

**Kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuus
varhaiskasvatuksessa**

Suvi Karhunen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Karhunen, Suvi. 2018. Kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian tiedekunta. 67 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuudesta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös vanhempien ja lasten kulttuurisen moninaisuuden huomioimista varhaiskasvatuksen käytänteissä. Tavoitteena oli nostaa esiin olemassa olevia vanhempien osallisuutta tukevia ja perheiden kulttuurista moninaisuutta huomioivia käytänteitä.

Tutkimus on muodoltaan laadullinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Tutkimusaineisto koostuu kahdeksan lastentarhanopettajan yksilöhaastatteluista. Analyysissä käytettiin aineistolähtöistä sisälönanalyysia.

Tutkimuksen löydösten mukaan kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuutta pyrittiin tukemaan varhaiskasvatuksen yleisillä kasvatusyhteistyön käytännöillä. Haasteena vanhempien osallisuuden toteutumiseksi koettiin yhteisen kielen puute ja kulttuuriset erot. Lastentarhanopettajat näkivät myös perheen maahanmuuton taustojen sekä vanhempien oman aktiivisuuden olevan yhteydessä vanhempien osallisuuteen. Kulttuurisesti moninaisten lasten varhaiskasvatuksessa lastentarhanopettajan keskeinen tavoite oli tukea lasten suomen kielen kehittymistä. Sen sijaan lapsen äidinkielen ja kulttuuri-identiteetin tukemisen koettiin olevan lapsen vanhempien vastuulla. Lastentarhanopettajat kokivat, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimisympäristöissä ja käytännöissä oli vielä kehitettävää kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseksi. Kehittämistä koettiin olevan erityisesti lasten monikielisyyden tukemisessa ja kulttuurisen moninaisuuden näkyväksi tekemisessä.

Asiasanat: lastentarhanopettaja, varhaiskasvatus, esiopetus, kulttuurinen moninaisuus, vanhempien osallisuus, interkulttuurinen kompetenssi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	5
2 OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA.....	8
2.1. Vanhempien osallisuus.....	8
2.2 Osallisuuteen vaikuttavat tekijät.....	10
2.3 Lastentarhanopettaja osallisuutta vahvistamassa	12
3 KULTTUURINEN MONINAISUUS VARHAISKASVATUKSESSA	15
3.1 Maahanmuuttajavanhemmat ja kotoutuminen	15
3.2 Kulttuurisesti moninaisia perheitä tukevat käytännöt	16
3.3 Lastentarhanopettajana keskellä kulttuurista moninaisuutta	19
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	24
5.1 Tutkimukseen osallistujat	24
5.2 Aineiston keruu	26
5.3 Aineiston analyysi.....	28
5.4 Tutkimuksen eettinen tarkastelu	31
6 TULOKSET	33
6.1 Kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuus.....	33
6.1.1 Osallisuuden vahvistamisen käytännöt	33
6.1.2 Tieto varhaiskasvatuksesta osallisuuden vahvistajana.....	37
6.1.3 Osallisuuden haasteet	39
6.1.4 Lastentarhanopettajan tuki osallisuudelle	42
6.2 Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa	44
6.2.1 Kulttuurisesti moninainen oppimisympäristö.....	44

6.2.2 Lastentarhanopettajien interkulttuurinen kompetenssi	47
6.2.3 Kulttuurinen moninaisuus työyhteisöissä	48
7 POHDINTA	50
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	50
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet.....	54
LÄHTEET	57
LIITTEET	63
Liite 1. Tiedote tutkittaville tutkimuksen aiheesta ja tutkimukseen osallistumisesta.....	63
Liite 2. Suostumuksen pyytäminen tutkimukseen osallistumiseen.....	65
Liite 3. Teemahaastattelun pohja.....	66

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatukseen osallistuminen on nykypäivänä merkittävä osa lapsen elämää. Varhaiskasvatukseen osallistumista pidetään tärkeänä lasten elämänlaadulle ja sosiaaliselle ja kognitiiviselle kehitykselle (Karila 2016, 42.) Varhaiskasvatuksen toteuttamista säätelee varhaiskasvatustalakiin pohjautuva Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, joka tuli voimaan 1.8.2017. Verrattuna edeltävään varhaiskasvatusta ohjaavaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2005, uudistettu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 on muodoltaan velvoittava.

Varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen sekä perusopetuksen tulee muodostaa lapsen kasvun ja oppimisen kannalta johdonmukaisesti etenevä kokonaisuus ja perusta elinikäiselle oppimiselle (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12). Karilan (2016, 42) mukaan varhaiskasvatuksessa lapsille muodostuu inhimillistä pääomaa, joka auttaa myöhemmissä opinnoissa ja mielekkään elämän rakentamisessa. Varhaiskasvatustalain (580/2015) mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on muun muassa edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 12) esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä.

Siksi onkin perusteltua kiinnittää huomiota vanhempien osallisuuteen, koska vanhempien osallisuuden ja lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen välillä on todettu olevan yhteyttä useissa tutkimuksissa (Isik-Ercan, Demir-Dagdas, Cakmakci, Cava-Tadik & Intepe-Tingir, 2017; Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015; Vuorenmaa, Halme, Åsted-Kurki, Kaunonen & Perälä, 2014; Vuorenmaa 2016, 15). Myös kansainvälisten suositusten mukaan (Euroopan komissio, 2014; OECD, 2012) varhaiskasvatuksessa tulisi rohkaista perheitä osallisuuteen, kiinnittäen huomiota erityisesti maahanmuuttajavanhempien osallisuuden toteutumiseen.

Tutkimuksen lähtökohtana olivat omat kokemukseni kulttuurisesti moninaisten vanhempien ja lasten kanssa työskentelemisestä sekä erityisesti tutkimustieto kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuuden merkityksestä lasten oppimiselle ja hyvinvoinnille. Tarkastelen vanhempien osallisuutta nimenomaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta, koska haluan myös selvittää miten uudistetun Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) velvoitteet toteutuvat tällä hetkellä. Tutkimuksessa on kuitenkin huomioitu myös esiopetus ja Esiopetuksen suunnitelman perusteet (2014), koska osa haastateltavista työskenteli esiopetusryhmissä. Varhaiskasvatuksesta puhuessani tarkoitan tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kokonaisuutta.

Vanhempien osallisuuden tutkimuksessa niin Suomessa kuin kansainvälisellä tasolla on keskitytty pääosin tarkastelemaan erityistarpeisten lasten vanhempien osallisuutta lapsensa hoidossa, kasvatuksessa ja opetuksessa. Suomessa vanhempien osallisuutta ovat tutkineet vanhempien näkökulmasta muun muassa Vuorenmaa (2016) sekä Rantala ja Uotinen (2014). Vuorenmaa (2016) selvitti väitöskirjatutkimuksessaan vanhempien näkemyksiä oman osallisuutensa toteutumista lapsensa sosiaali- ja terveystalveissa sekä opetuksessa. Rantala ja Uotinen (2014) puolestaan tutkivat eri kuntien varhaiskasvatussuunnitelmia ja sitä, miten niissä oltiin ohjeistettu huomioimaan erityistarpeisten lasten vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksessa. Kasvattajien näkökulmaa vanhempien osallisuuteen ovat tuoneet esille muun muassa Vuorenmaa ym. (2014), joiden tutkimuksessa selvitettiin sosiaali- terveys- ja opetuspalveluiden henkilöstön näkemyksiä vanhempien osallisuuden toteutumiseen. Hujala, Turja, Gaspar, Veisson ja Waniganayake (2009) toivat esiin viiden eri maan varhaiskasvattajien näkemyksiä kasvatuskumppanuuteen ja vanhempien osallisuuteen liittyen.

Erityisesti etniseen tai kielivähemmistöön kuulumisen saattaa aiheuttaa erityisiä haasteita osallisuuden toteutumiselle (Vuorenmaa 2016, 86). Lastikka ja Lipponen (2016) huomauttavat, että nykyinen tietämys maahanmuuttajaperheiden näkökulmasta varhaiskasvatukseen on pinnallista eikä myöskään varhaiskasvatuksen käytäntöjen toimivuutta ole tarkasteltu maahanmuuttajaperheiden näkökulmasta. Kuitenkin lasten ja perheiden palveluissa toimivilla työntekijöillä

on merkittävä rooli perheiden hyvinvoinnin sekä vanhempien osallisuuden tukemisessa ja vahvistamisessa (Vuorenmaa 2016, 17). Jokikokko ja Uitto (2017) nostavatkin esiin välittömän tarpeen kehittää opettajien asiantuntijuutta ja valmiutta kohdata moninaisuutta maahanmuuton lisääntyessä.

2 OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa perustuu vanhempien kasvatusoikeuteen lapseensa nähden (Venninen, Leinonen, Rautavaara-Hämäläinen & Purola 2011, 3). Osallisuus ei ole sellaisenaan kuitenkaan aina kuulunut varhaiskasvatuksen keskeisiin käsitteisiin. Osallisuuden-käsite on tullut suomalaisen varhaiskasvatuskeskusteluun viime vuosikymmeninä ja on parhaillaan esillä muun muassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) (Virkki 2015, 3.) Yleisellä tasolla osallisuutta voidaan kuvata abstraktiksi, monitieteiseksi ja moniulotteiseksi käsitteeksi, jonka määrittely on osoittautunut vaikeaksi ja hankalasti konkretisoitavaksi. Laajasta käytöstä huolimatta sille ei ole löytynyt yhtenäistä määritelmää (Vuorenmaa 2016, 19.)

Osallisuudella on useita lähikäsitteitä eikä käsitteiden keskinäinen suhde ole suomenkielisessä tai englanninkielisessä kirjallisuudessa yksiselitteinen. Osallisuuden käsite voi saada eri merkityksiä sen mukaan, missä yhteydessä sitä käytetään (Turja 2011, 43). Vuorenmaan (2016, 19–20) mukaan osallisuutta voidaan kuvata esimerkiksi käsitteillä osallistuminen (participation), voimaantuminen (empowerment) ja minä-pystyvyys (self-efficacy). Edellä mainittujen lisäksi yleisimmin käytettyjä englanninkielisiä vastineita osallisuudelle ovat involvement, inclusion, citizen engagement, citizen participation ja social engagement. (Vuorenmaa 2016, 19-20.)

2.1. Vanhempien osallisuus

Lasten vanhempien osallisuus on läheisesti yhteydessä kasvatuskumppanuuden käsitteeseen. Kasvatuskumppanuus on yhteistyötä kuvaava käsite ja suhde, joka pitää sisällään molempien osapuolien välisen kuuntelemisen, kunnioittamisen,

luottamuksen ja dialogin (Kaskela & Kekkonen 2006, 18, 38). Kasvatuskumppanuussuhde mahdollistaa vanhempien osallisuuden ja osallisuus on samalla osa kasvatuskumppanuutta (Venninen, ym. 2011, 10). Uusitussa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 30) kasvatuskumppanuutta kuvataan kasvatusyhteistyön käsitteellä.

Kuten osallisuudelle ylipäätään, myöskään vanhempien osallisuudelle varhaiskasvatuksessa ei ole löydetty yhtenäistä määritelmää tai mittaria. Kuitenkin väitöstutkimuksessaan Vuorenmaa (2016) osoitti Geneerisen vanhempien osallisuus -mittarin (G-FES) olevan validi ja reliaabeli vanhempien osallisuuden tarkasteluun suomalaisessa kontekstissa. Yhteistä käsityksille vanhempien osallisuudesta on se, että osallisuutta tukevassa toiminnassa ammattilainen tuntee ja kunnioittaa vanhempien yksilöllisiä tarpeita ja taustoja. Vanhempien osallisuus myös nähdään moninaisena ja se vaatii huolellista suunnittelua, järjestämistä ja ylläpitämistä. (Acar & Akamoglu, 2014.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 30) vanhempien osallisuus on olennainen osa kasvatusyhteistyötä. Kasvatussyhteistyön tekemisessä painotetaan huoltajien aloitteiden, näkemysten ja mielipiteiden arvostamista sekä nähdään sen vaativan osallisuutta edistävien toimintatapojen ja rakenteiden tietoista kehittämistä varhaiskasvatuksessa. Myös huoltajien osallistumisen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin nähdään vahvistavan osallisuutta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 30).

Knopf ja Swick (2008) taas tuovat esiin säännöllisen kommunikoinnin merkityksen vanhempien osallisuuden mahdollistajana. Kommunikoinnissa on huomioitava perheiden erilaiset mieltymykset kommunikointiin. Olennaista on pitää vanhemmat tietoisina lapsen oppimisesta, käyttäytymisestä, leikistä ja vuorovaikutuksesta toisten kanssa. Vanhempien näkökulman saavuttamalla myös kasvattaja kykenee ymmärtämään lasta paremmin (Knopf & Swick, 2008.) Säännöllisen yhteistyön merkitystä tähdennetään myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 8, 18).

Vanhempien osallisuuden moninaisuudella viitataan puolestaan siihen, että työskennellessämme hyvin moninaisten perheiden kanssa myös osallisuus saa monenlaisia muotoja. Perheiden välillä on eroavaisuutta niin kulttuurisesti,

kielellisesti, ekonomisesti, uskonnollisesti kuin monella muullakin tapaa ja toimivaa ja merkityksellistä vanhempien osallisuutta tukeaksemme meidän on oltava tietoisia perheiden taustoista. (Acar & Akamoglu, 2014.) Vanhempien osallisuuteen onkin yhteydessä monenlaiset tekijät (Vuorenmaa 2016, 37). Niiden tunteminen on tärkeää, jotta kyetään tunnistamaan ne vanhemmat, jotka tarvitsevat erityistä tukea osallisuuteen. Vanhempien osallisuuden tukeminen on merkittävästi yhteydessä perheen hyvinvointiin ja siten myös lapsen hyvinvointiin, ja siksi sen tukemisen tulisi olla merkittävä osa työtä kaikissa lapsiperheiden palveluissa (Vuorenmaa, ym. 2014).

2.2 Osallisuuteen vaikuttavat tekijät

Tutkimustietoa vanhempien osallisuuteen vaikuttavista tekijöistä on paljon. Suuri osa tutkimustiedosta on kerätty terveydenhuollon puolella tai erityislasten vanhempien keskuudessa tehdyistä tutkimuksista. Vanhempien osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät voidaan jaotella esimerkiksi perheen taustatekijöihin, perheen nykytilanteeseen liittyviin tekijöihin sekä palveluihin liittyviin tekijöihin (Vuorenmaa 2016, 37). Tarkastelen seuraavassa näitä eri tekijöitä siitä näkökulmasta, mitkä nähdään osallisuutta vahvistavina tekijöinä ja minkä tekijöiden taas nähdään heikentävän vanhempien osallisuutta.

Vanhempien vahvempaan osallisuuteen on nähty olevan yhteydessä esimerkiksi vanhemman positiiviset kokemukset omasta vanhemmuudestaan ja pärjäämisestään (Minnes, Perry & Weiss, 2015) sekä toimiva perhearki (Anderson & Minke, 2007). Myös sosiaalisilla suhteilla on todettu olevan vahva yhteys vanhempien osallisuuteen. Esimerkiksi läheisiltä saatavan avun ja tuen (Thompson, ym. 1997; Nachshen & Minnes, 2005) sekä vertaistuen (Banach, Iudice, Conway & Couse, 2010) on osoitettu olevan positiivisesti yhteydessä vanhempien osallisuuteen.

Myös vanhempien kokemuksilla omaan lapseensa liittyvissä palveluissa on todettu olevan suuri merkitys vanhempien kokemukselle osallisuudesta (Vuorenmaa 2016, 33). Vanhempien oma kokemus osallisuudesta on ollut yhteydessä

vuorovaikutussuhteeseen lasta hoitavien ammattilaisten kanssa. Mitä toimivampana, kunnioittavampana ja tasavertaisempana vanhemmat ovat suhdettaan lasta hoitavien työntekijöiden kanssa pitäneet, sitä vahvempi on ollut vanhempien kokemus osallisuudesta lapsensa asioissa (McConaughy, Kay & Fitzgerald, 1999 & 2000; Dempsey & Dunst 2004; Esquivel, Ryan & Bonner, 2008; Fordham, Gibson & Bowes, 2012.) Lisäksi vanhemman kokemus kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta sekä mahdollisuudesta kertoa oma mielipiteensä ja esittää kysymyksiä on todettu olevan yhteydessä vanhempien kokemukseen osallisuudesta (Esquivel, ym. 2008). Myös avoimen ja ajantasaisen tiedon saaminen oman lapsen asioista on osoitettu olevan yhteydessä vahvempaan osallisuuteen (Fordham, ym. 2012). Osallisuuden kokemuksesta vahvistavana tekijänä on nähty myös vanhemman mahdollisuus osallistua lapsen hoidon suunnitteluun ja päätöksentekoon (Curtis & Singh 1996; McConaughy, ym. 1999 & 2000; Dempsey & Dunst 2004).

Puolestaan osallisuutta heikentävinä tekijöinä on nähty esimerkiksi vanhempien ikä, koulutus, työtilanne ja perheen taloudellinen tilanne. Näiden tekijöiden osalta tutkimustulokset ovat kuitenkin monilta osin ristiriitaisia. (Vuoremaa 2016, 33; Murray, ym. 2015.) Vanhempien alhainen koulutustaso voi kuitenkin vaikuttaa opettajien alhaisiin odotuksiin vanhempien osallisuudesta, jolloin opettajat eivät myöskään panosta vanhempien osallisuuden vahvistamiseen samassa määrin kuin korkeammin koulutettujen vanhempien (Murray, ym. 2015). Souto-Manning ja Swick (2006) näkevätkin opettajien ja kasvattajien asenteilla ja uskomuksilla olevan paljonkin merkitystä vanhempien osallisuuden toteutumiseen.

Myös esimerkiksi huolten, stressin ja erilaiset hankaluuksien esiintyminen perheen arjessa on nähty vanhempien osallisuutta heikentävänä. Nachshen ja Minnesin (2005) tutkimuksessa kouluikäisten kehitysvammaisten ja terveiden lasten vanhempien osallisuuden tarkastelussa todettiin vanhemmuuteen sekä lapsen kehitykseen, käyttäytymiseen ja oppimiseen liittyvien huolten ja stressin olevan yhteydessä osallisuuden heikentymiseen. Vennisen ym. (2011, 55) varhaiskasvatuksen puolella tehdyn tutkimuksen tulosten mukaan henkilöstö koki vanhempien kiireen olevan este vanhempien osallisuuden toteutumiseen.

Lisäksi taloudellisten ongelmien sekä muiden perheen elämää kuormittavien stressitekijöiden on osoitettu olevan yhteydessä vanhempien heikompaan osallisuuteen. Perheen sisäiset suhteet ja niihin liittyvät ristiriidat ja hankaluudet ovat myös riski. (Thompson, Lobb, Elling, Herman, Jurkiewicz & Hulleza, 1997.) Ja vaikka aikaisemmin todettiin, miten monin tavoin vanhempien osallisuuden kokemusta on mahdollista tukea erilaisten palvelujen osalta, on syytä huomioida, että puutteellisesti toteutunut tiedonkulku oman lapsen asioissa heikentää vanhempien osallisuuden kokemusta (Fordham, ym. 2012; Venninen, ym. 2011, 55).

Osallisuuden vahvistamiseksi kasvattajien tulee olla aktiivisia vuorovai-
kutuksessa ja kommunikoinnissa vanhempien kanssa, jotta vanhemmilla on ajantasainen tieto lapseensa liittyvistä asioista. Varhaiskasvatuksen osalta vanhempien päivittäinen kohtaaminen voidaan nähdä vahvuutena ja mahdollisuutena tukea ja vahvistaa vanhempien osallisuutta. (Lastikka & Lipponen, 2016; Murray, ym. 2015.) Toisaalta Vennisen ym. (2011, 55) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö ja vanhemmat kokivat, että vanhemman tulee olla itse aktiivinen voidakseen vaikuttaa lapsensa päivähoidon. Varhaiskasvatuksen henkilöstön on syytä olla tietoisia osallisuuteen vaikuttavista tekijöistä. Henkilöstöllä on mahdollisuus vahvistaa niitä tekijöitä, jotka lisäävät vanhempien osallisuutta ja toisaalta poistaa esteitä osallisuuden tieltä.

2.3 Lastentarhanopettaja osallisuutta vahvistamassa

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen henkilöstö luo puitteet sille, onko vanhemmilla mahdollisuus tulla palvelutilanteessa kuulluksi, voivatko he turvallisesti kertoa huolistaan ja tuen tarpeistaan ja saavatko he riittävästi tietoa, jonka turvin on mahdollista osallistua päätöksentekoon. Terveystieteiden tutkimuksissa vanhempien osallisuuden toteutumisen tutkimisessa on todettu puutteita, vaikka perheiden kanssa työtä tekevät ammattilaiset pitävät perheiden osallisuutta tärkeänä ja sen vahvistamista merkityksellisenä osana omaa työtään. Syynä tähän on se, että monella työntekijällä on epä-

selvyyttä siitä, mitä osallisuudella itse asiassa tarkoitetaan ja miten sitä käytännössä parhaiten voisi ja pitäisi vahvistaa. (Connor & Wilson 2006; Cawley & McNamara, 2011.) Kuitenkin Vuorenmaan, ym. (2014) tutkimuksessa henkilöstön näkemys vanhempien osallisuuden tukemisesta sosiaali-, terveys- sekä opetuspalveluissa oli se, että vanhempien osallisuuden vahvistamiseen panostetaan eniten juuri terveydenhoidossa ja vähiten opetuspalveluissa.

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lastentarhanopettajat ovat monessa suhteessa avainasemassa muuhun henkilöstöön nähden vanhempien osallisuuden toteutumisessa ja sen vahvistamisessa. Lastentarhanopettajat ovat päävastuussa lasten hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta sekä lapsiryhmänsä toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista omassa lapsiryhmässään (Varhaiskasvatuslaki 580/2015). Esiopetuksessa lastentarhanopettaja vastaa valtakunnallisen esiopetussuunnitelman toteuttamisesta ja lapsikohtaisten esiopetussuunnitelmien laatimisesta ja toteuttamisesta (Esiopetuksen suunnitelman perusteet 2014).

On huomioitava, että opettajan asenteet ja uskomukset vaikuttavat vanhempien osallisuuden toteutumiseen. Nämä asenteet ja uskomukset voivat joko tukea tai heikentää vanhempien osallisuuden toteutumista. (Souto-Manning & Swick, 2006.) Hujala ym. (2009) tutkivat viiden eri Euroopan maan varhaiskasvattajien näkemyksiä vanhempien ja opettajien välisestä kumppanuudesta. Viron, Suomen, Liettuan, Norjan ja Portugalin välisessä vertailussa suomalaiset varhaiskasvattajat näkivät vanhempien osallisuuden kaikkein passiivisempänä. Myös suomalaisten varhaiskasvattajien perhekeskeinen ammatillisuus osoittautui heikoimmaksi yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Verrattuna muihin maihin suomalaiset varhaiskasvattajat kokivat tarvitsevansa moninaisia taitoja erilaisia perheitä kohdatessaan. Suomalaisten ja norjalaisten varhaiskasvattajien välillä oli merkittävä ero näkemyksessä kasvatusvastuusta. Suomalaiset varhaiskasvattajat halusivat pitää tiukasti kiinni kasvatuksellisesta vastuustaan, kun taas norjalaiset varhaiskasvattajat olivat valmiita jakamaan vastuuta vanhempien kanssa. (Hujala, ym. 2009.)

Kuitenkin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 8, 18) mukaan vanhemmat ovat lapsensa ensisijaisia kasvattajia ja varhaiskasvatuksen tehtävä

on tukea ja täydentää kotien kasvatustehtävää. Sovittaessa lapsen varhaiskasvatuksen tavoitteista avoin, arvostava ja tasavertainen kohtaaminen koetaan tärkeäksi. Oleellisena nähdään myös säännöllinen yhteistyö, jotta perheiden ja henkilöstön yhteinen kasvatustehtävä muodostaa lapsen kannalta mielekkään kokonaisuuden. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8, 18.) Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen tarjoaakin Alasuutarin (2010, 57) näkemys mukaan –ainakin periaatteessa– vanhemmille aiempaa laajemman osallisuuden lapsensa varhaiskasvatukseen. Vanhempien osallisuutta edellyttää varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelua kehystävä kasvatuskumppanuuden oletus ja vaatimus (Alasuutari 2010, 57). Alasuutari (2010, 16) näkee lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvän uudenlaisen tulkinnan vanhempien ja työntekijöiden yhteistyösuhteesta. Vanhemmat ja ammattilaiset nähdään tasavertaisina, ja varhaiskasvatushenkilöstön ja lapsen vanhempien keskinäinen arvostus sekä luottamus nähdään olennaisena. Vanhempien asiantuntijuutta suhteessa omaan lapseen korostetaan. (Alasuutari 2010, 16.) Silti vanhemman näkökulmasta varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelu näyttäytyy usein tapaamisena asiantuntijan kanssa (Alasuutari 2010, 97; Osman & Månsson, 2015).

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen pohjautuu Varhaiskasvatustalain (580/2015) mukaiseen lapsen on oikeuteen saada suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Lastentarhanopettajien vastuulla onkin huolehtia lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisesta yhteistyössä muun henkilöstön ja lapsen vanhempien kanssa (Varhaiskasvatustalain 580/2015; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 10). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman lähtökohtana ovat lapsen etu ja tarpeet. Myös lapsen kielellinen, kulttuurinen ja katsomuksellinen tausta tulee suunnitelmassa huomioida. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 10.)

3 KULTTUURINEN MONINAISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Kulttuurinen moninaisuus on käsitteenä laaja ja moniulotteinen. Siihen sisältyy etnisyyden, kulttuurin ja kielen ohella uskonnollinen monimuotoisuus, sukupuoleen liittyvät kysymykset, seksuaalinen suuntautuminen, vammaisuus sekä syrjäytyminen ja sosioekonominen tilanne (Paavola & Talib 2010, 11.) Kulttuuriselle moninaisuudelle rinnakkaisena käsitteenä käytetään muun muassa moni- ja interkulttuurisuutta (Tuittu, Klemelä, Rinne ja Räsänen 2011, 21). He tuovat esiin erot monikulttuurisuuden käsittämässä esimerkiksi kuvailevana tai normatiivisena käsitteenä. Kuvailevana sillä tarkoitetaan useiden toisistaan kulttuuripiirteiltään eroavien ryhmittymien rinnakkaiseloja jossakin tietyssä tilassa, kuten esimerkiksi valtiossa. Normatiivisena, poliittisena käsitteenä sillä puolestaan tarkoitetaan ihannetta tai tavoiteltavaa asiaa. Tässä tutkimuksessa kulttuurinen moninaisuus on rajattu kuvaamaan maahanmuuttajataustaisia vanhempia ja lapsia.

3.1 Maahanmuuttajavanhemmat ja kotoutuminen

Maahanmuuttajat ovat varsin heterogeeninen joukko ihmisiä, joille yhteistä on oikeastaan vain se, että he ovat jättäneet entisen kotimaansa ja muuttaneet toiseen maahan asumaan. Onkin tärkeää muistaa, että maahanmuuttajat edustavat eri kansallisuuksia, koulutustaustoja ja maahantulosityitä (Tuittu, ym. 2011, 11). Vaikka maahanmuuttajat edustavat hyvinkin erilaisia kulttuureja ja heidän taustansa ovat kirjavia, joutuvat he Suomeen tullessaan monien hyvin samankaltaisten haasteiden eteen. Esimerkiksi kielimuuri, kulttuurierot ja ihmisten ennakkoluulot ovat yhteisiä kokemuksia suurimmalle osalle maahanmuuttajista. (Tuittu, ym. 2011, 16.) Perheen taustat on tärkeää tiedostaa ja ottaa huomioon. Se auttaa

meitä ymmärtämään ja toimimaan arjessa toista arvostaen ja kunnioittaen. (Osman & Månsson, 2015; Paavola & Talib 2010, 226.)

Maahanmuuttajiin liitetään kotouttamisen ja kotoutumisen käsitteet. Kivijärvi (2017, 252) nostaa esiin kotouttamiseen ja kotoutumiseen liittyvän 1.9.2011 voimaan tulleen uudistetun kotoutumislain (1386/2010). Kotoutumisella tarkoitetaan sitä, että maahanmuuttaja saavuttaa sellaisia tietoja ja taitoja, joita hän tarvitsee toimiakseen suomalaisessa yhteiskunnassa. Kuitenkin kotoutumisessa tärkeää on myös oman kulttuurin ja äidinkielen säilyttäminen. Se voidaankin nähdä kahdensuuntaisena: maahanmuuttajat kotoutuvat ja suomalaiset muuttuvat kohdatessaan kulttuurista moninaisuutta. Myös varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa olevan lapsen yksilöllisessä varhaiskasvatus- tai esiopetussuunnitelmassa tulee huomioida kotoutumista tukevat toimenpiteet. (Kivijärvi 2017, 252.) Tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksella on suuri vaikutus maahanmuuttajalasten myöhempään yhteiskunnalliseen integraatioon (Tervola, 2015).

3.2 Kulttuurisesti moninaisia perheitä tukevat käytännöt

Vaikka maahanmuuttajaperheiden määrä lisääntyy koko ajan, nykyinen tietämys kulttuurisesti moninaisten perheiden näkemyksistä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on monilta osin pinnallista (Lastikka & Lipponen, 2016). Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla alle kouluikäisistä jo joka viides on ulkomaalaistaustainen (SVT, 2015). Kulttuurisesti moninaisia perheitä tukevien varhaiskasvatuskäytäntöjen osalta ollaankin vielä monin paikoin kehityksen alkuportilla (Ojala, 2010).

Toisaalta vaihtelua kulttuurisesti moninaisten perheiden määrän kuin kulttuurisen osaamisenkin suhteen on vielä paljon niin kaupunkien, päiväkotien kuin kasvattajienkin välillä. Esimerkiksi Kivijärvi (2017, 61) tuo esiin kulttuurisesti moninaisten perheiden keskittymisen tietyille alueille, joka toisaalta antaa kasvattajille osaamista, mutta myös haastaa monin tavoin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) ohjeistuksesta huolimatta paljon jää vielä tulkinnan varaan. Voidaankin pohtia esimerkiksi yhdenvertaisuuden näkökulmasta, miten

tasapuolisesti varhaiskasvatuspalveluissa kyetään tukemaan monikulttuurisia perheitä virallisen ja yhteneväisen ohjeistuksen puuttuessa (Tervola, 2015).

Erityisesti monikulttuuristen lasten oppimisen ja hyvinvoinnin näkökulmasta vanhempien osallisuudella on todettu olevan merkittävä vaikutus. Kuitenkin etniseen tai kielivähemmistöön kuuluminen saattaa aiheuttaa erityisiä haasteita vanhempien osallisuuden toteutumiselle (Vuorenmaa 2016, 86). Esimerkiksi vanhempien vieraskielisyyden on todettu heikentävän osallisuutta (Dyson, 2001; Epstein & Dauper, 1991; Guo, 2003). Murrayn ym. (2015) tutkimuksessa kasvattajat kokivat vieraskieliset vanhemmat vähemmän osallisiksi niin varhaiskasvatuksessa kuin koulussa. Vieraskielisten vanhempien kanssa oli vähemmän kommunikointia ja myös perheet itse kokivat jäävänsä paitsi lapseensa liittyvistä asioista. Samaan viittaavat myös Dysonin (2001), Epsteinin ja Dauberin (1991) sekä Guon (2003) tutkimukset. Myös vanhempien kulttuuritaustan ja sen eroavuuden valtakulttuuriin nähden on todettu vaikuttavan vanhempien osallisuuden ja vanhempien ja kasvatushenkilöstön väliseen kommunikointiin (Hornby & Lafaele, 2011).

Joka tapauksessa tutkimustietoon perustuen monikulttuurisia perheitä ja heidän lapsiaan tukevia käytäntöjä on tunnistettu niin kouluun kuin varhaiskasvatusympäristöönkin liittyen. Isik-Ercanin ym. (2017) Yhdysvalloissa tehdyssä koulumaailmaan sijoittuvassa tutkimuksessa perheen kulttuurin näkeminen vahvuutena todettiin yhdeksi vaikuttavimmista tavoista tukea monikulttuuristen lasten oppimista ja hyvinvointia. Sen ohella tulee kiinnittää huomiota positiiviseen ja inklusiiviseen oppimisympäristöön, kaksikielisuuden ja monikulttuurisuuden tukemiseen, vanhempien asiantuntijuuden ja osallisuuden vahvistamiseen sekä opettajien lisäkouluttamiseen ja perheen tukiverkoston rakentamiseen (Isik-Ercan, ym. 2017).

Lastikan ja Lipposen (2016) suomalaiseseen varhaiskasvatusmaailmaan liittyvän tutkimuksen tulokset olivat monella tapaa yhteneväiset. Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen ja tukeminen koettiin monikulttuuristen perheiden keskuudessa oleellisena käytäntönä. Myös Adairin (2014) tutkimuksessa vanhemmille oli tärkeää lapsensa monikielisuuden tukeminen myös var-

haiskasvatuksessa. Lastikan ja Lipposen (2016) mukaan vanhemmat myös arvosivat rohkaisua kasvatuskumppanuuteen ja osallisuuteen lapsen kasvun ja oppimisen suunnittelussa ja arvioinnissa. Tähän liittyen dialogisuus ja yhteisymmärrys esimerkiksi päivittäisten kohtaamisten ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeeskustelujen kautta koettiin tärkeänä. Vanhemmat nostivat esiin myös positiiviset kokemuksensa saamastaan tuesta ja yksilöllisestä huomiosta varhaiskasvatuspalveluissa. (Lastikka & Lipponen, 2016.)

Uudistetussa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 30) varhaiskasvatus määritellään nyt osaksi kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa. Kulttuurinen moninaisuus kuvataan voimavarana (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 30). Varhaiskasvatustilain (580/2015) mukaan ammatillinen, avoin ja kunnioittava suhtautuminen monimuotoisiin perheisiin ja perheiden erilaisiin kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin ja uskontoihin, perinteisiin sekä kasvatusnäkömyksiin luo edellytyksiä hyvälle kasvatusyhteistyölle. Halmeen ja Vatajan (2011, 11) mukaan kasvatusyhteistyö, jossa vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tietämykset ja asiantuntemus lapsesta yhdistyvät tasavertaisesti, on keskeisessä merkityksessä lapsen varhaiskasvatuksessa ja kahden kulttuuriin kasvamisessa. Lasten perheidentiteettiä ja perhesuhteita tulee tukea siten, että jokainen lapsi voi kokea oman perheensä arvokkaaksi. Lapsia tulee myös tukea kulttuuri-identiteetin rakentamisessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19, 23.)

Lapsen oman äidinkielen ylläpitäminen vahvistaa lapsen kulttuuri-identiteettiä ja edistää kotoutumista (Kivijärvi 2017, 257). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 30) ohjataan kasvatusyhteisöjä tunnustamaan jokaisen oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen. Suomalaisen kulttuuriperinnön ja kansalliskielten rinnalla yhteisön ja ympäristön kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista monimuotoisuutta tulee arvostaa ja hyödyntää. Monikielisyyden tulee näkyä varhaiskasvatusympäristöissä ja siten tukea lasten kehitystä kulttuurisesti moninaisessa maailmassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 30.) Vaikka varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ei olisi lasten äidinkielen osaamista, lapsen äidinkieltä voidaan tukea esimerkiksi opettele-

malla kieleen kuuluvat tervehdykset ja toivotukset (Kuusisto 2010, 43–44). Kulttuurisia identiteettejä on mahdollista tukea myös saduttamalla (Karlsson, Levamo & Siukonen, 2012). Kuusiston (2010) tutkimuksen päiväkodeissa jaettiin sadutusinstruktio eri kielillä koteihin. Kotona lapsi kirjasi satuja äidinkielellään yhdessä vanhempien tai isovanhempien kanssa ja toi päiväkotiin. Näin lasten kotikieliet saavat näkyvämmän aseman myös varhaiskasvatuksen kontekstissa, mikä voi olla merkittävää lapsen kielelliselle identiteetille sekä motivaatiolle ylläpitää kotikieltä. (Kuusisto 2010, 44.)

3.3 Lastentarhanopettajana keskellä kulttuurista moninaisuutta

Eri kielten, kulttuurien ja katsomusten nähdään olevan nykyisellään arkipäivää niin kouluissa kuin varhaiskasvatuksessakin. Korkeakoulujen arviointineuvoston (2013, 158–159) tekemässä selvityksessä varhaiskasvatuksen koulutuksen järjestäjiä pyydettiin kuvaamaan itsearviointiraporteissa sitä, millaisten osaamisalueiden ja osaamisvaatimusten ne näkivät korostuvan tulevan kymmenen vuoden aikana varhaiskasvatuksen työtehtävissä. Niin yliopistojen kuin muiden varhaiskasvatuksen koulusta järjestävien tahojen arvioimana yhteiskunnalliset muutokset, jotka ilmentyvät lasten kasvuympäristöjen ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntymisenä synnyttävät tarpeen kehittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutustaitoja. Tämän ohella on tärkeää kehittää varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa vastaamaan erilaisten lasten moninaistuviin tarpeisiin. (Korkeakoulujen arviointineuvosto 2013, 158–159.)

Yhteinen näkemys on, että opettajien osaamista tulee kehittää vastaamaan paremmin erilaisten oppijoiden tarpeita (Jokikokko & Uitto, 2017). Virta, Räsänen ja Tuittu (2011, 161) näkevät, että nykypäivänä moni- tai interkulttuurinen kompetenssi on keskeinen osa opettajien ammattitaitoa. Interkulttuurinen kompetenssi voidaan määritellä lyhyesti taidoksi toimia vuorovaikutustilanteissa eri kulttuurien välillä. Siihen sisältyy myös tietoisuus, asenteet, toiminta ja taidot. (Virta, Räsänen & Tuittu 2011, 161; Jokikokko 2010, 59.) Interkulttuurisen kompetenssin perusta rakentuu tasa-arvon, väkivallan vastaisen, ihmisoikeuksien ja moninaisuuden kunnioittamisen, yhteistyön, dialogisuuden ja vastavuoroisen

oppimisen arvoihin ja periaatteisiin. Dialogisuus nähdään erillään perinteisestä auktoriteettisesta mallista ja siihen liitetään luottamus, tasavertaisuus ja vastavuoroinen oppiminen (Jokikokko 2010, 59–60). Opettajan interkulttuurinen kompetenssi tulisi nähdä jatkuvana prosessina, johon kuuluu olennaisena myös tunteet (Jokikokko & Uitto 2017). Jokikokko ja Uitto (2017) haastattelivat tutkimuksessaan kymmentä suomalaisten lastentarhanopettajaa tunteiden vaikutuksesta heidän interkulttuuriseen kompetenssiin. Tunteiden koettiin ravistelevan opettajien arvoja ja näkökulmia ja virittävän yksilön muutosta. Myös opettajien kokemukset ulkopuolisuudesta herättivät sensitiivisyyttä erilaisuutta kohtaan. Yhteisön kannustavan tunneilmapiirin koettiin puolestaan tukevan opettajien interkulttuurista oppimista. (Jokikokko & Uitto, 2017.)

Kuitenkin opettajilla on todettu olevan vain vähän, jos ollenkaan koulutusta esimerkiksi maahanmuuttajaperheiden kanssa työskentelemiseen ja myös heidän asenteensa, uskomuksensa ja kokeneisuutensa maahanmuuttajaperheiden kanssa työskentelemisestä vaihtelevat suuresti (Virta, Räsänen & Tuittu 2011, 174). Iskic-Ercanin ym. (2017) mukaan niin opettajankoulutuksen kuin hallinnonkin tulisi vastata yhteiskunnan monimuotoistumiseen hakemalla enemmän tietoa ja taitoa kulttuurisen moninaisuuden kohtaamiseen ja erilaisten kulttuurien näkemiseen voimavarana. Opettajankoulutukseen liittyen suurien kurssimuutosten sijaan tulisi kuitenkin tehdä muutos ensisijaisesti ajattelussa, rakenteissa ja opetuksen sisällöissä (Räsänen 2009, 47). Talibin ja Hosoyan (2009, 103) tutkimuksessa kaksi kolmesta suomalaisesta opettajakoulutettavasta ilmaisi halukkuutensa ja kiinnostuksen saavuttaa interkulttuurista osaamista. Kuitenkin loput opiskelijoista eivät osoittaneet kiinnostusta vieraita kulttuureita kohtaan ja puolustivat hyvin voimakkaasti omaa kulttuuriaan pitäen sitä muihin kulttuureihin nähden ylivertaisena (Talib & Hosoya 2009, 103).

Etenkin varhaiskasvatusta ajatellen, jossa tiimityö ja moniammatillisuus ovat olennainen voimavara ja tapa työskennellä, interkulttuurisen kompetenssin tulisi ulottua koko työyhteisöön ja sen toimintatapoihin. Paavola ja Talib (2010, 226) näkevätkin päiväkodin toiminnan ja ilmapiirin heijastavan ympäröivän yhteiskunnan ja yhteisön arvoja, asenteita ja kulttuuria. Tämä kuvastuu Paavolan (2007, 67) mukaan esimerkiksi päiväkodin säännöissä, niin ääneen lausutuissa

kuin lausumattomissa, sekä kommunikaatiossa ja vuorovaikutussuhteissa. Toiminta voi joko vahvistaa ympäröivän kulttuurin merkitystä tai pyrkiä huomioimaan myös vähemmistökuulutit. Kasvatusinstituutiolla on monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteiden mukaisesti huolehdittava myös siitä, että kaikilla on tasa-arvoiset lähtökohdat ja mahdollisuudet kasvamiseen ja oppimiseen etnisestä tai sosioekonomisesta taustasta, kielitaustasta tai sukupuolesta riippumatta. (Paavola 2007, 67.) Onkin muistettava, että monikulttuurinen asiakasrakenne ei itsessään tee päiväkodista tai koulusta monikulttuurista (Paavola & Talib 2010, 227).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Vanhempien osallisuudella on tutkitusti vaikutusta lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen. Tämä on huomioitu myös varhaiskasvatuslaissa (580/2015) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016), joiden mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tukea vanhempien osallisuutta. Varhaiskasvatuslaki (580/2015), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 40, 48) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 15, 17, 32) velvoittavat huomioimaan lasten ja perheiden kulttuurista moninaisuutta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen käytännöissä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toimivien lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuudesta. Pyrin kuvailemaan lastentarhanopettajien ammatillista osaamista tukea kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuutta sekä huomioida kulttuurinen moninaisuus opetus- ja kasvatustyössä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisena lastentarhanopettajat kokevat kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuuden varhaiskasvatuksessa ja miten he tukevat sitä?
2. Miten lastentarhanopettajat huomioivat lasten ja perheiden kulttuurisen moninaisuuden varhaiskasvatuksessa?

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uusimisen myötä lasten ja vanhempien osallisuus on nostettu vahvasti esille. Oman kokemukseni ja tutkimustiedon mukaan kulttuurisen moninaisuuden huomioimisen näkökulmasta tieto ja käytännöt ovat kuitenkin vielä varhaiskasvatuksessa hyvin vaihtelevia ja monilta

osin puutteellisiakin. Lasten ja vanhempien osallisuuden tukeminen sekä kulttuurinen moninaisuus vaativat myös lastentarhanopettajalta uudenlaista osaamista. Tutkimukseni avulla toivon saavani tietoa, jonka pohjalta voidaan kehittää lastentarhanopettajien asiantuntijuutta sekä varhaiskasvatuksen käytäntöjä erityisesti tukemaan vanhempien osallisuutta ja huomioimaan kulttuurista moninaisuutta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Sen keskiössä ovat lastentarhanopettajien näkemykset ja kokemukset kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuudesta sekä kulttuurisen moninaisuuden huomioimisesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Laadullinen tutkimus sopii aiheeseen, koska tarkoituksena on ymmärtää tutkimuksen kohdetta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei tavoitella päätelmien yleistettävyyttä tai haeta tilastollisia säännönmukaisuuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 170–171.) Laadullista tutkimusta voidaan Kiviniemen (2015, 74) mukaan luonnehtia prosessiksi. Esimerkiksi tutkimustehtävää ja aineistonkeruuseen liittyvät päätökset muotoutuvat vähitellen tutkimuksen edetessä. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteenä voidaan nähdä tutkimuksen eri elementtien –esimerkiksi tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja aineiston analyysin– joustava kehittyminen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2015, 74.)

Laadulliselle tutkimukselle ominaisena voidaan pitää myös kohderyhmälle ominaisen ajattelutavan tavoittelua, jota tässä tutkimuksessa on pyritty toteuttamaan haastattelun avulla. Tavoitteena on keskittyä tietynlaisen sosiaalisen todellisuuden sisäisen näkemyksen esiintuomiseen eli tutkijaa kiinnostavat ne yksilölliset merkitykset, joita tutkittavat eri ilmiöille antavat. (Kiviniemi 2015, 80.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutus onkin keskeistä, ja esimerkiksi haastattelut syntyvät haastattelijan ja haastateltavan yhteistyön tuloksena (Hirsjärvi & Hurme 2000, 23).

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistujiksi valittiin lastentarhanopettajat. Verrattuna varhaiskasvatuksen muuhun henkilöstöön, lastentarhanopettajat ovat päävastuussa lapsiryhmässään toteutettavasta pedagogiikasta. He vastaavat lapsiryhmänsä toiminnan suunnittelusta ja arvioinnista. Lastentarhanopettajan vastuulla on

varhaiskasvatustalain (580/2015) mukaan myös lapsen henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen ja arviointi. Myös esiopetuksessa lastentarhanopettaja vastaa valtakunnallisen esiopetussuunnitelman toteuttamisesta ja lapsikohtaisista esiopetussuunnitelmista. Varhaiskasvatuksen opettajien kelpoisuusvaatimuksista säädetään laissa (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuus vaatimuksista 272/2005) ja asetuksessa sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (865/2005).

Tutkimukseen osallistui kahdeksan lastentarhanopettajaa seitsemästä eri varhaiskasvatustyksiköstä yhden kunnan sisältä. Lastentarhanopettajista kolme työskenteli esiopetusryhmissä, muut toimivat 1-5-vuotiaiden lasten parissa. Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat naisia. Osallistujien koulutustausta vaihteli sosiaalikasvattajasta kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittaneisiin. Tarkemmat taustatiedot tutkimukseen osallistujista on kerätty taulukkoon 1.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistujien taustatiedot

Haastateltava	Työkokemus	Oman lapsiryhmän ikärakenne	Monikielisten lasten määrä lapsiryhmässä
O1	5-10	3-5-vuotiaat	6
O2	Yli 20	1-2-vuotiaat	2
O3	Yli 20	1-3-vuotiaat	1
O4	5-10	3-5-vuotiaat	1
O5	Yli 20	3-5-vuotiaat	2
O6	10-20	esiopetusryhmä	6
O7	10-20	esiopetusryhmä	6
O8	Yli 20	esiopetusryhmä	3

Tutkimukseen osallistujista viidellä oli yli kymmenen vuoden kokeneisuus kulttuurisesti moninaisten vanhempien kanssa työskentelystä. Kaikilla tutkimukseen osallistujilla oli vähintään yksi monikielinen lapsi ryhmässään. Enimmillään lastentarhanopettajan ryhmässä oli kuusi monikielistä lasta.

5.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto koostuu lastentarhanopettajien haastatteluista. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 6 tuntia 22 minuuttia. Haastattelujen kesto oli noin puolesta tunnista tuntiin. Haastattelut litteroitiin mahdollisimman tarkasti säilyttäen haastateltavan puhekielisyys. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 117 sivua (fonttikoko 12, riviväli 2). Tutkimuksen aineistossa lastentarhanopettajat eroteltiin tunnuksilla O1-O8. Haastattelija käytti itsestään tunnusta H.

Haastatteluja varten hain ensin kirjallisen tutkimusluvan kaupungilta (joulukuu 2017). Tutkimukseen osallistujien tavoittamiseksi lähetin tammikuussa 2018 päiväkotien esimiehille sähköpostia, jonka pyysin jakamaan toimintayksiköiden lastentarhanopettajille. Sähköpostissa kerroin lyhyesti tutkimuksestani ja pyysin osallistumaan haastatteluun. Sähköpostin liitteenä oli tiedote tutkimuksesta (liite 1). Tämä tiedote sisälsi yksityiskohtaisempaa tietoa tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja tutkimukseen suostumisesta. Haastattelujen yhteydessä pyysin kirjalliset suostumukset (liite 2) tutkimukseen osallistumisesta haastateltavilta itseltään.

Haastattelumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, jossa haastattelun teemat ovat kaikille haastateltaville samat. Kuitenkin kysymysten tarkka muoto ja järjestys voivat vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Teemahaastattelu sopii käytettäväksi tilanteissa, joissa esimerkiksi halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, kuten arvostuksia ja asenteita (Metsämuuronen 2008, 235). Kuten Patton (2002, 341) tuo esille me emme kykene havainnoimaan esimerkiksi ihmisten ajatuksia ja ilmiöille antamia merkityksiä. Haastattelun etu on siinä, että se luo haastateltaville puitteet ilmaista omia käsityksiään omin sanoin (Patton 2002, 348). Hirsjärvi ja Hurme (2000, 48) kuvailevat tätä teemahaastattelun joustavuutta esimerkiksi sillä, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa.

Ensimmäisen haastattelun jälkeen muokkasinkin vielä teemahaastattelupohjaa, koska haastattelua tehdessäni huomasin tarvetta tarkentaa ja laajentaa tiettyjä teemoja. Näin haastattelu pohja oli kaikille sama. Haastattelun aluksi kerta-

sin vielä tutkimukseni aiheen. Haastateltavat saivat haastattelun teemat nähtäväkseen haastattelun ajaksi. Haastattelun (liite 3) teemat pohjautuivat alustaviin tutkimuskysymyksiini. Toin esille haastattelun alussa, ettei haastattelussa tarvitse edetä teemojen mukaisessa järjestyksessä.

Teemojen tarkoituksena haastatteluvaiheessa oli olla tukena keskustelussa niin haastateltavalla kuin haastattelijallakin. Haastateltavasta riippuen haastattelussa edettiin joko haastattelun teemojen mukaisesti tai sitten haastateltavan ajatuksenkulun mukaisesti. Osa haastateltavista esimerkiksi alkoi oma-aloitteisesti kertoa suunnittelemistani teemoista haastattelupohjan järjestyksestä poiketen, jolloin syvennyin johdattelemaan haastateltavan kertomusta haluamiini sisältöihin liittyen. Tämän jälkeen saatettiin palata takaisin haastattelupohjan jäsenyykseen tai sitten käydä läpi haluamani teemat haastateltavan itsensä esille tuomassa järjestyksessä. Eskolan (2015, 194) mukaan teemahaastattelut eivät aina välttämättä etenekään loogisesti tutkijan suunnitteleminen teemojen mukaan. Vastauksia ja kommentteja eri kysymyksiin voi löytää eri puolilta haastattelua (Eskola 2015, 194). Haastattelut tallennettiin nauhurilla kahdelle eri tallennusvälineelle tallennuksen onnistumisen varmistamiseksi. Kaikkien haastattelujen tallenteet onnistuivat erinomaisesti eikä aineistoa litteroidessa tullut epäselvyyksiä. Haastattelun onnistuneen teknisen toteutuksen voidaan katsoa lisäävän tämän tutkimuksen aineiston luotettavuutta ja laadukkuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184–185).

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa teemahaastattelu on suosittu aineistonkeruumenetelmä, sen käyttö tulee suhtautua kriittisesti (Silverman 2013, 319). Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35) huomauttavat kyseisen metodin vaativan haastattelijalta taitoa ja kokemusta. Myös Patton (2002, 341) näkee haasteluaineiston laadukkuuden olevan yhteydessä haastattelijan taitoihin. Haastattelun voidaan myös katsoa sisältävän virhelähteitä johtuen niin haastateltavasta kuin haastattelijastakin. On myös huomioitava, että joskus haastateltava haluaa antaa sosiaalisesti suotuisia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Kuitenkin verrattuna ryhmähaastatteluun, jossa ryhmädynamiikka ja valtahierarkiat voivat vaikuttaa siihen kuka puhuu ja mitä sanotaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63), yksilöhaastat-

telussa haastateltavilla on enemmän mahdollisuuksia tuoda omaa näkökulmaansa esille. Huomioin haastattelun luotettavuuteen liittyvät näkökulmat tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa.

5.3 Aineiston analyysi

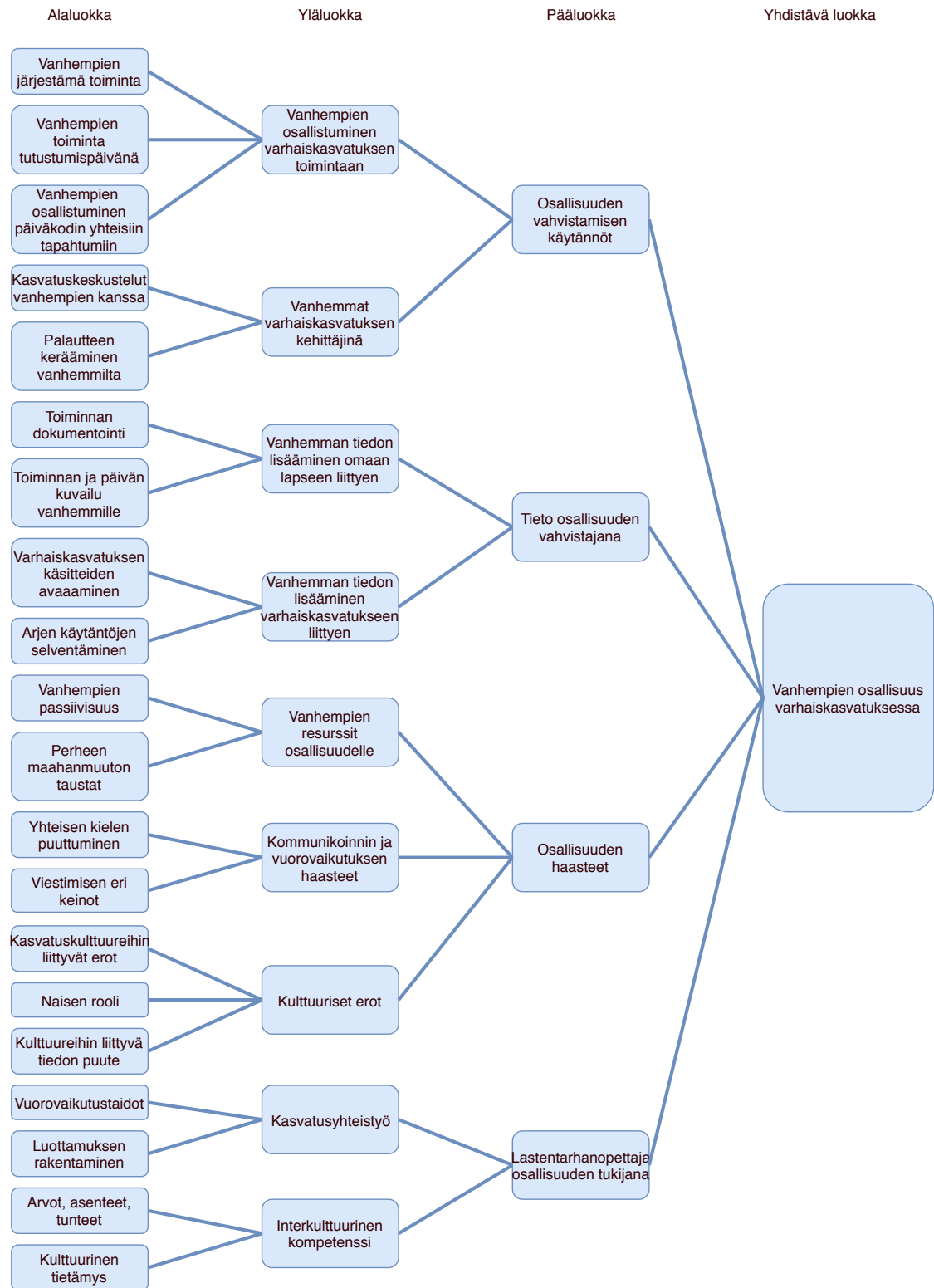
Haastattelujen litteroinnin jälkeen tekstimuotoinen tutkimusaineisto luettiin useaan otteeseen. Tutkimusaineistoon tutustumisen ja alustavan aineiston analyysin jälkeen tutkimuskysymykset vielä tarkentuivat. Tutkimustehtäviin nähden analyysimenetelmäksi sopi aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Eskolan (2015, 196) mukaan analyysin tarkoituksena on tiivistää aineistoa ja järjestää ja jäsentää sitä niin, että mitään olennaista ei jää pois, vaan sen informaatioarvo kasvaa. Tämän tutkimuksen aineistonanalyysi on toteutettu Tuomen ja Sarajärven (2018, 122-123) esittelemän aineistolähtöisen sisällönanalyysimallin mukaisesti.

Milesiin ja Hubermaniin (1994) viitaten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122) kuvaavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheisena: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmitteleminen ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Ensimmäisessä vaiheessa lähdin pelkistämään litteroituja lauseita pelkistetyiksi ilmauksiksi. Esitän näytteen tästä ilmaisujen pelkistämisestä taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Näyte aineiston pelkistämisestä

Aineistoesimerkki	Pelkistetty ilmaus
”Onhan nää vanhemmat tavallaan niinkun tehneet konkreettisia asioita. Jalkapallokoulua on esimerkiksi pidetty täällä tai sitten jotain konsertin tyyppistä” (O2)	Konkreettiset teot
”Meillä on tosiaan yks äiti käyny askartelemassa, ja yks on käyny leipomassa ja yks on lukenu kirjoja.” (O3)	Äidit mukana toiminnassa

Aineistoa pelkistäessä olen etsinyt litteraateista tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja. Pelkistämisvaiheessa yhdestä lausumasta voi syntyä useita pelkistettyjä ilmaisuja. Seuraavaksi aineisto ryhmiteltiin (klusterointi) eli aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavuuksia kuvaavia käsitteitä. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset yhdistettiin alaluokiksi. Myös alaluokista etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ja aineiston analyysia jatkettiin muodostamalla alaluokista yläluokkia. Yläluokat yhdistettiin pääluokiksi, joiden tarkoituksena oli käsitteellistää aineistoa. Pääluokkien muodostamisen jälkeen koottiin yhdistävä luokka, joka vastaa tutkimuskysymystä. Kuviossa 1 olen havainnollistanut aineistolähtöisen analyysin luokittelua ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta edellä kuvatun analyysiprosessin mukaisesti. Saman prosessin mukaisesti olen toiminut myös kahden muun tutkimuskysymyksen osalta.



KUVIO 1. Vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa

5.4 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

Olen pyrkinyt noudattamaan tutkielman teossa hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyviä toimintatapoja tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) ohjeistuksen mukaisesti. Tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella luottamuksellisuuden, yksityisyyden suojaamisen, suostumuksellisuuden ja tutkittavien informoinnin näkökulmista (Silverman 2013, 165).

Luottamuksellisuudesta olen huolehtinut käyttämällä alusta lähtien tutkittavista kooditunnisteita. Tallennetut haastattelut ovat olleet vain tutkijan omassa käytössä ja kaikki tutkimukseen liittyvä aineisto on säilytetty asianmukaisesti. Yksityisyyden suojaamiseksi olen häivyttänyt aineistosta kaikki tiedot, joista tutkimukseen osallistujat olisivat tunnistettavissa. Suostumuksellisuuden osalta hain aluksi tutkimuslupaa kaupungilta. Olen myös pyytänyt kirjalliset suostumukset haastatteluihin sekä aineiston julkaisuun jokaiselta haastateltavalta erikseen. Suostumuksen osalta heillä on ollut mahdollisuus perua tutkimukseen osallistuminen ja itseään koskevan aineiston käyttäminen niin halutessaan. Periaatteena tutkittavan informoinnissa tiedon riittävyys ja asianmukaisuus (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20). Olen tiedottanut tutkimuksen sisällöstä ja sen tavoitteista esittäessäni pyynnön osallistua tutkimukseeni sekä tarkemmin haastattelujen yhteydessä. Jokainen haastateltava on myös saanut tutkimukseen liittyvän tiedotteen, josta käy esiin tutkimukseen liittyvä tieto.

Olen pyrkinyt toimimaan rehellisesti ja huolellisesti tutkimusta tehdessäni ja sitä raportoidessa. Tutkimusta tehdessäni olen tuonut esille sidonnaisuuteni tämän tutkimuksen kohteeseen ja ennako-oletukseni tutkimuksen taustalla. Aineistoon liittyvään lähdeaineistoon olen viitannut ohjeiden mukaisesti ja pyrkinyt lähdeaineistoa käyttäessäni kunnioittamaan näiden tutkijoiden työtä.

Silvermanin (2013, 184) mukaan tutkimuksen eettisyydessä onkin punnittava tutkimuksesta saatavia etuja ja riskejä suhteessa tutkimuksen osallistujiin. Varsinaisia riskejä en näe tutkimukseni aiheuttaneen haastateltaville, koska olen huolehtinut siitä, etteivät he ole aineistosta tunnistettavissa. Tutkimukseni etuna voidaan nähdä se, että tutkimukseni tuottaa tietoa olemassa olevista käytän-

nöistä ja nostaa esiin kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuuden merkityksen ja tärkeyden varhaiskasvatuksessa. Tutkimusaiheeni eettisyyttä tarkasteltaessa tutkimuksen yhtenä tavoitteena on ollut selvittää keinoja lisätä kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksessa sekä saada selvyyttä niistä tekijöistä, jotka on hyvä huomioida monikulttuuristen vanhempien ja lasten kanssa työskennellessä. Toivon tutkimuksen tiedon auttavan kasvatusyhteisöjä tarkastelemaan kriittisesti toimintatapojaan ja etsimään keinoja tukea hyvin monenlaisten vanhempien osallisuutta. Haluan nostaa esiin hiljaista tietoa kentältä ja myös kokemuksia siitä, millaisia toimintatapoja kulttuurisesti moninaisten vanhempien kanssa tehtävään työhön ja lastentarhanopettajan kulttuuriseen osaamiseen liittyy.

6 TULOKSET

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella lastentarhanopettajien näkökulmasta kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuutta ja kulttuurisen moninaisuuden huomioimista varhaiskasvatuksessa. Halusin myös selvittää, miten lastentarhanopettajan asiantuntijuus tukee vanhempien osallisuuden vahvistamista sekä lasten ja perheiden kulttuurisen moninaisuuden huomioimista varhaiskasvatuksen kontekstissa. Näitä kahta teemaa tulen käsittelemään seuraavissa luvuissa.

6.1 Kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuus

Lastentarhanopettajat olivat kiinnittäneet entistä enemmän huomiota vanhempien osallisuuteen varhaiskasvatuslain ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) velvoittavuuden myötä. Osallisuuden käsitettä oli kuitenkin vaikea ymmärtää ja sille ei ollut muodostunut selkeää määritelmää tai tiettyjä käytänteitä sen tukemiseksi. Näkemys kaikkien vanhempien tasa-arvoisesta kohtelusta ja osallisuuden mahdollistamisesta oli kuitenkin kaikille yhteinen. Vaikka kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuus koettiin monilta osin haastavaksi, sitä pyrittiin vahvistamaan erilaisilla varhaiskasvatukseen käytännöillä ja lastentarhanopettajan henkilökohtaisella vuorovaikutusosaamisella. Erityisen olennaisena osallisuuden tukemisessa koettiin vanhempien ymmärryksen ja tiedon lisääminen lapsensa varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta.

6.1.1 Osallisuuden vahvistamisen käytännöt

Lastentarhanopettajat pyrkivät vahvistamaan vanhempien osallisuutta rohkaisemalla vanhempia osallistumaan varhaiskasvatuksen toimintaan ja järjestämällä

yhdessä muun varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa erilaisia tapahtumia perheille. Vanhempien osallisuutta tuettiin myös kasvatustalkoissa ja hakemalla vanhemmilta palautetta varhaiskasvatuksen toiminnasta. Vanhemmille annettiin myös mahdollisuus olla itse ohjaamassa ja järjestämässä toimintaa.

Vanhempien osallistumista varhaiskasvatuksen toimintaan tuettiin kutsumalla vanhempia tutustumaan lapsensa päivään päiväkodissa. Lastentarhanopettaja kuvasi, miten hän on saanut houkuteltua vanhempia tutustumaan ja osallistumaan ryhmän toimintaan lasten kanssa esimerkiksi leipomisen, askartelun tai retkeilyn muodossa. Hänen mielestään ratkaisevaa vanhempien osallistumisessa lapsensa päiväkotipäivään on ollut vanhemman henkilökohtainen lähestyminen. Lastentarhanopettaja oli haastatellut lapsia ja pyytänyt heitä kertomaan, missä asioissa heidän vanhempansa ovat taitavia. Lapselta saatuun tietoon perustuen, lastentarhanopettaja oli keskustellut vanhemman kanssa ja sopinut tutustumispäivästä.

Mun oli helppo lähestyä sitä vanhempaa, että tiedätkö että sun tytär kertoo täällä että sä oot muuten tosi hyvä leipoja. Sopiiko, että kun sulla on se tutustumispäivä täällä niin että haluatko leipoo vaikka joulutorttuja vai pipareita? (O3)

Lastentarhanopettaja koki tutustumispäivien avulla saavansa vanhemmat näkemään ja kokemaan oman lapsen arkea varhaiskasvatuksessa. Vanhempien vierailut ryhmään nähtiin hyvin oleellisena vanhempien osallisuuden kannalta ja merkityksellisinä myös hyvän vuorovaikutussuhteen rakentamisessa.

Toisaalta varhaiskasvatuksen henkilöstössä saattoi esiintyä ajattelua, jossa vanhempien läsnäolo ryhmässä tuntui epämukavalta. Henkilöstö oli saattanut kyseenalaistaa vanhempien vierailujen tarpeen ryhmässä. Lastentarhanopettaja halusikin tuoda esille, että hänen kokemustensa mukaan vanhemmat tulivat ensisijaisesti katsomaan lastaan ja tutustumaan varhaiskasvatukseen eikä arvioimaan henkilöstön työskentelyä.

Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan olleet halukkaita päiväkotivierailuihin kaikista houkutteluista huolimatta. Lastentarhanopettajat kuvasivat, miten he olivat koko syksyn kutsuneet vanhempia tutustumispäivään ja silti yksikään vanhemmista ei ollut tarttunut kutsuun. Opettajat pohtivat, miten paljon ja

kauan vanhempia tulee suostutella osallistumaan esimerkiksi lapsen eskaripäivään.

Mä oon jo heittäny ilmaan sitä ajatusta, että mihin asti me niinkun vängätään, siis niinkun houkutellaan ja. Et niinkun missä se sitten kääntyy et ne ei vaan, et niitä alkaa ärsyttää se meiän vonkaaminen. (O7)

Myös päiväkodin yhteisten tapahtumien järjestäminen erilaisten juhlien, tapahtumien ja vanhempainiltojen muodossa nähtiin olevan keino lisätä vanhempien osallisuutta. Erilaiset juhlat ja teemapäivät saivat perheet kokoontumaan yhteen ja tulemaan mukaan toimintaan. Tapahtumilla koettiin olevan merkitystä perheille esimerkiksi yhteenkuuluvuuden näkökulmasta.

Toki on perheitä, että jos on jokin erikoinen. Niin kun meillä oli monikulttuurisuus-tapahtuma täällä. Sehän oli aivan ihana menestys ja siinä tosi paljon vanhemmat osallistu ja toivat sitä omaa kulttuuriaan esille. Jotenkin ne innostu toinen toisistaan ja siitä [monikulttuurisuustapahtumasta] tuli kokonaisuutena tosi kiva tapahtuma, mille toivottiin sitten jatkookin. (O8)

Hyviä kokemuksia vanhempien osallisuuden tukemisesta oli myös vanhempainilloista. Lastentarhanopettaja kertoi, miten vanhempia oltiin pyydetty miettimään lapsensa kasvatukseen liittyviä arvoja ja painotuksia. Hän näki, että vanhempien ymmärrys varhaiskasvatuksesta lisääntyi yhteisen arvopohdinnan kautta. Hänestä oli myös ilahduttavaa, että vanhempien ajatukset varhaiskasvatuksen arvoista ja tavoitteista oli yhteneväiset ryhmän henkilöstön kanssa.

Lapsen varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmakeskusteltujen nähtiin selkeimmin tukevan vanhempien osallisuutta sekä vuoropuhelua vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä. Sen koettiin myös lisäävän yhteistä ymmärrystä lapsesta. Yhteisen keskustelun kautta voitiin avata vanhemmille varhaiskasvatuksen tavoitteita ja käytäntöjä.

Vaikka se on se vasu harvoin, et ne päivittäiset jutut on se tärkeä, mut kyllä ne vasut on sitten sellaisia missä kuitenkin vanhemmalla on vähän enemmän aikaa. Ja meillä on vähän enemmän sitä varattua aikaa, niin ne on kyllä aika tärkeitä missä tosi paljon avautunut. Sellasia et miksi lapsi toimii näin. Ja ehkä perheillekin sitten toisaalta se, että miksi me toimitaan näin. (O1)

Varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmakeskusteluihin haluttiinkin panostaa etukäteisvalmisteluilla. Vieraskielisten vanhempien kanssa vuoropuhelua pyrittiin mahdollistamaan tulkkauksen avulla. Tulkkauksen osalta lastentarhanopettaja kuitenkin halusi tuoda esille, miten tärkeää huolehtia siitä, että oma puhe

kohdistuu vanhemmille eikä tulkille. Tähän pyrittiin vaikuttamaan istumajärjestyksellä siten, että tulkki asettui lastentarhanopettajan viereen. Näillä järjestyksillä haluttiin vaikuttaa siihen, että vanhemmat kokisivat tulevansa kohdatuksi ja vuorovaikutus vanhempien kanssa olisi mahdollisimman sujuvaa ja välitöntä.

Virallisia kasvatuskeskusteluja kevyempänä, mutta merkittävänä osana vanhempien osallisuutta tuotiin esiin päivittäiset lapsen tuonti- ja hakutilanteet. Päivittäinen kuulumisten ja kokemusten vaihtaminen lapsen asioissa koettiin merkittävänä osana vanhempien osallisuutta.

Toki on asiakaskyselyt ja palautteet ja kaikki mitä kerätään kaupungin toimesta. Ihan jottenkin se päivittäinen kuulumisten vaihto ja kokemusten vaihto. Ne on mun mielestä ehkä vahvimmin sitä [osallisuutta] tällä hetkellä. (O1)

Yhdessä päiväkodissa järjestettiin ajoittain hakutilanteiden yhteydessä haku- kahveja vanhemmille, joiden etuna kuvattiin olevan matala kynnyks vanhempien osallistumiseen ja yhteiseen keskusteluun. Kokemuksia löytyi myös siitä, miten vanhemmat lasta tuodessaan tai hakiessaan jäivät hetkeksi seuraamaan lapsensa touhuja päiväkodissa. Vanhempia kiinnostivat esimerkiksi aamupalatilanteissa lasten ruuat ja lasten itsenäinen toimiminen ruokailutilanteessa. Lastentarhanopettaja näki nämä tilanteet hyvin hedelmällisinä yhteiselle keskustelulle varhaiskasvatuksen käytäntöihin ja vanhempien osallisuuteen liittyen. Kun vanhempi näki lapsensa ottavan itsenäisesti ruokaa päiväkodissa, samaa käytäntöä haluttiin kokeilla kotona. Näin varhaiskasvatuksen ja vanhempien voimat yhdistyivät tukemaan lapsen kasvua ja oppimista.

Vanhempien toivottiin osallistuvan varhaiskasvatuksen kehittämiseen palautteenantajina. Palautteenantamista tuettiin kaupungin tasolta asiakastytyväisyyškyselyiden avulla. Asiakastytyväisyyškyselyt koettiin konkreettisiksi, osallisuutta lisääviksi käytännöiksi, joiden avulla saatiin vanhempien ääni kuuluviin. Vieraskielisten perheiden osalta haluttiin huomioida myös heidän mahdollisuutensa osallistua kyselyyn ja sitä tuettiin henkilöstön taholta tulkaamalla ja selventämällä kysymyksiä. Vanhempia myös pyydettiin esittämään toiveita lapsensa varhaiskasvatuksen suhteen. Yhdessä päiväkodissa tämä toteutettiin kirjaamalla lasten ja vanhempien toiveita timanttipuuhun. Timanttipuun idea oli lähtenyt tarpeesta vahvistaa lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa.

Et nyt johtaja oli keksinyt tällöisen kotitehtävänkin, mikä jaettiin toissaviikolla perheille. Toivottiin, että siinä vanhemmat vastaisivat ja lapset saisivat piirtää tai vanhemman kanssa yhdessä keskustella siitä asiasta ja vanhempi voi kirjoittaa siihen. Et millä, mitä he toivoisivat, että tekisimme yhdessä päiväkodissa lasten ja vanhempien ja henkilökunnan kanssa. (O4)

Puuhun kerättiin alkuun lasten ideoita ja toiveita varhaiskasvatuksen toimintaan ja sen sisältöihin liittyen. Mukaan haluttiin kuitenkin ottaa myös vanhemmat ja lisätä näin myös heidän osallisuuttaan lapsensa varhaiskasvatuksessa. Nämä toiveet sitten asetettiin esille osana timanttipuuta.

6.1.2 Tieto varhaiskasvatuksesta osallisuuden vahvistajana

Vanhempien osallisuuden vahvistamisessa tieto lapsesta ja varhaiskasvatuksesta nähtiin merkittävänä. Tätä tietoa pyrittiin lisäämään toiminnan dokumentoinnin, toiminnan ja käytäntöjen avaamisen ja varhaiskasvatukseen liittyvän tiedon jakamisen avulla. Lapsen päivittäisiä toimia dokumentoitiin esimerkiksi reissuviikoihin tai lapsen hetkiä päiväkotipäivän aikana kuvattiin ja videoitiin. Reissuviikkojen koettiin toimivan eräänlaisena vuoropuhelun välineenä varhaiskasvatuksen ja vanhempien välillä.

Meillä toimii tää tällöinen reissuviikkosysteemi, että he kotoo toi jotakin juttuja. Kirjotti tai piirti tai otti kuvia ja sitten me. Että siinä tavallaan mää kokisin, että myöskin niitten motivoituminen siihen niinku meidän asioitten oppimiseen auttoi heitä osallistamaan siinä. (O1)

Reissuviikkoon vanhemmat kuvasivat piirtäen tai kirjoittaen kotona tapahtuvia asioita ja varhaiskasvatuksen henkilöstö puolestaan avasi lapsen päivää päiväkodissa. Tämä vuoropuhelu tuki haasteltavan mukaan vanhempien osallisuutta ja aktivoi vanhempia osallistumaan ja kiinnostumaan lapsensa varhaiskasvatukseen liittyvistä asioista.

Lastentarhanopettajat hyödynsivät myös älypuhelimia ja tabletteja kuvaamalla lapsen päivään liittyviä tapahtumia. Lapsesta otettujen kuvien ja videonpätkien avulla lapsi itse tai varhaiskasvatuksen henkilöstö pystyi kertomaan lapselle merkityksellisistä kokemuksista varhaiskasvatuksessa. Valokuvien ja videoiden kautta pystyttiin myös avaamaan erilaisia varhaiskasvatuksen toimintamuotoja. Kuvien ja videoiden koettiin tuottavan hyvää keskustelua ja vuorovaikutusta lasten ja heidän vanhempiansa välille. Kuvia ja videoita käytettiin myös

ymmärtämisen tukena vuorovaikutustilanteissa vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Erityisesti silloin, kun puheella kommunikoiminen oli vieraskielisyyden takia haastavaa.

Lapsi oli keskiössä myös päivittäisissä kohtaamisissa vanhempien kanssa. Lapsen päivästä pyrittiin kertomaan mahdollisimman monipuolisesti. Myös varhaiskasvatuksen toimintaa ja käytäntöjä yritettiin avata selventämällä erilaisia varhaiskasvatukseen liittyviä käsitteitä ja tuomalla esiin varhaiskasvatukseen liittyvää tietoa.

Ja sit ehkä se et meillä on ehkä vähän vaikeeta terminologiaa. Siihen oon törmänny joittenkin perheitten kanssa et me puhutaan ehkä vähän vaikeesti esimerkiks vasu varhaiskasvatussuunnitelma "What do you mean?" (O5)

Lastentarhanopettajilla oli kokemusta siitä, että varhaiskasvatukseen liittyvät käsitteet olivat vanhemmille vieraita ja niitä piti selittää vanhemmille. Esimerkiksi eräät vanhemmat olivat kuvitelleet lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelussa tullessa kuulusteltavaksi, kunnes keskustelutilanteen merkitys oli heille avautunut. Toisaalta yhteisissä keskusteluissa saattoi mennä paljon aikaa pelkäämään arjen käytäntöjen selvittämiseen. Varsinaisen pedagogisen keskustelun aika nähtiin olevan sen jälkeen, kun arki oli hallussa. Vanhempien kulttuuriin tutustumiselle ja varhaiskasvatuksen käytäntöjen ymmärtämiselle piti antaa aikaa.

Että vaikka mä kuinka selitän jotain niin se ei välttämättä, sitä ymmärrystä ei ole. Ja monesti ylipäänsä pääseminen uuteen kulttuuriin niin sehän vie vuoskausia monella ihmisillä. Niin enhän mä voi odottaa, että ne yhden vasukeskustelun aikana sit ymmärtää täysin nää meidän jutut. (O5)

Jossain määrin kaiken vanhempien neuvomisen ja käytäntöjen avaamisen ajateltiin jo menevän tiedottamiseksi. Lastentarhanopettajat pohdiskelivat vanhempien osallisuuden toteutumista näissä tilanteissa.

Vanhempien osallisuuden vahvistamiseksi monet lastentarhanopettajat kertoivat käyttävänsä käännöksiä apunaan välittäessään vanhemmille tietoa. Käännösten koettiin olevan apuna kasvatusyhteistyön tekemisessä ja asioista viestimisessä. Käännöksiä oli saatavilla lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja arjen käytäntöihin liittyen. Käännösten koettiin vähentävän esteitä osallisuuden tieltä ja helpottavan kohtaamisia vanhempien kanssa.

6.1.3 Osallisuuden haasteet

Lastentarhanopettajat halusivat korostaa sitä, että kaikki vanhemmat ovat varhaiskasvatuksen näkökulmasta samanarvoisessa asemassa osallisuuden suhteen. Kaikille haluttiin antaa samat mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa lapsensa asioihin. Kuitenkin kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuuden toteutumisen haasteina koettiin vanhempien passiivisuus, yhteisen kielen puuttuminen ja kulttuuriset erot. Vanhempien osallisuuden nähtiin olevan yhteydessä kielitaidon lisäksi perheen maahanmuuton taustoihin. Vanhemmilla, jotka olivat muuttaneet Suomeen opiskellakseen tai työskennelläkseen nähtiin olevan enemmän resursseja käytettävissään verrattuna pakolaistaustaisiin vanhempiin. Pakolaisuuteen liitettiin joskus vanhempien heikko kielitaito ja myös vaikeudet lukemisessa ja kirjoittamisessa. Esimerkiksi varhaiskasvatukseen liittyvät sähköiset tiedotteet eivät saavuttaneet suurta osaa kulttuurisesti moninaisista perheistä. Perheiltä puuttui pankkitunnukset sähköisen ohjelman käyttämiseen ja tiedotteissa käytetty kieli oli liian haastavaa puutteellisella suomen kielellä ymmärrettäväksi.

Vanhempien passiivisuuden taustalla nähtiin olevan esimerkiksi arkuus suomen kielen osaamattomuuden takia. Vanhempien passiivisuuden ajateltiin osittain johtuvan myös siitä, että vanhemmilla oli vahva luottamus varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamiseen. Vanhemmilla koettiin olevan suuri kunnioitus opettajuutta kohtaan ja sen koettiin olevan ajoittain esteenä sille, että vanhemmat olisivat tuoneet omia mielipiteitään esiin. Vaikka vanhempien luottamus oli monella tapaa positiivista, lastentarhanopettajat jäivät kaipaamaan näissä tilanteissa vanhempien mielipiteitä ja ajatuksia lapsensa varhaiskasvatukseen liittyen. Toisaalta vanhempien passiivisuuden ajateltiin johtuvan myös siitä, että vanhemmilla ei mahdollisesti ollut tarpeeksi tietoa varhaiskasvatuksesta.

He ovat tyytyneet siihen, mitä tarjotaan koska he eivät aina välttämättä tiedä kaikista asioista, että se johtuu siitä myöskin. Ja eivät ehkä aina tiedä mitä voi vaatia. (O2)

Yhteisen kielen puuttuminen koettiin suureksi haasteeksi kommunikoinnissa ja vuorovaikutuksessa kulttuurisesti moninaisten vanhempien kanssa. Vaikka lapsen varhaiskasvatussuunnitelma- ja esiopetussuunnitelmakeskusteluja varten

voitiin saada tulkki, päivittäisissä kohtaamisissa tuli selvitä ilman tulkkausta. Näissä tilanteissa keskustelu lapsen päivästä jäi puutteelliseksi.

No onhan se aika haaste, jos ei oo mitään yhteistä kieltä. Et se tuntuu jotenkin ehkä vähän tyhmältäkin, et kun kohtaa toisen ja ei voi muuta kuin hymyillä ja nyökkäillä. Ei voi niinkun mitään sanoa. (O6)

Tähän haasteeseen pyrittiin vastaamaan erilaisilla viestinnän keinoilla. Vanhemmille esimerkiksi näytettiin konkreettisesti vaatteita, joita heidän haluttiin lapsilleen tuovan. Asioita saatettiin myös selittää piirrosten ja kuvien avulla. Ryhmissä olevia tablettilaitteita hyödynnettiin myös näyttämällä sieltä kuvia ja videoita lapsen asioihin ja tarpeisiin liittyen. Ja tulkki otettiin avuksi silloin, kun keskustelu siirtyi abstraktimpiin asioihin eikä muilla keinoilla enää selvitty. Aina ei kaikista käytetyistä keinoista huolimatta päästy kuitenkin selvyyteen, ymmärsivätkö vanhemmat heille kerrottuja asioita.

Lastentarhanopettajat pohtivatkin sitä, mikä mahdollisesti oli vanhempien oma kokemus kuulluksi tulemisesta silloin, kun yhteinen kieli puuttui. Lastentarhanopettajan rooli vuorovaikutuksessa kulttuurisesti moninaisten vanhempien kanssa saattoi herkästi ajautua ohjaavaksi ja neuvovaksi. Tällainen rooli liittyi esimerkiksi niihin tilanteisiin, kun vanhemmille tuli selvittää varhaiskasvatuksen arkeen liittyviä käytäntöjä.

Se tuntuu aluks aika meiltä päin tuotuna ne asiat, koska on niin paljon semmosia arjen asioita pukeutumiseen, ruokailuun, nukkumiseen ja tapoihin liittyviä asioita. Ne on tavallaan niinku kerrottava ja neuvottava. Siinä kohtaa tuntuu, että se osallisuus ei aina toteudu, että se on enemmänkin semmosta asioiden tiedottamista (O1)

Kielellisten haasteiden lisäksi kulttuureihin kuuluvat eroavaisuudet aiheuttivat toisinaan pulmia kasvatusyhteistyössä. Yhtenä kulttuurisena haasteena lastentarhanopettajat toivat esiin joihinkin kulttuureihin kuuluvana lastentarhanopettajien ja varhaiskasvatuksen yhteistyökumppaneiden kokemisen viranomaisina.

H: Miten se on ilmennyt, että vanhemmat on ajatellut teidät viranomaisina?

O7: Silloin jos lapsella on jotakin haasteita ja me lähdetään sitten miettimään niitä keinoja, miten lähdetään etenemään siinä tilanteessa. ...Varsinkin sitten, jos me ehdotetaan pikkulapsipsykologia tai koulupsykologia tai terapeutteja. Niin se saattaa monen korvaan heti kalskahtaa, että psykologi tai terapeutti. Ja mä ymmärrän, että joissakin kulttuureissa se on saattanut heidän lapsuudessaan olla se paikka, jossa se leima lyödään.

Toisaalta joskus kulttuuriset erot vaikuttivat niin, ettei lastentarhanopettajan sanomisia haluttu ottaa vastaan ollenkaan. Nämä tilanteet liittyivät erilaiseen näkemykseen miehen ja naisen asemasta ja tasa-arvosta. Lastentarhanopettajat olivat kokeneet tilanteita, joissa lasten isät olivat jättäneet heidän sanomisensa täysin huomiotta ja antaneet ymmärtää, etteivät he ota naisilta ohjeita vastaan.

Kyllä on ollut niitä tilanteita, että on tullut semmonen tunne että ei. Ihan sama mitä sä sanot. Sä olet nainen ja mä olen mies ja minun kulttuurissa. ...Että se on sitten vaatinut, että on hakenut esimiestä ja onneksi on ollut sitten mies esimiehenä. Hän on sitten kuunnellut ja sitten se ongelma tai se tilanne on ratkaistu. (O5)

Naisen asema eri kulttuureissa nähtiin mahdollisesti vaikuttavan myös äitien poissaoloon lapsen liittyvissä kasvatuskeskusteluissa. Äitejä yritettiin kyllä erikseen pyytää näihin keskusteluihin mukaan ja tähdentää heille heidän tärkeää roolia kyseisissä keskusteluissa. Silti äidit jäivät joko puuttumaan keskusteluista tai olivat kyllä mukana keskustelutilanteessa, mutta eivät osallistuneet keskusteluun.

Kulttuuriset erot tulivat esille myös siinä, että naisen aseman ymmärtämisen lisäksi monet muut suomalaisen kulttuuriin liittyvät asiat aiheuttivat hämmennystä vuorovaikutustilanteissa vanhempien kanssa. Molemminpuolinen ymmärtämättömyys toisen kulttuuria kohtaan johti ajoittain jopa ristiriitaitilanteisiin. Lastentarhanopettajilla oli kokemuksia tilanteista, joissa vanhemmat eivät tulleet hakemaan lastaan ajoissa päiväkodista. Tai sitten lasta saattoi tulla hakemaan joku sukulainen, jolle päivähoidon henkilöstön ei ollut mahdollista lasta luovuttaa. Tilanteiden taustalla nähtiin olevan erilainen käsitys ajasta ja siitä, että päiväkotia todella menee kiinni tiettyyn aikaan. Myös vanhempien näkemys lasten hoitamisesta ja kasvattamisesta yhteisöllisesti saattoi olla taustalla silloin, kun lasta tuli hakemaan sukulainen.

Törmäsin sellaiseen, että afrikkalainen perhe, joka oli tottunut siihen että koko kylä kasvattaa. Ja me mietittiin että miksi ei tulla hakemaan, mutta he ajatteli että joku ottaa lapsen. ...Useimmiten siinä voi olla ihan järkeväkin selitys, jos ei joku asia mee yks yhteen ja se voi olla kulttuurinen selitys. (O5)

Lastentarhanopettajat kokivat suurena haasteena myös toisistaan poikkeavat kasvatusnäkemykset. Esimerkiksi vanhemmat olivat oman kulttuurinsa kasvatusnäkemyksiin vedoten kyseenalaistaneet lapsen fyysisen koskemattomuuden. Vanhemmat olivat saattaneet ohjeistaa lastentarhanopettajaa rankaisemaan lasta

tottelemattomuudesta nurkkaan laittamisella. Tai vanhempi oli antanut lapselleen luvan käyttää riitatilanteissa väkivaltaa toista lasta kohtaan.

Just nämä kasvatuskäytännöt. Se on minusta se isoin, mikä haastaa. Meillä on raaka esimerkki siitä, että isä oli sanonut että jos sua lyödään niin lyö takasin. Mä opetan sut lyömään. Niin me jutellaan aika isoista asioista, että ihan oikeesti puhutaan erilaisista kasvatuskäytännöistä. (O1)

Joihinkin kulttuureihin liittyen poikalapsilla oli olemassa erivapauksia kotioloissa. Tällöin vanhempien kanssa keskusteltiin yhdessä rajojen asettamisesta ja sen merkityksestä lapsen tulevaisuudelle. Lastentarhanopettajien ja vanhempien kulttuurisen ymmärryksen nähtiinkin lisääntyvän kasvatusyhteistyön tekemisen kautta. Myös ymmärrys siitä, missä asioissa ylipäänsä saattoi tulla kulttuurisia eroja vastaan, laajeni kokemuksen karttuessa.

6.1.4 Lastentarhanopettajan tuki osallisuudelle

Lastentarhanopettajan osaaminen vanhempien osallisuuden tukemisessa koostui luottamuksellisen suhteen rakentamisesta, tasavertaisuuden periaatteesta sekä lakien mukaisesta velvoitteesta tukea ja vahvistaa vanhempien osallisuutta. Luottamuksellisen suhteen rakentamisessa olennaisena koettiin vastaanottavan ja kuuntelevan ilmapiirin luominen.

No varmasti tota kaiken lähtökohdaksi on se meidän välinen ilmapiiri. Että mää jotenkin pystyisin niinkun tai me yhdessä pystyttäisiin luomaan semmonen ilmapiiri, että he [vanhemmat] luottais meihin. (O7)

Tätä luottamusta pyrittiin rakentamaan hyvien kohtaamisten ja esimerkiksi kotikäyntien kautta. Lastentarhanopettaja koki vierailut puolin ja toisin erittäin positiivisina ja auttavan luottamuksellisen suhteen rakentamisessa. Hänen kokemuksensa mukaan vaikeistakin asioista oli helpompi puhua, kun vanhemman kanssa on päässyt kunnolla tutustumaan. Lastentarhanopettajan sensitiivisyyttä vuorovaikutuksessa kuvattiin kuuntelemiseksi ja herkkyydeksi havaita ja toimia vastaanottavaisesti kohtaamisissa vanhempien kanssa. Lastentarhanopettajilla oli myös useita positiivisia kokemuksia arjessa syntyneistä yhteisistä oivalluksista. Kun vanhemman sai ymmärtämään, mihin suksipidikkeitä tarvitaan ja mi-

ten niitä käytetään tai tunsivat itsensä ymmärretyksi vuorovaikutustilanteessa, lastentarhanopettajat kuvasivat ilon ja onnistumisen tunteita. Myös lapsen ja perheen hyvinvoinnin lisääntyminen ja sopeutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan oli lastentarhanopettajille merkityksellistä ja tuotti tyytyväisyyttä omaan ammattitaitoon. Perheen luottamuksen saavuttaminen oli lastentarhanopettajille palkitsevaa, mutta usein se vei aikaa. Jos perheen kanssa pääsi tekemään yhteistyötä useamman vuoden ajan, vuorovaikutus perheen kanssa muuttui entistä vasta-
vuoroisemmaksi.

Kun useamman vuoden yhdessä istutaan, mietitään ja jutellaan siitä lapsesta. Niin se on ehkä sitten semmonen mikä tekee sen. Että siitä [vuorovaikutuksesta] tulee luontevampaa. Kun tuntee toisen ja tietää. Et kun tuo tuntee sen mun lapsen läpikotaisin niin sen kanssa voi keskustella ja näin. Et se on ollu jotenkin tosi palkitsevaa. (O6)

Lastentarhanopettajat toivat vahvasti esille tasavertaisuuden periaatteen kasvatusyhteistyössä vanhempien kanssa. Vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa pyrittiin hälventämään omaa asiantuntijuutta ja kunnioittamaan vanhempien asiantuntijuutta omaan lapseensa. Parhaimmillaan kohtaamisissa ja vuorovaikutuksessa vanhempien voitiin päästä oppimaan toinen toisiltaan. Tasavertaisuuden ja kunnioituksen periaatteet kasvatusyhteistyössä nousivat esiin myös lastentarhanopettajien viitatessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 velvoitteisiin.

Ehkä nyt viime vuotena ja viimeisinä vuosina siihen [vanhempien osallisuuteen] on pyritty keskittymään. Uuden vasun [Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016] myötä on se ajattelukulttuuri muuttunut ja sitä on pitänyt itekin muuttaa. Ja se koskee myös lapsen vanhempia, että heillä on enempi sananvaltaa ja heitä pitää niinkun ottaa huomioon, koska he ovat oman lapsensa asiantuntijoita. (O4)

Vanhemmilla nähtiin olevan aiempaa enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa lastaan koskeviin päätöksiin. Lastentarhanopettajat halusivat kuulla vanhempien mielipiteitä ja olevan heidän aktiivisia lastaan koskevissa päätöksissä. Vanhempien toivottiinkin olevan entistä aktiivisempia lapsensa asioissa. Lastentarhanopettajan ammatillisuuteen liittyväksi velvollisuudeksi koettiin kuuluvan varhaiskasvatuksen käytäntöjen ja periaatteiden avaaminen. Varhaiskasvatukseen liittyvät arvot, toimintatavat ja sisällöt haluttiin tuoda näkyväksi ja ymmärrettäväksi myös vanhemmille.

6.2 Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa

Tutkimukseen osallistuneilla lastentarhanopettajilla oli vaihtelevasti kokemusta kulttuurisesti moninaisten perheiden kanssa työskentelemisestä. Vaikka työkokemus oli tuonut monelle varmuutta perheiden ja lasten tarpeiden kohtaamiseen, henkilökohtaiset arvot ja asenteet muodostivat interkulttuurisen kompetenssin perustan. Lasten tarpeet saada suomi toisena kielenä -opetusta ja toisaalta tukea lapsen oman äidinkielen ja kulttuuri-identiteetin rakentumista vaativat lastentarhanopettajilta osaamista ja kekseliäisyyttä.

Työyhteisö kykeni parhaimmillaan tukemaan lastentarhanopettajan kulttuurisen kompetenssin kehittymistä tai sitten lastentarhanopettaja pyrki kehittämään työyhteisöään huomiomaan paremmin kulttuurisesti moninaiset perheet. Perheiden monimuotoisuuden jatkuva lisääntyminen varhaiskasvatuksen asiakaskunnassa kannusti ja toisaalta velvoitti lastentarhanopettajia laajentamaan asiantuntijuuttaan.

6.2.1 Kulttuurisesti moninainen oppimisympäristö

Kulttuurisesti moninaisilla lapsilla nähtiin omat erityistarpeensa varhaiskasvatuksessa. Kun lapsen äidinkieli ei ollut suomi ja erityisesti silloin, kun suomen kielen osaaminen oli vielä hyvin varhaisessa vaiheessa, lapset tarvitsivat tukea kielen ymmärtämiseksi. Lastentarhanopettajat käyttivät kielen ymmärtämisen tukena kuvia ja piirtämistä. Suomen kielen oppimista pyrittiin tukemaan myös suomi toisena kielenä -kielikerhojen avulla.

Suomen kielen opettamisen nähtiin toteutuvan kaikessa arjen toiminnassa. Kuitenkin säännöllinen pienryhmätoiminnan kielikerhojen koettiin olennaisena lapsen kielen taitojen havainnoimiselle ja kielitaidon kartuttamiselle. Kielikerhoja ohjasivat joko ryhmän lastentarhanopettajat tai yksikön erityislastentarhanopettaja. Joskus lapsen suomen kielen osaamisen taso saattoi aikuisten silmissä hämärtyä ja esiopetusvuonna huomattiin lapsen olevan kielellisten haasteiden edessä.

Esiopetusvuonna on meillä joka vuosi tullut nyt haasteena se, että me ehkä sokeudutaan sille, et ajatellaan että lapsi osaa suomenkieltä. Hän osaa arkikielen ja hän pärjää tässä päiväkotiarjessa... Mutta sitten kun tulee eskarisyksy ja siellä ruetaankin tekemään paljon tehtäviä... Kun ei puhuta enää kurarukkasista tai villasukista, vaan käsitteet onkin jotain muuta niin tulee haastetta. (O7)

Lastentarhanopettajilla oli käytettävissään lapsen suomen kielen osaamista kartoittavia arviointivälineitä, kuten Pienten Kielireppu. Kielikerhojen ohella näiden arviointivälineiden käyttäminen nähtiin tärkeänä ja nimenomaan systemaattinen havaintojen kerääminen lapsen kielitaidon edistymisestä. Lastentarhanopettajien näkemyksen mukaan kielen oppimisen ei tullut olla lapsen oman aktiivisuuden varassa, vaan suomen kielen opetuksen systemaattiseen aikuisen antamaan opetukseen ja ohjaukseen. Suomi toisena kielenä -opetuksen tuli perustua lapsen kielen osaamisesta kerättyihin havaintoihin ja niiden pohjalta laadittuun tukeen.

Sekään ei oo oikein, että se lapsi vaan pyörii siellä ryhmässä ja nappailee niitä [suomen kielen sanoja]. Vaan se että oikeesti osataan sanoa mitä se lapsi osaa ja missä se tarvii tukee. Mikä on se kielen taso. Sen takia minusta on tärkeätä että se kirjataan ja sitten se on systemaattista eikä että otetaan sillon kun keretään. Sen pitää olla niinkun ohjelmassa ja mielessä. (O3)

Lapsen suomen kielen oppimista tukevaa toimintaa koettiin olevan aikuisen antama kielen malli ja esimerkiksi suomen kielisten ohjelmien katsominen ja kuunteleminen. Lasten haluttiin saavan mallia suomen kielen oppimiseen myös muilta suomea puhuvilta lapsilta. Samaa äidinkieltä olevia lapsia saatettiin sijoittaa esimerkiksi esiopetuksen ajaksi eri pienryhmiin, jotta lapset olisivat saaneet muilta lapsilta suomen kielen mallia ja puhuneet myös itse suomea oman äidinkiellensä sijaan. Suomen kielen mallinnuksen nähtiin olevan ongelmallista erityisesti silloin, kun lapsiryhmässä oli paljon moni- ja vieraskielisiä lapsia. Vaikka kieleen liittyi paljon haasteita, sen osalta koettiin myös suurimpia onnistumisia. Lastentarhanopettajien kuvaamat positiiviset kokemukset liittyivät monilta osin lapsen ja vanhempien suomen kielen oppimiseen ja sitä kautta vuorovaikutuksen lisääntymiseen. Vanhempien yritystä oppia suomea tuettiin ja kannustettiin. Lasten suomen kielen oppiminen liitettiin vahvasti omaan osaamiseen sitä vahvistaen.

Aikasempina vuosina, kun on lähetty ihan nollassa. Sitten kolmen vuoden päästä pientä keskustelua jo alkaa olla esimerkiksi suomenkielellä sen perheen kanssa. Että se pitäisi aina muistaa, että asiat menee eteenpäin. Ei me turhaa työtä tehdä. Kyllä mä haluan usko, että kaikki mitä me tehhään täällä, niin sillä on merkitystä. (O5)

Toisaalta lapsen haluttiin säilyttävän oma äidinkieltensä vahvana ja vanhempia kannustettiin käyttämään omaa äidinkieltään kotona puhuttavana kielenä. Lapsen oman äidinkielen osaamisen tukeminen nähtiin kuuluvan ensisijaisesti lapsen vanhemmille. Joskus yksiköissä saattoi olla monikielistä henkilökuntaa, joka kykeni lasta tukemaan oman äidinkielen oppimisessa. Ja esiopetusikäisille oli tarjolla opetustoimen puolesta viikoittaista oman äidinkielen opetusta, jos vanhemmat olivat valmiita lapsensa näille opetustunneille kuljettamaan. Varhaiskasvatuksen tarjoamat virikkeet lapsen oman äidinkielen tukemiseksi olivat kuitenkin hyvin vähäisiä. Lapset saivat esimerkiksi kuunnella äänikirjoja omalla äidinkielellään lepoetken aikana. Lapsen oman äidinkielen osaamisen tukemiseen ja vahvistamiseen nähtiin kuitenkin löytyvän enemmänkin mahdollisuuksia. Vaikka suomen kielen oppimisen nähtiin olevan tärkeää, lapsen oman äidinkielen tukemisen merkitys nostettiin esille lapsen kulttuuri-identiteetin rakentamisen suhteen.

Niin toki suomen kieli on se prioriteetti numero yksi. Mutta kyllä mulla tosi vahvasti on noussut rinnalle se, että se oma äidinkieli pitäis saada tänne [varhaiskasvatukseen]. Se on yhtä tärkeä. Että jos sä sanot vaikka hämähäkki niin mikä se on sillä sun omalla kielellä ja sit hän kertoo sen ja sit me muut sanotaan sitä. Et enempi semmosta niinkun vuorovaikutusta. (O5)

Lapsen kulttuuri-identiteetin tukeminen koettiin lapsen hyvinvoinnin kannalta merkityksellisenä. Toisaalta monikielisyys salliminen varhaiskasvatuksessa avasi ovea myös kulttuurisen monimuotoisuuden arvostamiselle. Vanhempien toivottiin tuovan esimerkiksi lastenkirjoja lapsen omalla äidinkielellä ja lasten monikielisyyttä voitiin nähdä tuettavan laulujen, lorujen ja leikkien kautta. Yhteisen kielellä leikkittelyn koettiin myös vahvistavan lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta.

Varhaiskasvatuksen kulttuurinen moninaisuus pyrittiin kyllä huomioimaan varhaiskasvatusympäristössä muun muassa kirjoittamalla tervehdykset eri kielillä päiväkodin eteistiloihin. Yhteisissä tiloissa oli esillä eri maiden lippuja ja maailmankartta. Myös välineistön suhteen pyrittiin huomioimaan kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa esimerkiksi siinä, että kirjoissa ja nukeissa oli huomioitu ihmisten erilaisuus. Lastentarhanopettajilla oli halu lisätä kulttuurien ja kielten moninaisuuden näkymistä varhaiskasvatusympäristöissä.

6.2.2 Lastentarhanopettajien interkulttuurinen kompetenssi

Lastentarhanopettajien suhtautumisessa kulttuuriseen moninaisuuteen vaikuttivat Varhaiskasvatussuunnitelman (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) velvoitteet sekä jokaisen henkilökohtaiset arvot ja asenteet. Esimerkiksi lapsen suomen kielen tukeminen nähtiin koko varhaiskasvatuksen henkilöstön työnkuvaan kuuluvana asiana. Lastentarhanopettajan ammatillisuuteen myös liitettiin velvoite tuoda kulttuurista moninaisuutta varhaiskasvatuksessa esille.

Tämän päivän Suomi on monikulttuurinen ja meidän pitää myös vastata siihen. Se on ihan sama mitä mä tykkään tai mitä mä ajattelen, sillä ei oo merkitystä. Tavallaan lastentarhanopettajana minun velvollisuus on sitä [kulttuurista moninaisuutta] tuoda esiin ja se pitää näkyä mun kohtaamisessa ja mun työskentelyssä. (O5)

Lastentarhanopettajat vetosivat myös tasavertaisuuden periaatteeseen sekä lasten oikeuksiin perustellessaan kulttuurisen moninaisuuden huomioimista varhaiskasvatuksessa. Kaikilla lapsilla tuli olla samat kasvun ja oppimisen mahdollisuudet kulttuurisesta ja kielellisestä taustasta huolimatta. Lastentarhanopettajuuden perustana tuotiinkin vahvasti esiin lapsen parhaaksi toimiminen.

Lastentarhanopettajana työskentelyä kuvailtiin sydämellä tehtäväksi työksi. Kaikkein olennaisimpana lastentarhanopettajat toivatkin esiin asennoitumisen kaikenlaisten perheiden ja lasten kohtaamiseen. Vaikka kulttuureihin liittyvästä tiedosta ja kokemuksesta koettiin olevan hyötyä, kaikkein tärkeintä oli lastentarhanopettajan ja muun henkilöstön positiivinen asennoituminen kulttuurisesti moninaisten perheiden kohtaamiseen. Vaikka välillä koettiin haasteita keskinäisen ymmärtämisen suhteen ja kohdattiin erilaisuutta kasvatusnäkemyksissä, kaikki vanhemmat koettiin ensisijaisesti ihan samanlaisina, tasa-arvoisina ihmisinä. Aenteen lisäksi haluttiin kannustaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä rohkeuteen.

Et oot rohkee. Et sun ei tartte tietää, sä et voi tietää, sä voit olla itekin vähän ummikko. Mikä joskus vähän helpottaa, koska sitten osaa välillä vähän ihmetellä sen vanhemman kanssa. Että ainakin itellä on tullu semmosta rohkeutta. Et me välillä katotaan toisiamme eikä me ymmärretä yhtään mitään (nauraa)..(O1)

Hyvän ja positiivisen asennoitumisen ja vanhempien kohtaamisen ei koettu olevan yhteyksissä koulutustaustaan tai kulttuureita koskevan tiedon hallintaan.

Merkityksellisintä oli halu toimia kasvatusyhteistyössä vanhempien kanssa ja kohdata lapsen tarpeet. Asennoitumiseen vaikutti myös lastentarhanopettajien oma kiinnostus erilaisia kulttuureja kohtaan. Kulttuurisesti moninaisten perheiden kanssa työskentelyn koettiin avartavan omaa ajattelumaailmaa ja tuovan tullessaan uudenlaista osaamista omaan asiantuntijuuteen.

Lastentarhanopettajat olivat pyrkineet kehittämään kulttuurista kompetenssiaan kouluttautumisen kautta. Kulttuurisesti moninaisten lasten ja vanhempien kohtaamisen koettiin olevan nykypäivää varhaiskasvatuksessa ja velvoittavan lastentarhanopettajia ammatilliseen kasvuun. Kulttuurista kompetenssia pyrittiin vahvistamaan kouluttautumisen lisäksi osallistumalla eri varhaiskasvatyksiköiden monikulttuurisuusyhdyshenkilöiden tapaamisiin. Näistä tapaamisista koettiin saavan tietoa kulttuureihin, kieliin ja erilaisiin materiaaleihin liittyen. Tapaamiset toimivat myös vertaisryhmänä, jossa voitiin jakaa kokemuksia ja oppia niistä yhdessä. Monikulttuurisuusyhdyshenkilön tehtävänä oli perehdyttää myös oma työyhteisönsä erilaisten materiaalien käyttämiseen ja jakaa ryhmässä saamaansa osaamista. Paras oppi ja osaaminen saavutettiin kuitenkin kohtaamalla kulttuurisesti moninaisia perheitä. Positiivisten kokemusten kertyessä saavutettiin varmuus siihen, että kaikista tilanteista on mahdollista selviytyä. Aika ja erilaiset kohtaamiset kasvattivat lastentarhanopettajien asiantuntijuutta kulttuuriseen moninaisuuteen. Yhteinen viesti kokeneilta lastentarhanopettajilta oli, että ensimmäisellä yrittämällä ei tarvitse onnistua. Tärkeintä on, ettei lopeta yrittämästä. Toisaalta tätä osaamista ja kokemuksen tuomaa varmuutta haluttiin jaettavan laajemminkin koko kaupungin eri yksiköiden välillä esimerkiksi työkierron kautta. Oman kokemuksen tuominen uuteen työyhteisöön tai vastaavasti oman asiantuntijuuden laajentaminen kokeneempien työyhteisön jäsenten opastuksella koettiin antoisaksi molemmiin puolin.

6.2.3 Kulttuurinen moninaisuus työyhteisöissä

Vaikka lastentarhanopettajien oma suhtautuminen kulttuurisesti moninaisten perheiden kanssa työskentelyyn oli myönteinen, työyhteisöissä ja työyhteisöjen ulkopuolisissa yksiköissä nähtiin olevan myös varautunutta suhtautumista.

Kulttuurisesti moninaisten perheiden ja heidän lasten kanssa toimimisen ajateltiin lisäävän työ määrää. Joillakin varhaiskasvatuksen työntekijöillä koettiin olevan ennakkoluuloja vieraskielisiä ja –kulttuurisia perheitä kohtaan.

Jotenkin ihan tärkein on se, että sä oot ihminen ihmiselle. Että sitten varmaan liikaakin jotkut jänskättää ja pelkää tulla alueelle töihin, missä on paljon moni- ja vieraskielisiä. Ihan puskista oon tullu itekin aikoinaan, mutta tää työ on vaan opettanut. (O7)

Moni- ja vieraskielisten perheiden kanssa työskentely voitiin kokea työyhteisöissä myös positiivisena haasteena. Tällöin näkökulmana oli ajatus siitä, että perheet haastoivat varhaiskasvatuksen henkilöstöä uudenlaisiin käytäntöihin, jotka edesauttoivat henkilöstön ammatillista kasvua. Lastentarhanopettajat toivat esiin myös inklusion periaatetta työyhteisönsä toiminnassa kuvailemalla, miten lapsia ja perheitä ei kukaan erottele heidän vammaisuutensa tai kulttuurisen ja kielellisen taustan perusteella.

Työyhteisöissä saatettiin jättää kulttuurinen moninaisuus myös täysin huomiotta. Lastentarhanopettajat kuvailivat, miten oman yksikön kulttuurinen moninaisuus oli jo muuttunut eräänlaiseksi itsestäänselvyydeksi, johon ei osattu kiinnittää huomiota. Toisaalta löytyi kokemusta myös siitä, että kulttuurinen moninaisuus oli voinut olla jossain yksikössä aiemmin hyvin vähäistä eikä henkilöstö tiedostanut, että nyt asiat olivat toisin. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä tarpeita ei osattu myöskään ottaa työyhteisön toiminnassa huomioon.

Meillä on 10 eri kieltä edustettuna tässä talossa ja se yllätti aikuiset. Ei ehkä vielä ajatella, että se [kulttuurinen moninaisuus] on arkista täälläkin. Et se on suurin hämmennys ollut, että aina vaan ajatellaan tai herätään niinkun uudestaan, että ai niin meillä onkin. Mut sit se jää siihen ja me ei jollain lailla hyödynnetä sitä. (O5)

Lastentarhanopettajat toivatkin esiin, että nyky-yhteiskunnassa kulttuurisesti moninaiset perheet ovat osa varhaiskasvatuksen arkea paikkakunnasta tai yksittäisen yksikön sijainnista huolimatta. Siksi koettiin tärkeänä, että kaikilla varhaiskasvatuksessa toimivilla tulisi olla edes jonkinlaiset valmiudet työskennellä kulttuurisesti moninaisten perheiden kanssa.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuudesta varhaiskasvatuksessa. Pyrin kuvaamaan lastentarhanopettajien keinoja tukea kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuutta. Halusin päästä selvyyteen myös lastentarhanopettajien kokemuksista ja näkemyksistä lasten ja vanhempien kulttuurisen moninaisuuden huomioimisesta varhaiskasvatuksessa. Tässä luvussa pyrin kokoamaan tutkimuksen tulokset yhteen ja vertaan tuloksia teoriaosassa käyttämiini tutkimuksiin. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta, rajoituksia sekä pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Lastentarhanopettajan on nykypäivänä laajennettava osaamistaan ja asiantuntijuuttaan erityisesti huomioimaan kulttuurisesti moninaisten vanhempien ja lasten tarpeet. Tähän on kiinnitetty huomiota jo Korkeakoulujen arviointineuvoston (2013, 158–159) selvityksessä, jossa eri varhaiskasvatuksen koulutuksen järjestäjät näkivät tarpeen kehittää tulevaisuuden varhaiskasvattajia kohtaamaan kulttuurista moninaisuutta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Lastentarhanopettajan interkulttuurisen kompetenssin kehittäminen antaa keinoja vahvistaa kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksessa sekä huomioida kulttuurisesti moninaisten lasten ja vanhempien tarpeet varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjessa. Se rakentuu jokaisen henkilökohtaisista arvoista, asenteista, uskomuksista ja tunteista. Lastentarhanopettajien interkulttuurinen kompetenssi tuli esille heidän kuvatessaan kokemuksiaan kohtamisistaan ja työstään kulttuurisesti moninaisten vanhempien ja lasten kanssa.

Kasvattajien asenteilla on todettu olevan merkitystä vanhempien osallisuuden toteutumiselle muun muassa Murrayn ym. (2015), Hornbyn ja Lafaelen

(2011) sekä Souto-Manningin ja Swickin (2006) tutkimuksissa. Asenne kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuutta kohtaan voi jo lähtökohtaisesti olla negatiivinen, jolloin vanhemmille ei edes anneta samoja mahdollisuuksia osallisuuden kuin muille. Tässä tutkimuksessa kuitenkin tuotiin esille, miten lastentarhanopettajille oli tärkeää kohdella kaikkia vanhempia tasa-arvoisesti ja kulttuurisesti moninaisiin lapsille ja vanhemmille haluttiin antaa yhtäläiset mahdollisuudet. Toisaalta lastentarhanopettajat alkoivat pohtia, ovatko kulttuurisesti moninaiset vanhemmat kuitenkin tasa-arvoisia osallisuudessaan verrattuna kantaväestöön. Yhteisen kielen puuttuminen koettiin suurimpana haasteena osallisuudelle, joka Vuorenmaan (2016, 86), Murrayn ym. (2015) sekä Hornbyn ja Lafaelen (2011) mukaan onkin yhteydessä vanhempien heikompaan osallisuuteen.

Tutkimuksessa tuli esille myös lastentarhanopettajien näkemys vanhempien passiivisuudesta kasvatusyhteistyössä. Passiivisuuden ei nähty kuitenkaan koskevan pelkästään kulttuurisesti moninaisia vanhempia. Kieliongelmien ja varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen liittyvän tiedon puutteellisuuden nähtiin olevan mahdollisia syitä kulttuurisesti moninaisten vanhempien passiivisuuden taustalla. Varhaiskasvattajien näkemys vanhempien passiivisuudesta kasvatusyhteistyössä ja osallisuudessa on nostettu esiin myös Vennisen ym. (2011, 55) sekä Hujalan ym. (2009) tutkimuksissa. Voidaankin pohtia, miten tämän tyyppinen ennakoasenne vaikuttaa vanhempien osallisuuteen ja toisaalta olisiko löydettävissä käytäntöjä, jotka saisivat vanhemmat aktivoitumaan kasvatusyhteistyössä.

Vanhempien osallisuuden vahvistamiseksi oli käytössä useita erilaisia käytäntöjä. Käytännöt olivat monilta osin tuttuja eikä niissä erityisesti huomioitu vanhempien kulttuurista moninaisuutta. Lastentarhanopettajat kyllä pyrkivät purkamaan kieleen liittyviä osallisuuden esteitä käyttämällä useita eri viestimisen keinoja. Vanhempien mukaan ottamista lapsen taitojen ja tuen tarpeiden arviointiin tai lapsen oppimisen ohjaamiseen tuotiin hyvin vähän esille. Hujala ym. (2009) näkevätkin perhelähtöisten yhteistyömenetelmien käyttämisen olevan

vielä vieraita suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tämän osalta olisikin aiheellista pohtia nykyisten kasvatusyhteistyön ja osallisuuden käytäntöjen toimivuutta ja kehittää niitä entistä perhelähtöisemmiksi.

Kulttuurisen moninaisuuden huomioimisessa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimisympäristöissä oli paljon vaihtelua eri yksiköiden ja lastentarhanopettajien välillä. Kulttuurisesti moninaisten lasten ja vanhempien suuri osuus asiakaskunnasta ei automaattisesti tarkoittanut sitä, että oppimisympäristöissä olisi erityisesti huomioitu kulttuurista moninaisuutta. Lastentarhanopettajien omat arvot, asenteet ja kokemukset vaikuttivat eniten siihen, miten kulttuurista moninaisuutta pyrittiin huomioimaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjessa. Suomi toisena -kielenä opetus oli selkeä prioriteetti monikielisten lasten ohjauksessa ja opetuksessa. Suurin osa näki vanhemmilla olevan vastuu lapsen oman äidinkielen opetuksesta ja kulttuuri-identiteetin rakentamisesta.

Kuitenkin useissa tutkimuksissa on tuotu esiin, miten lapsen äidinkielen tukeminen ja perheen kulttuurin näkeminen vahvuutena edistää lapsen oppimista (mm. Isik-Ercan ym. 2017; Adair, 2014) ja edistää lapsen kotoutumista (Kivijärvi 2017, 257). Lastikan ja Lipposen (2016) tutkimuksissa kulttuurisesti moninaiset vanhemmat nimenomaan toivoivat lapsen monikielisyys tukemista sekä perheen kulttuurin arvostamista varhaiskasvatuksen ammattilaisilta. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 30, 40, 48) veloitetaan varhaiskasvattajia tukemaan ja tuomaan esiin kielten ja kulttuurien moninaisuutta oppimisympäristöissä. Kuitenkin tässä tutkimuksessa kielellisen moninaisuuden näkyminen ja lapsen kulttuuri-identiteetin tukeminen varhaiskasvatusympäristöissä jäivät lastentarhanopettajien kuvailuissa hyvin vähäiseksi. Mahdollisuuksia lapsen äidinkielen ja kulttuuri-identiteetin tukemiseen kuitenkin on olemassa. Tässä kohtaa olisi varmaan kehittämistä sen suhteen, ettei lastentarhanopettajat näkisi lapsen eri kieliä ja kulttuureja toisiaan poissulkevinä. Kuten yksi lastentarhanopettajista totesi, lapsen monikielisyys ja -kulttuurisuus voidaan parhaimmillaan nähdä suurena mahdollisuutena ja rikkautena, sen sijaan että se nähtäisiin haasteena.

Vaikka kulttuurisesti moninaisten lasten ja vanhempien kanssa työskentely haastoi lastentarhanopettajan asiantuntijuutta, lastentarhanopettajat kuvasivat

monia onnistumisen kokemuksia. Nämä onnistumisen kokemukset vahvistivat lastentarhanopettajien interkulttuurista kompetenssia. Lastentarhanopettajat kokivat merkityksellisenä myös työyhteisönsä tuen kulttuurisen kompetenssin rakentumiselle. Monikulttuurisuusyhdyshenkilöiden tapaamiset ja niistä saatava vertaistuki auttoivat lastentarhanopettajia kasvamaan ammatillisuudessaan. Vertaistuella ja positiivisella ilmapiirillä onkin nähty olevan vahva merkitys kulttuuriselle oppimiselle. Samojen arvojen ja ajatusten jakaminen luo positiivisen tunnelmapiirin, joka tukee kasvattajien interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä. (Jokikokko & Uitto, 2017.)

Tämä tutkimus toi esiin lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuuden tukemisessa ja kulttuurisen moninaisuuden huomioimisessa. Se kuvasi myös lastentarhanopettajien koekimana kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuuteen liittyviä haasteita. Toisaalta lapsiin ja perheisiin liittyvät onnistumisen kokemukset vahvistivat lastentarhanopettajan luottamusta omiin kykyihin ja interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä.

Kuten on todettu, kulttuurisesti moninaisten perheiden määrä tulee varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa kasvamaan ja siksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten kulttuuriseen osaamisen vahvistamiseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Tämä tulisi huomioida myös nykyisten varhaiskasvatuksen ammattilaisten täydennyskoulutuksessa. Myös vanhempien osallisuuden tukemiseen on löydettävä uusia keinoja ja muutettava ajatusmallia varhaiskasvatuksesta palveluna, jossa vanhemmat nähdään passiivisina palvelun vastaanottajina. Perhelähtöisten menetelmien jalkauttaminen osaksi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kasvatusyhteistyötä antaisi vanhemmille aikaisempaa aktiivisemmän roolin lapsensa tuen tarpeiden arvioinnissa, suunnittelussa ja toteuttamisessa. Karila (2016, 42) nostaa esiin varhaiskasvatuksen vaikutuksen erityisesti niiden lasten osalta, joilla on pulmia kehityksessä ja oppimisessa tai joiden elinolot ovat vaikeat. Lapsiin, perheisiin ja heidän hyvinvointiinsa liittyen varhaiskasvatuksella voidaan nähdä yhteiskuntaan yleisemminkin ulottuvia vaikutuksia (Karila 2016, 42) ja siksi tämänkin tutkimuksen tuloksiin perustuen kasvatusyhteisöjen tulisi peilata omia käytäntöjään ja pyrkiä kehittämään niitä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisen tutkimuksen piiristä löytyy hyvin erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä (Patton 2002, 542). Perinteisesti tutkimusmenetelmien luotettavuuden kriteereinä on nähty tutkimuksen validiteetti sekä reliabiliteetti. Näiden käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu laadullisen tutkimuksen piirissä pääasiassa siksi, että ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä eivätkä ne käsitteinä vastaa laadullisen tutkimuksen tarpeisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Tracy (2010) nostaa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden sijaan tarkasteluun tutkimuksen laadukkuuden. Laadukkuuden kriteereinä toimivat muun muassa tutkimusaiheen merkittävyys (worthy topic), tutkimuksen pätevyys (rich rigor), rehellisyys (sincerity), luotettavuus (credibility), eettisyys (ethics) sekä sisäinen koherenssi (meaningful coherence) (Tracy, 2010).

Tutkimusaiheen merkittävyyden osalta aiheeni on ajankohtainen. Se laajentaa ja syventää olemassa olevaa tietoa vanhempien osallisuudesta sekä kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvistä käytännöistä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tracyn (2010) mukaan tutkimuksen pätevyyden ja sisäisen koherenssin näkökulmasta on tarkasteltava, miten tutkimus saavuttaa tarkoituksensa sekä miten tutkimuksessa esitetyt teoriat ja tutkimuskäytännöt sopivat yhteen. Tutkimuksessa käytetyn kirjallisuuden on oltava yhteensopivaa suhteessa tutkimuksen tulosten asiayhteyteen. Luotettavan tutkimuksen tulosten pitää vastata tutkimuskysymyksiin. Myös johtopäätösten sekä jatkotutkimusehdotusten tulee olla yhteydessä käytettyyn kirjallisuuteen sekä tuloksissa esitettyyn dataan. (Tracy 2010.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset, käytetty kirjallisuus sekä käytetyt menetelmät ovat muotoutuneet niin, että ne vastaavat toisiaan. Koska tutkimukseni tavoitteena oli tuoda lastentarhanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä esille, haastattelu oli tutkimustehtävään nähden oikea valinta aineistonkeruumetodiksi. Silvermanin (2013, 322) mukaan tutkimustehtävän kannalta perusteltu aineistonkeruumetodi lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen pohdinnassa on myös tuotu esiin, miten lähdekirjallisuus sekä tämän tutkimuksen keskeiset tulokset ovat yhteydessä toisiinsa. Aineiston analyysimenetelmäksi

valikoitui aineistolähtöinen sisällönanalyysi, koska metodioppaiden pohjalta se oli juuri tätä dataa parhaiten kuvaava menetelmä.

Tutkimuksen rehellisyyden ja luotettavuuden näkökulmasta laadukkuutta vahvistaa se, että tutkija on kuvaillut mahdollisimman tarkasti aineistonkeruun sekä aineiston analyysin prosessit tutkimusraporttia kirjatessaan (Tracy, 2010). Tutkimuksen raportoinnissa on pyritty kuvailemaan mahdollisimman tarkasti aineistonkeruussa käytetty menetelmä. Olen myös avannut sekä sanallisesti että taulukoin analyysin kulkua, jotta lukija pystyy hahmottamaan loogista ajattelua sekä johtopäätösten tekemistä aineistolähtöisen sisällönanalyysin eri vaiheissa.

Tämänkin tutkimuksen tekemisessä on rajoituksia, jotka on syytä ottaa huomioon tulkinnessa ja yleistettävyydessä. Koska tutkimus on laadullinen tutkimus, tulosten yleistettävyyden sijaan on pyritty tutkimaan ja kuvaamaan ilmiötä syvällisesti. Kuitenkin tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää jatkotutkimusta ajatellen sekä käytäntöjen kehittämiseen vanhempien osallisuuden sekä kulttuurisen moninaisuuden huomioimisen käytännöissä. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös tarkasteltaessa lastentarhanopettajan työnkuvaa sekä lastentarhanopettajan interkulttuurisen kompetenssin kehittämistä. Tämän lisäksi haastateltavien lukumäärä sekä tutkimuksen paikallisuus rajoittaa yleistettävyyttä. Vaikka kahdeksan haastateltavan käyttäminen on laadulliselle tutkimukselle riittävä määrä syvällisen ymmärryksen aikaansaamiseksi, haastateltavien subjektiiviset näkemykset sekä absoluuttisesti pieni haastateltavien määrä heikentävät yleistettävyyttä.

Tutkimukseni jatkotutkimusaiheet pohjautuvat niihin kysymyksiin, joita tutkimusprosessi nosti esiin. Tutkimuksessani on tuotu esiin lastentarhanopettajien näkökulma kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuuteen sekä kuvattu kulttuurisen moninaisuuden käytäntöjä varhaiskasvatuksessa. Osallisuuden näkökulmaa ei ole kuitenkaan vielä tarkasteltu kulttuurisesti moninaisten vanhempien näkökulmasta. Myös kulttuurisesti moninaisten lasten osallisuuden toteutuminen etenkin lasten omasta näkökulmasta on vielä vähän tutkittu aihe. Tutkimusten tulosten pohjalta on mahdollista lähteä tekemään kehittämistyötä muun muassa perhelähtöisten toimintamallien sekä varhaiskasvatuksen ja esi-

opetuksen oppimisympäristöjen kulttuurisen moninaisuuden käytäntöjen edistämiseksi. Kulttuurinen moninaisuus on osa nyky-yhteiskuntaa ja perheiden moninaisuus muuten kuin kielen, kulttuurin tai etnisen alkuperän suhteen tulee entisestään rikastumaan. Lastentarhanopettajilta tullaan vaatimaan uudenlaista asiantuntijuutta moninaisia perheitä ja lapsia kohdatessaan. Siksi tutkimustiedon lisääntyminen etenkin kulttuurisesti moninaisten vanhempien ja lasten näkökulmasta auttaisi entistä toimivampien käytäntöjen kehittämisessä.

LÄHTEET

- Acar, S. & Akamoğlu, Y. 2014. Practices for parent participation in early intervention/ early childhood special education. *International Journal of Early Childhood Special Education* 6 (1), 80.
- Adair, J. 2014. Voices of immigrant parents in preschool settings. *YC Young Children* 69 (4), 32-39.
- Alasuutari, M. 2010. *Suunniteltu lapsuus: Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. 2007. Parent involvement in education: towards an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research* 100 (5), 311-323.
- Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 865/2005.
- Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. 2007. Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies* 33 (2), 177-192.
- Banach, M., Iudice, J., Conway, L. & Couse, L. J. 2010. Family support and empowerment: post autism diagnosis support groups for parents. *Social Work with Groups* 33 (1), 69-83.
- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. 2010. What does RTI (response to intervention) look like in preschool? *Early Childhood Education Journal* 37 (6), 493-500.
- Bronte-Tinkew, J. 2008. Involvement among resident fathers and links to infant cognitive outcomes. *Journal of Family Issues* 29 (9), 1211-1244.
- Curtis, W. J. & Singh, N. 1996. Family involvement and empowerment in mental health service provision for children with emotional and behavioral disorders. *Journal of Child and Family Studies* 5 (4), 503-517.
- Dempsey, I & Dunst, C. 2004. Helpgiving styles and parent empowerment in families with a young child with disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 29 (1), 40-51.
- Dyson, L. L. 2001. Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education* 26, 455-476.

- Epstein, J. L. & Dauper, S. L. 1991. School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary schools. *The Elementary School Journal* 91, 289–305.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus. http://www.opph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 5.4.2018.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.
- Esquivel, S. L., Ryan, C. S. & Bonner, M. 2008. Involved parents' perceptions of their experiences in school-based meetings. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 18 (3), 234–258.
- Euroopan komissio. 2014. Key principles of a quality framework. Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf Viitattu 6.4.2018.
- Fordham, L. 2012. Information and professional support: Key factors in the provision of family-centred early childhood intervention services. *Child: Care, Health and Development* 38 (5), 647–653.
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hornby G. & Lafaele, R. 2011. Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review* 63 (1), 37–52.
- Hujala, E. 2009. Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (1), 57–76.
- Isik-Ercan, Z., Demir-Dagdaz, T., Cakmakci, H., Cava-Tadik, Y. & Intepe-Tingir, S. 2017. Multidisciplinary perspectives towards the education of young low-income immigrant children. *Early Child Development and Care* 187 (9), 1413–1420.
- Jokikokko, K. 2010. *Teachers' intercultural learning and competence*. Oulu: University of Oulu.

- Jokikokko, K. 2017. The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture and Society* 25 (1), 15-29.
- Jokikokko, K. & Uitto, M. 2017. The Significance of Emotions in Finnish Teachers' Stories about Their Intercultural Learning. *Pedagogy, Culture and Society* 25 (1), 15-29.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Helsinki: Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf. Viitattu 7.5.2018.
- Karlsson, L., Levamo, T. & Siukonen, S. (toim.) 2012. Sinun, minun, meidän mango - sadutusta yli kulttuurirajojen: Kokemuksia sadutuksesta kehitysyhteistyössä ja kansainvälisyyskasvatuksessa. Helsinki: Taksvärkki.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta: Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.
- Korkeakoulujen arviointineuvosto. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013.
- Kuusisto, A. 2010. Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: Haasteita ja mahdollisuuksia. Helsinki: Helsingin kaupunki, sosiaalivirasto.
- Laki Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuus vaatimuksista 272/2005.
- Lastikka, A. & Lipponen, L. 2016. Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education* 18 (3), 75-94.
- McConaughy, S., Kay, P. & Fitzgerald, M. 2000. How long is long enough? Outcomes for a school-based prevention program. *Exceptional Child* 67 (1), 21-34.
- Metsamuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Minnes, P., Perry, A. & Weiss, J. A. 2015. Predictors of distress and well-being in parents of young children with developmental delays and disabilities: the importance of parent perceptions. *Journal of Intellectual Disability Research* 59 (6), 551-560.

- Murray, E., McFarland-Piazza, L. & Harrison, L. J. 2015. Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care* 187 (7), 1031–1051.
- OECD. 2012. *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/starting-strongiiiqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm> Viitattu 8.4.2018.
- Ojala, M. 2015. Developing multicultural early childhood education in a Finnish context. *International Journal of Child Care and Education Policy* 4 (1), 13–22.
- Osman, A. & Månsson, N. 2015. "I go to teacher conferences, but I do not understand what the teacher is saying": Somali parents' perception of the Swedish school. *International Journal of Multicultural Education* 17 (2) 36–52.
- Paavola, H. & Talib, M. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2014. Vanhempien osallisuus lapsen erityisen tuen tarpeen arvioinnissa ja järjestämisessä –kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tarkastelussa. *Kasvatus* 45 (2), 140–151.
- Rouse, L. 2012. Family-centred practice: Empowerment, self-efficacy, and challenges for practitioners in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood* 13 (1), 17–26.
- Räsänen, R. 2009. Teachers' intercultural competence and education for global responsibility. Teoksessa M.-T., Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (eds.) *Dialogs on Diversity and Global Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 29–50.
- Silverman, D. 2006. *Doing Qualitative Research*. Fourth Edition. London: SAGE
- Souto-Manning, M. & Swick, K. 2006. *Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm*. Kluwer Academic Publishers.
- SVT (Suomen virallinen tilasto). 2015. *Väestörakenne. Vuosikatsaus 2015*. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak_2015_01_2016-09-23_tie_001_fi.html. Viitattu 1.5.2018.

- Talib, M. & Hosoya, S. 2009. Finnish and Japanese pre-service teachers' preparedness for diversity. Teoksessa M.-T., Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (eds.) *Dialogs on Diversity and Global Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 85-106.
- Tervola, J. 2015. Maahanmuuttajien kotihoidontuen käyttö 2000-luvulla. *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (2), 121-133.
- Thompson, L., Lobb, C., Elling, R., Herman, S., Jurkiewicz, T. & Hulleza, C. 1997. Pathways to family empowerment: effects of family-centered delivery of early intervention services. *Journal of Exceptional Children* 64 (1), 99-113.
- Tracy, S. J. 2010. Qualitative quality: Eight "Big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16 (10), 837-851.
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. 2011. Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa Klemelä, K., Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa? monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Painosalama Oy, 9-34.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varhaiskasvatuslaki 580/2015.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Viitattu 3.2.2018.
- Venninen, T., Leinonen, J., Rautavaara-Hämäläinen, M. & Purola, K. (toim.) 2011. "Lähes aina haettaessa sanotaan, että ihan ok päivä - mitä se lopulta tarkoittaa?": Lasten vanhempien ja henkilökunnan osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Socca.
- Virkki, P. 2015. *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Savonlinna: University of Eastern Finland.
- Virta, A., Räsänen, M & Tuittu, A. 2011. Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa Klemelä, K., Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Painosalama Oy, 159-233.
- Vuorenmaa, M., Halme, N., Åsted-Kurki, P. Kaunonen, M. & Perälä, M.-L. 2014. Validity and reliability of the personnel version of the Family Empowerment Scale (FES) for social, health and educational services in Finland. *Journal of Advanced Nursing* 70 (4), 927-936.

Vuorenmaa, M. 2016. Äitien ja isien osallisuus perheessä ja lasten palveluissa sekä osallisuuteen yhteydessä olevat tekijät. Tampere: Tampere University Press.

LIITTEET

Liite 1. Tiedote tutkittaville tutkimuksen aiheesta ja tutkimukseen osallistumisesta

TIEDOTE TUTKITTAVILLE

Tutkimuksen aihe: Monikulttuuristen vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa

Teen varhaiskasvatuksen maisteriopintoihin liittyen gradu-tutkimusta aiheena monikulttuuristen vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksellani halutaan tuoda esiin lastentarhanopettajien kokemuksia monikulttuuristen vanhempien osallisuudesta varhaiskasvatuksessa. Tässä tutkimuksessa monikulttuurisilla vanhemmilla tarkoitetaan maahanmuuttajataustaisia vanhempia. Vanhempien osallisuuden tarkastelussa painottuvat uuden varhaiskasvatussuunnitelman vaatimukset vanhempien kuulemisesta, kasvatusyhteistyöstä ja asiantuntijuudesta oman lapsen asioihin liittyen.

Tarvitsen tutkimukseni aineistoa varten haastateltavaksi 6-8 lastentarhanopettajaa varhaiskasvatuksen puolelta. Toivon haastateltavissani olevan mahdollisimman monipuolinen edustus kaupunkimme lastentarhanopettajista eli työkokemuksen, koulutustaustan ja monikulttuurisen osaamisen ja tietämyksen suhteen kaikki ovat tervetulleita osallisiksi tähän tutkimukseen. Haastattelu kestää n. 1h ja järjestelen haastatteluajataulut toiveidenne mukaan. Toivon saavani haastattelut valmiiksi tammi-helmikuun aikana. Haastattelu on muodoltaan teemahaastattelu ja haastattelut tallennetaan nauhurilla, jonka jälkeen ne litteroidaan.

Tutkimus valmistuu toukokuussa 2018. Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittavilla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu heille mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ovat luottamuksellisia. Tutkimuksesta saata- vat tutkittavien henkilökohtaiset tiedot tulevat ainoastaan tutkijan käyttöön ja tulokset julkaistaan siten, ettei tutkimukseen osallistuvia työyhteisöjä ja yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa.

Tutkittavilla on oikeus saada lisätietoa tutkimuksesta tutkimuksen ohjaajalta tai tutkijalta missä vaiheessa tahansa.

Yhteistyötä odottaen,

Suvi Karhunen

Varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija

Tutkimuksen ohjaaja:

Helena Sume, yliopistonopettaja

Liite 2. Suostumuksen pyytäminen tutkimukseen osallistumiseen

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEEN

Tutkimuksen aihe: Monikulttuuristen vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön sekä kerättävän tutkimusaineiston käyttöön. Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni tai kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksia ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Päiväys

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

Tutkijan allekirjoitus

Liite 3. Teemahaastattelun pohja

TEEMAHAASTATTELU: Monikulttuuristen vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa

Taustatiedot:

- haastateltavan koulutus (sosionomi, kasvatustieteen kandi/maisteri)
- työkokemus
- tämänhetkisen lapsiryhmän ikärakenne
- kokemus monikulttuuristen perheiden kanssa työskentelemisestä
- lisäkoulutukset esimerkiksi monikulttuurisuuteen ja osallisuuteen liittyen

Monikulttuuristen vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa:

Millainen sinun kokemuksesi on vanhempien osallisuudesta varhaiskasvatuksessa?

Millaisia kokemuksia sinulla on monikulttuuristen vanhempien osallisuudesta varhaiskasvatuksessa?

Millainen merkitys monikulttuurisuudella on kokemuksesi mukaan vanhempien osallisuuteen?

Miten ja millä tavoin koet vahvistavasi monikulttuuristen vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksessa?

Kerro kokemuksistasi lapsen vasukeskusteluista monikulttuuristen vanhempien kanssa.

Millaisia asioita tulee ottaa huomioon monikulttuuristen vanhempien kanssa?

Miten esimerkiksi huomioidaan lapsen äidinkielen tukeminen?

Miten perheen kulttuuri huomioidaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa?

Monikulttuuriset vanhemmat varhaiskasvatuksessa:

Miten kokemuksesi mukaan monikulttuuriset vanhemmat saavat tietoa suomalaisesta varhaiskasvatuksesta?

Millaiset aiheet ovat päällimmäisinä keskustelussa?

Millaisia valmiuksia sinun kokemusten mukaan erityisesti lastentarhanopettajalta vaaditaan monikulttuuristen vanhempien kohtaamisessa?

Miten koet työyhteisössäsi huomioitavan monikulttuuriset lapset ja heidän vanhempansa?

Millaisia haasteita olet kohdannut urallasi monikulttuuristen vanhempien kanssa toimiessa?

Miten olet ratkaissut kohtaamasi haastavat tilanteet?

Millaisia onnistumisia olet kokenut toimiessasi monikulttuuristen vanhempien kanssa?

