-, työtoveruus- tai vertaissuhteisiin. Perheiden ar-kea lähellä työskentelevien ammattilaisten (päivähoito, neuvola, perhetyö, koulu) koh-dalla raja ammatillisen ja ei-ammattillisen kumppanuuden välillä saattaa kuitenkin hä-märtyä ja roolit sekoittua. Erityisesti pienillä paikkakunnilla sosiaaliset suhdeverkostot ovat tiiviit. Ammatillisessa kasvatuskumppanuudessa tavoitteena on, että henkilöstö yhteistoiminnassa vanhempien, lasten ja perheiden kanssa tuottaa kokemuksen kuul-luksi tulemisesta, keskinäisestä kunnioituksesta, keskusteluyhteyden ja luottamuksen

rakentumisesta sekä neuvottelevuudesta ja sopimuksellisuudesta lapsen varhaiskasvatuksessa. Toisin kuin ammatilliset kumppanuussuhteet, ystävyyssuhteet synnyttävät osapuolten välille uskoutumisen, vertaissuhteet samaistumisen, läheissuhteet intiimiyden ja henkilökemioihin perustuvat suhteet liittoutumisen piirteet. Kasvatuskumppanuussuhteissa olennaista on, että viranomaisvaltaa käyttävän ammattilaisen ja kokemusasiantuntijuutta hyödyntävän vanhemman välisessä intensiivisemmässä ja läheisemmässä yhteistyössä vallitsee luottamus, jonka perusta on ammatillisessa asiantuntijuudessa ja jota luonnehtii avoimuus ja sitoutuneisuus varhaiskasvatuksen arvoperustaan (ks. Govier, 1992). Kasvatuskumppanuuden kehittämisessä voidaan kiinnittää huomiota työntekijöiden tapaan käynnistää ja ylläpitää kasvatusyhteistyötä vanhempien ja perheiden kanssa sekä auttaa työntekijöitä tunnistamaan tilanteita, joissa yhteistyö eri perheiden kanssa vaihtelee tavalla, joka ei täytä lasten tasa-arvoisen kohtelun vaatimusta.

Työntekijä voi kasvatuskumppanina jakaa omista kokemuksistaan äitinä, isänä tai ammattikasvattajana, mutta hän on tietoinen kertomisen ammatillisesta tavoitteesta edistää varhaiskasvatuksessa olevan lapsen etua. (Ks. Alasuutari 2007; Määttä & Rantala 2010, 130–132.) Ammatillinen kumppanuus voi siten pitää sisällään ystävyyssuhteen ja auttamissuhteen kaltaisen vuorovaikutusorientaation. Kuitenkin, työntekijä sitoutuu sääntelemään yksityiselämän rooleja päivähoidossa olevan lapsen vanhemman mahdollisena ystävänä, tuttavana tai naapurina lapsen edun hyväksi. Ammatillisen tulee olla myös tietoinen mahdollisista perheiden taholta tulevista tahallisista tai tahattomista rajojen ylitysyrityksistä. Tällöin varhaiskasvattaja kykenee eriyttämään ja rajaamaan lapsen päivähoitokontekstissa rakentuvan ammatillisen – keskinäiseen kuunteluun, luottamukseen, sitoutumiseen ja kunnioitukseen perustuvan – kumppanuussuhteen vapaa-aikaan ja yksityiselämään sijoittuvista vertais- ja ystävyyssuhteista. Kasvatuskumppanuutta synnyttävää ja ylläpitävää on siten toiminta, jossa *varhaiskasvattaja rakentaa kumppanuutta kaikkien päivähoitossa olevien vanhempien kanssa lasten tasavertaisuutta vaalien*, riippumatta työntekijän muista sosiaalisista sidoksista perheeseen.

* * *

Tämä artikkeli perustuu kirjoittajan väitöskirjaan *Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä*. Acta Universitatis Tamperensis 1700, Tampere University Press. 2012. Saatavana www-muodossa osoitteessa <http://acta.uta.fi/teos.php?id=1000084>.

Lähteet

- Alasuutari, M. (2007). Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. *Psykologia* 42(6), 422–434.
- Alasuutari, M. (2003). Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Aronsson, K. (1998). Identity-in-Interaction and Social Choreography. *Research on Language and Social Interaction* 31(1), 75–89.
- Baum, A. C. & McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservice Teachers' Beliefs about Family Involvement: Implications for Teacher Education. *Early Childhood Education Journal* 32(19), 57–61.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. England: Harvard University Press.
- Buschbinder, M., Longhofer, J., Barret, T., Lawson, P. & Floersch, J. (2005). *Ethnography and Childcare Practise*. Beachwood, OH: Hanna Perkins Center for Child Development.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge: London.
- Dahlberg, G. & Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: languages of evaluation*. London: Routledge .
- Dunderfelt, T. (1998). *Henkilökemia. Yhteistyö erilaisten ihmisten välillä*. Söderkulla: Dialogia.
- Dunst, C. J. & Boyd, K., Trivette, C. M. & Hamby, D. W. (2002). Family-Oriented Program Models and Professional Helpgiving Practices. *Family Relations* 51(3), 221–229.
- Edens, R. & Gilsinan, J. F. (2005). Rethinking School Partnerships. *Education and Urban Society* 37(2), 123 –138.
- Forsberg, L. (2007). Involving parents through school letters: mothers, fathers and teachers negotiating children's education and rearing. *Ethnography and Education* 2(3), 273–288.
- Gallant, M. H., Beaulieu, M. C. & Carnevale, F. A. (2002). Partnership: an analysis of the concept within the nurse–client relationship. *Journal of Advanced Nursing* 40(2), 149-157.
- Geitlin, J. G. (1996). *Suomalais-Latinalainen sanakirja. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Toimituksia 65*. Jyväskylä: Gummerus .
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Goldberg, D. & Comins, M. (2001). Struggling with Partners: The Use of the Term 'partnership' in practise. *Anthropology & Medicine* 8(2/3), 255-264.
- Govier, Trudy (1992). Trust, Distrust and Feminist Theory. *Hypatia* 7(1), 16–33.
- Hamilton, M. E., Roach, M. A., & Riley, D. A. (2003). Moving Towards Family-Centered Early Care and Education: The Past, the Present, and a Glimpse of the Future. *Early Childhood Education Journal* 30(4), 225–232.
- Haverinen, R. , Muuri, A. Nurmi-Koikkalainen, P. & Voutilainen, P. (2007). Hyvä arki ja tulevaisuuden sosiaalipalvelut. *Yhteiskuntapolitiikka* 72(5), 503–511.
- Heinämäki, L. (2012). Valtionhallinnon ohjelmaohjaus kuntien sosiaali- ja terveydenhuollossa 2000-luvulla. Tutkimuksia 75/2012. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos

- Hendry, L., Hayward & Lambert, T. & Cummings, A. (2007). Involving parents in their children's learning. Parents and workers: transformations through dialogue in a group. Presentation in the conference of European Early Childhood Education Research Association EECERA. Prague 2007.
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. & Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Veisson, M. & Waniganayake, M. (2009). Perspectives of Early Childhood Teachers on Parent-Teacher Partnerships in Five European Countries. *European Early Childhood Education Research Journal* 17(1), 57–76.
- Jalongo, M., Renck Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, DeA. M., Brewster, J. & Mutuku, M. (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. *Early Childhood Journal* 32(3), 143–155.
- Jokinen, A. (1993). Poliitikkojen puheet puntarissa; kaupunginvaltuutettujen asunottomuuspuheiden retoriikkaa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, Kirsti & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset* (s. 189–226). Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. (1993). Miten tarinasta tulee tosi: faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, Kirsti & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset* (s. 51–188). Tampere: Vastapaino.
- Kalliala, M. (2008). Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. (2005). Vanhempien ja päivähoidon henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 4, 285–298.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. (2001). Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Kaste-toimeenpanosuunnitelma (2009). Kaste ohjelman kansallinen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2008- 2011. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:9. Helsinki: Yliopistopaino. Helsinki.
- Kekkonen, M. (2012). Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Tutkimus 72/2012. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Leskinen, J. (1995) Lyhyt katsaus suomalaiseen metodologiseen keskusteluun. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteyksessä* (s. 115–127). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000) Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. Teoksessa N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, (toim.) *Handbook of Qualitative Research* (2nd edn, s. 163–188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Linder, A. & Breinhild Mortensen, S. (2009) Glädjens pedagogik. Lund: Studentlitteratur.
- Lundan, A. (2009) Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Kasvatustiede. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Electronica Universitatis Tampereensis; 897. Tampere: Tampere University Press.
- Malaguzzi, L. (1993) For an education based on relationships. *Young Children* 49(1), 9–12.
- Mullin, Amy (2005) Trust, Social Norms, and Motherhood. *Journal of Social Philosophy* 36(3), 316–330.

- Määttä, P. (1999) Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Määttä, P. & Rantala, A. (2010) Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Nykysuomen sanakirja 1-6 (2002). Suomalainen kirjallisuuden seura. 15. painos. Helsinki: WSOY
- Näre, Sari (2005) Styylaten ja pettäen. Luottamuksen ongelma ja postindividualismi nuorten sukupuolikulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Onnismaa, E.-L. (2010) Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Tutkimuksia 313. Opettajakoulutuslaitos. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pianta, C. R., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N. & Higgins, T. (2001) *Early Childhood Research Quarterly* 16(1), 117–132.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009) Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Puroila, A.-M. (2002) Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 51. Oulun yliopisto. Oulu: Oulu University Press.
- Raikes, H.H. & Edwards, C. P. (2009) Staying in Step: Supporting Relationships with Families. *Young Children* 64(5), 50–55.
- Schwandt, T. A. (2000) Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretism, Hermeneutics, and Social Constructionism. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. (2nd edn, s. 189–213). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Streng, A. V. (1992) Latinalais-suomalainen sanakirja. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Toimituksia 196. Neljäs painos. Helsinki: Gummerus Kirjapaino.
- Sturm, C. (1997) Creating Parent-Teacher Dialogue: Intercultural Communication in Child Care. *Young Children*, 52(5), 34-38.
- Sulkunen, P. (2007) Re-inventing the Social Contract. *Acta Sociologica* 50(3), 325–333.
- Suoninen, E. (1995) Miten rakennamme kulttuurin virtaa? Diskurssianalyttisen tutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa J. Leskinen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen risteyksessä* (s. 91–102). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Suoninen, E. (1999a). Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*, (s. 17–36). Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, E. (1999b). Vuorovaikutuksen mikromaisen analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 101–125). Tampere: Vastapaino.
- Tiilikka, A. (2005). Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä päiväkotikasvatuksesta. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 76. Oulun yliopisto. Oulu University Press.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Oppaita 56. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Wood, L. A. & Kroger, R. O. (2000). Doing Discourse Analysis. Methods for Studying Action in Talk and Text. Thousand Oaks, CA: Sage.