

**Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kokemuksia
roolistaan varhaiskasvatuksen kasvatusyhteistyössä**
Karoliina Mäkipelto

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäkipelto, Karoliina. 2024. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kokemuksia roolistaan varhaiskasvatuksen kasvatusyhteistyössä. Varhaiskasvatuksen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 50 sivua+liitteet.

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kokemuksia heidän rooleistaan kasvatusyhteistyössä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Lisäksi selvitetään, millaisten roolien voidaan katsoa edistävän tai ehkäisevän kasvatusyhteistyötä. Kasvatusyhteistyötä on tutkittu usein varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta, mutta vanhempien näkökulmiin keskittyvät tutkimukset ovat olleet harvinaisia. Varsinkaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä ei ole tutkittu laajasti. Aihetta ei ole myöskään aiemmin lähestytty vanhempien rooleihin liittyvien kokemusten kautta.

Tutkimus toteutettiin laadullisesti haastattelemalla kuutta vanhempaa teemahaastattelun kautta. Aineistoa analysoitiin ensin aineistolähtöisen teemoittelun avulla. Sen jälkeen esille tulleita teemoja ja vanhempien rooleja tarkasteltiin valmiissa viitekehyksessä ja analysoitiin teoriajohtoisesti.

Tutkimuksessa vanhemmat toivat esille kokemuksia, joissa näkyivät vanhempien kasvatusyhteistyön passiiviset ja aktiiviset roolit. Suurin osa rooleista liittyi tiedon jakamiseen. Passiivisia rooleja olivat vanhemman roolit tiedon vastaanottajana, tiedon ulkopuolelle jätettynä, avun ja tuen saajana ja ulkopuolisena. Aktiivisia rooleja olivat tiedon kertojan/antajan, keskustelijan ja yhdessä toimijan roolit. Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa painotetaan kasvatusyhteistyön rakentumista vanhemman aktiivisen osallistumisen kautta. Vanhemmat kuitenkin kokivat, että passiivinen rooli ja kielimuuri ehkäisivät osittain kasvatusyhteistyön aktiivisen roolin saavuttamista.

Asiasanat: suomalainen varhaiskasvatus, eri kieli- ja kulttuuritaustaisen vanhemmat, kasvatusyhteistyö, roolit, passiiviseen rooliin asettumiselle.

ABSTRACT

Mäkipelto, Karoliina. 2024. Experiences of parents with different linguistic and cultural backgrounds on their role in educational collaboration in Finnish early childhood education. The Bachelor thesis of early childhood education. The University of Jyväskylä. Faculty of Education. 50 pages+ attachments.

This thesis examines the experiences of parents from different linguistic and cultural backgrounds about their roles in educational collaboration in Finnish early childhood education. In addition, it discusses which roles can be seen as promoting or hindering educational collaboration. Educational collaboration has often been studied from the perspective of early childhood teachers which is why studies focusing on the perspective of parents have been rare. In particular, the experiences of parents from different linguistic and cultural backgrounds regarding educational collaboration have not been widely studied nor has the topic been approached previously through the experiences of parents' roles.

This study was conducted qualitatively by interviewing six parents through a thematic interview. Then the data was first analyzed using a data-driven thematic approach, after which the themes and parent's roles that emerged were examined within a predefined framework and analyzed theoretically.

In this study, parents highlighted experiences that reflected passive and active roles of parents in educational collaboration, and most of these roles were related to sharing information with the educator. Passive roles included the roles of the parent as recipient of information, excluded from information, recipient of help and support as well as outsider of collaboration. Active roles were the roles of the information provider/transmitter, discussor, and co-actor. Finnish early childhood education and care guidelines emphasize the building of educational cooperation through the active involvement of parents. Parents felt that the passive role and the language barrier partly prevented them from playing an active role in educational collaboration.

Keywords: Finnish early childhood education and care, parents with different linguistic and cultural backgrounds, educational collaboration, roles.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
ABSTRACT	3
1 JOHDANTO	1
2 KASVATUSYHTEISTYÖ	3
2.1 Vanhempien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä	5
2.2 Kasvatusyhteistyön roolien viitekehykset	9
3 ERI KIELI- JA KULTTUURITAUSTAISET VANHEMMAT	15
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	18
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa	19
4.3 Tutkimukseen osallistujat	20
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	21
4.5 Aineiston analyysi	21
4.6 Eettiset ratkaisut.....	25
5 VANHEMPIEN KOKEMUKSIA ROOLEISTAAN KASVATUSYHTEISTYÖN TILANTEISSA	29
5.1 Vanhempien roolit päivittäisissä kohtaamisissa	30
5.2 Vanhempien roolit kasvatusyhteistyön muissa tilanteissa.....	35
6 KASVATUSYHTEISTYÖTÄ EDISTÄVÄT JA EHKÄISEVÄT ROOLIT	40
6.1 Vanhempien aktiivisuus	40
6.2 Vanhempien asiantuntijatieto	42
7 POHDINTA	45
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	45

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimus.....	47
LÄHTEET.....	51
LIITTEET	54

1 JOHDANTO

Kasvatusyhteistyö on erityisen suuressa merkityksessä silloin, kun puhutaan moninaisten perheiden kanssa toimimisesta. Onhan kasvatusyhteistyö ja perheiden moninaisuus liitetty yhteen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, s. 23), joka velvoittaa varhaiskasvatuksen opettajia toimimaan kasvatusyhteistyön edistämiseksi moninaisten perheiden kanssa. Kun liikkuminen maasta toiseen on nykyaikana jatkuvasti helpompaa, nopeampaa ja halvempaa, tuo se mukanaan uudenlaisia haasteita liittyen toimintaympäristön kielellisiin ja kulttuurisiin toimintavalmiuksiin (Pitkänen, 2011, s. 9). Nämä haasteet liittyvät myös kasvatusyhteistyön muodostamiseen ja ylläpitämiseen. Vaikka varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokisivat vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkitykselliseksi, osa heistä kokee samanaikaisesti epävarmuutta siitä, miten sitä tulisi toteuttaa käytännössä (Murphy ym., 2021).

Kasvatusyhteistyön käytäntöjen toteutumisesta ja toimivuudesta on tehty Suomessa jonkin verran tutkimusta (kts. esim. Alasuutari, 2010). Kuitenkin vanhemman näkökulmaan keskittyvät kasvatusyhteistyön tutkimukset ovat olleet harvinaisia (Rautamies, 2022, s. 11). Koska vanhemmat voidaan nähdä kasvatusyhteistyön toisena osapuolena, olisi sitä tärkeä tutkia. Lisäksi on vain vähän tutkimustietoa siitä, miten eri kieli- ja kulttuuritaustaiset vanhemmat kokevat kasvatusyhteistyön. Olen ollut kiinnostunut eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevista perheistä jo monen vuoden ajan, minkä vuoksi hakeuduin Jyväskylän Yliopiston KIMO (kielitietoisuutta ja monikulttuurisuutta tukevan pedagogiikka) -suuntautumisvaihtoehtoon. Tämän kautta olen onnistunut saamaan uusia näkökulmia sekä ajatuksia liittyen monikielisen ja -kulttuurisen varhaiskasvatukseen, jota haluan nyt vahvasti liittää kandidaatintutkielmani.

Roolit ovat tärkeä osa kasvatusyhteistyötä, joten haluan tutkimuksessani keskittyä vanhempien roolien kokemuksiin. Väitän, että kasvatusyhteistyön roolit ja toimintatavat ovat erittäin kulttuurisidonnaisia, joten vanhempien roolit lapsen kasvatuksessa saattavat joutua uudelleenmäärittelyn kohteeksi, kun he

siirtyvät toiseen maahan ja erilaisen varhaiskasvatusjärjestelmän alaisuuteen. Hyödynnän tutkimuksessani Goffmanin (1971) näkemystä siitä, että ihminen joutuu usein toimiessaan toisten ihmisten kanssa olemaan kuin näyttelijänä lavalla toivoen antavansa toiselle tietynlaisen vaikutelman itsestään viestinnän avulla. Saapuessaan uutena yksilönä joukkoon hänen tavoitteenaan on mahdollisesti saada muut arvostamaan itseään (Goffman, 1971, s. 13). Vanhemmat saattavat esimerkiksi pyrkiä keskustelussaan varhaiskasvattajan kanssa todistamaan olevansa oman lapsensa tarpeiden ja kehityksen asiantuntija.

Osa ristiriidoista eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä saattaa johtua siitä, että vanhempi on tottunut erilaisiin yhteistyön rooleihin, muotoihin sekä tapoihin oman kotimaansa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Pyrin tällä kandidaatintutkielmalla lisäämään ymmärrystä kasvatusyhteistyön roolien moninaisuudesta ja niiden kulttuurisidonnaisuudesta. Kuten Goffman (1971, s. 11) tuo esille, kun joukkoon ilmestyy uusi yksilö, auttaa häntä koskeva tieto muita arvioimaan vuorovaikutustilanteita ja tähän liittyviä odotuksia. Näin ollen tieto eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kokemuksista ja kasvatusyhteistyöhön liittyvistä rooleista auttaa varhaiskasvatuksen työntekijöitä arvioimaan omia odotuksiaan liittyen heidän kanssansa tapahtuvaan yhteistyöhön varsinkin sen alkaessa. Tiedon avulla pystyn siis ehkäisemään ristiriitoja ja edistämään sekä kehittämään toimivaa kasvatusyhteistyötä varhaiskasvatuksen monikulttuurisessa ympäristössä.

Näin ollen tutkin kandidaatintutkielmassani eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien vanhempien kokemuksia rooleistaan kasvatusyhteistyön eri tilanteissa. Olen kiinnostunut eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kasvatusyhteistyön kokemuksista erityisesti siksi, että katson varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen painottavan huoltajien aktiivisen roolin tukemista ja osallistumista lapsen hyvinvoinnin tukemiseen. Ennakoin kuitenkin, että vanhemman oma kokemus tästä voi olla hyvinkin erilainen. Tutkielmani tutkimusote on laadullinen, joka antaa minulle monipuolisia mahdollisuuksia tavoittaa tutkimuskohteiden tunteet ja ajatukset mahdollisimman perinpohjaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 28) puolistrukturoidun temahaastattelun avulla.

2 KASVATUSYHTEISTYÖ

Kasvatuskumppanuus vai kasvatusyhteistyö?

Kasvatusyhteistyön määrittely ei ole yksinkertaista. On myös kiistaton tosiasia, että vanhempien ja ammattilaisten kasvatusyhteistyö on tärkeää lapsen hyvinvoinnille (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 72). Kuitenkin haasteeksi on osoittautunut esimerkiksi käsitteiden päällekkäisyys, sillä kuten Kekkonen (2012) tuo esille Suomessa sanoja kasvatuskumppanuus ja kasvatusyhteistyö käytetään toisinaan limittäin. Myös näiden käsitteiden englanninkielisiä vastineita *‘educational partnership’* ja *‘educational collaboration’* käsitellään usein samassa tutkimuksessa (kts. esim. Rautamies, 2022; Uusimäki ym., 2019). Käytän tässä kandidaatintutkielmassa käsitettä *‘kasvatusyhteistyö’*, sillä sitä alettiin käyttämään kasvatuskumppanuus-käsitteen sijasta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa vuodesta 2016 lähtien. Se, miten kullakin aikakaudella yleisesti käsitteellistetään perhe ja päiväkodin asema hoito- ja kasvatusinstituutiona, vaikuttaa siihen, miten perheen ja varhaiskasvatuksen välisestä yhteistyöstä puhutaan (Kekkonen, 2012, s. 22). Käyttämällä ajankohtaista käsitettä koen asettavani tutkimukseni tämänhetkisen varhaiskasvatuksen kontekstiin ja siitä käytävään keskusteluun. Lisäksi koska Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) käytetään kasvatusyhteistyö-käsitettä, voidaan se mielestäni nähdä nykyisen varhaiskasvatuksen päämääränä ja relevanttina tutkimuksen kohteena.

Rautamies (2022, s. 16) tuo esille, että kasvatuksellinen kumppanuus on tärkeä konsepti vanhemman ja kasvattajan välisen yhteistyön ymmärtämisessä. Tästä syystä kasvatuskumppanuuden ja kasvatusyhteistyön käsitteitä ei tule tarkastella toisistaan täysin erillisinä. Englanninkielinen vastine kyseiselle kasvatuskumppanuudelle olisi todennäköisesti *‘educational partnership’*, sillä esimerkiksi Rautamies (2022, s. 16) määrittelee sen viitaten Summersin ym. (2005, s.66) käsitykseen perheen ja asiantuntijoiden välisestä toisiaan tukevasta vuorovaikutuksesta, joka keskittyy perheen ja lasten tarpeisiin. Tämä on samankaltainen

kasvatuskumppanuutta koskevan näkemyksen kanssa, jossa sen katsotaan tarvoittavan vanhempien ja perheiden tietoista sitoutumista toimia yhdessä varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa lapsen kehityksen, oppimisen prosessien ja kasvun tukemiseksi (Kekkonen, 2012, s. 22; Kaskela & Kekkonen, 2007, s. 11). Kuitenkin kun kasvatusyhteistyöstä puhutaan *'kumppanuutena'*, Rautamiehen (2022, s. 16) mukaan vanhempien ajatellaan olevan aktiivisena osapuolena tietynlaista vanhemman ja varhaiskasvattajan välistä suhdetta. Koska tämä tutkimus ei perustu oletukselle vanhemman aktiivisuudesta vanhemman ja varhaiskasvattajan välisessä suhteessa vaan pyrin tarkastelemaan heidän roolejaan kriittisesti, en katso kasvatuskumppanuuden käsitteen olevan tutkimuskysymysteni valossa sopiva tutkielmaani. Myös Alasuutarin (2010) esittämät kasvatusyhteistyön viitekehykset viittaavat siihen, etteivät vanhemman ja varhaiskasvattajan välisen kasvatusyhteistyön roolit ole yksiselitteisiä. Tämä näkyy myös käytännön toiminnassa (Uusimäki ym., 2019). Käsittelen näitä viitekehyksiä tarkemmin luvussa 2.2.

Sekä kasvatuskumppanuutta että kasvatusyhteistyötä ohjaa aina tavoite tukea kotien kasvatustyötä (Kekkonen, 2012, s. 45). Nykyään tavoite vanhemman kasvatustyön tukemisesta on kirjattu jopa Varhaiskasvatuslakiin (540/2018 3 §). Kasvatusyhteistyö vaatii jatkuvaa yhteistä suunnittelua ja keskustelua. On tärkeää, että vanhemmat ovat osallisia varhaiskasvatusympäristön kehittämisessä yhdessä lasten ja varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa (Uusimäki ym., 2019). Viime vuosina onkin käyty julkista keskustelua siitä, miten vanhemmilla tulisi olla oikeus vaikuttaa ja tulla kuulluksi kysymyksissä, jotka liittyvän lapsensa kasvatukseen (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 71). Tällöin kasvatusyhteistyön voidaan katsoa olevan perhelähtöistä, sillä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen nähdään mahdollisena yhdistämällä ammatillinen asiantuntemus ja vanhempien omaa lasta koskeva tietämys (Kekkonen, 2012, s. 37). Rautamies (2022) tuo myös esille, että luottamuksellinen suhde vanhaiskasvattajan ja vanhemman välillä mahdollistaa parhaan pohjan sekä lapsen, että vanhempien tukemiselle. Luottamuksella onkin keskeinen asema perheiden ja ammattilaisen

välisissä vuorovaikutussuhteissa, sillä luottamuksen ja yhteistyön voidaan katsoa olevan toisistaan riippuvaisia ja vahvistavan toinen toisiaan (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 85). Kasvatusyhteistyö vaatii kasvattajalta taitoa kohdata perheitä ymmärtävästi ja kunnioittavasti (Uusimäki ym., 2019).

2.1 Vanhempien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä

Ennen kuin lapsi aloittaa varhaiskasvatuksessa, vanhempi saattaa olla epävarma siitä, onko valmis astumaan kasvatusyhteistyö-suhteeseen ja kenen kanssa hän tulee siinä olemaan. Kuten Goffman (1971, s. 21) tuo esille yksilöllä on muiden joukkoon liittyessä enemmän valtaa valita, millaista kohtelua hän alkaa vaati- maan, kun hänellä on vapautta muuttaa valintaansa liittymisen jälkeen. Kasva- tusyhteistyöhön liittyy erilaisia odotuksia. Poikosen ja Lehtipään (2009, s. 77) tut- kimuksessa vanhemmat suhtautuivat kasvatuskumppanuudelle asetettuihin odotuksiin suhteellisen myönteisesti ja useat pitivät niitä luonnollisena ja koh- tuullisena, korostaen lapsen etua ja hyvinvointia. Näin ei kuitenkaan ole kaikkien kohdalla. Viidennes vanhemmista koki kasvatuskumppanuutta koskevat odo- tukset työläänä, uuvuttavana tai aikaa vievänä (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 77). Tämä on ymmärrettävää, sillä toimiessaan toisten ihmisten läsnä ollessa, hänen tulee ilmaisullaan korostaa tiettyjä puolia itsessään samanaikaisesti vaientaen niitä, jotka voivat asettaa hänen tavoitevaikutelmansa kyseenalaiseksi (Goffman, 1971, s. 124). Ollessaan kasvatusyhteistyössä, vanhempi saattaa kokea vanhem- man roolissa pysymisen työläänä.

Virallisen kasvatusyhteistyön voidaan katsoa alkavan silloin, kun lapsen vanhemmat kohtaavat varhaiskasvattajan ensimmäisen kerran. Murphyn ym. (2021) tutkimuksessa sekä vanhemmat että varhaiskasvattajat korostivat ensim- mäisten kohtaamisten merkitystä silloin, kun pyritään luomaan yhteyttä van- hempiin. Usein jo ennen kuin lapsi aloittaa varhaiskasvatuksen, vanhemmat ja varhaiskasvatuksen henkilöstö pitävät ns. aloituskeskustelun, jossa he keskuste- levat varhaiskasvatuksen aloitukseen, perheen odotuksiin ja toiveisiin liittyviä

aiheita sekä tutustuvat toisiinsa (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 82). Parhaassa tapauksessa yhteistyön alkuvaihe tukee luottamuksen rakentumista vanhempien ja kasvattajien välille (Rutanen ja Laaksonen, 2020). Tämä luottamus mahdollistaa sen, että lapsi pysyy varhaiskasvatuksen piirissä ja vanhemmat sitoutuvat viemään lapsensa päiväkotiin. Jotta kotona aloitettua kodin kasvatustyötä voidaan jatkaa jaettuna kasvatustehtävänä, se edellyttää vanhempien kuulemista ja ymmärretyksi tulemista omaa lastaan koskevista asioista (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 82). Tämä on erityisen tärkeää varhaiskasvatuksen alussa, jossa kasvattajalla ei ole vielä paljon ennakkotietoa lapsesta.

Rutasen ja Laaksonen (2020) tutkimuksessa äitien kuvauksia yhteistyön alkuvaiheessa luonnehti luottamus kasvattajiin instituution edustajina ja varhaiskasvatuksen ammattilaisina. Yleensä esittäytyessään muille yksilö pyrkii yleensä kokonaiskäyttäytymistään selkeämmin havainnollistamaan ja tuomaan esille yhteisön virallisesti tunnustamia arvoja (Goffman, 1971, s. 45). Rautamiehen (2022, s. 23) näkemyksen mukaan suomalaisessa yhteiskunnassa varhaiskasvatuksen opettajat ovat hyvin koulutettuja ja arvostettuja. Hän ajattelee, että jos opettaja onnistuu toimimaan näiden arvojen mukaan, se todennäköisesti vahvistaa vanhemman luottamusta heitä kohtaan sekä asettaa vanhemmille korkeat odotukset kasvatusyhteistyölle ja lapsen varhaiskasvatukselle. Keyesin (2000) mukaan ensimmäinen tapaaminen vaikuttaa myös yhteistyön roolien rakentumiseen.

Yleensä muutaman kuukauden sisällä lapsen varhaiskasvatuksen alkamisesta, käydään vanhempien kanssa ensimmäinen yksityiskohtainen keskustelu lapsesta ja lapsen varhaiskasvatuksesta (Kaskela & Kekkonen, 2007, s. 45). Varhaiskasvatuksen kontekstissa tästä käytetään nimeä Vasu eli varhaiskasvatussuunnitelma-keskustelu ja tähän velvoitetaan Varhaiskasvatuslaissa (540/2018 23 §). Lain mukaan tämä tulisi tehdä yhteistyössä vanhempien kanssa tarvittaessa tai vähintään kerran vuodessa. Vanhemman näkemykset oman lapsensa asiantuntijoina tulisi huomioida niin suunnittelussa kuin toiminnan järjestämisessä (Kaskela & Kekkonen, 2007, s. 46). Poikosen ja Lehtipään (2009, s. 77) tutkimuksessa vanhemmat toivat esille, että he halusivat olla mukana varhaiskasvatuksen suunnittelussa esimerkiksi Vasu- keskustelun kautta, sillä he näkivät yhteisten

kasvatusperiaatteiden, tavoitteiden ja sääntöjen olevan tärkeitä. Vanhemmat eivät kuitenkaan vaikuta ottavan varhaiskasvatuksen yhteistä suunnittelua itsensänselvyytenä. Monet vanhemmista kiittelevät mahdollisuudesta keskustella kasvatukseen liittyvistä asioista ammattilaisen kanssa (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 77).

Varhaiskasvatussuunnitelman tekemisen yksi tavoite on määritellä lapsen kehitykselle ja elinympäristölle sopivat tavoitteet (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 12). Varhaiskasvatussuunnitelman kautta luodaan yhteistä todellisuutta ja ymmärrystä lapsesta sekä sovitellaan yhteen vanhempien ja kasvattajien erilaisia tulkintoja lapsesta (Kaskela & Kekkonen, 2007, s. 46). Tavoitteiden sisältöön vaikuttaa se, millaista odotuksia osapuolilla on lapselle ja hänen toiminnalleen. Poikosen ja Lehtipään (2009, s. 83) tutkimuksessa osa vanhemmista oli sitä mieltä, ettei vanhemman ja kasvattajan lapselle luotujen odotusten välillä ole koskaan ristiriitaisuuksia. Näin ei kuitenkaan tapahdu jokaisen vanhemman kohdalla. Osa vanhemmista mainitsee, että heillä on ilmestynyt ristiriitaisia odotuksia liittyen lapsen päivittäiseen perushoitoon, käyttäytymiseen, ominaisuuksiin tai uusien taitojen opetteluun (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 83). Tämä tulee esille erityisesti silloin, jos lapsella on haasteellista käyttäytymistä. Esimerkiksi Rautamies (2022, s. 110) tuo esille, että vaikka osa vanhemmista pääsee yhteisymmärrykseen lapsen kehityksen tavoitteista, kaikkien kohdalla näin ei tapahtunut, joka johti vanhemman turhautumiseen ja pettymykseen.

Kasvatusyhteistyön jatkaminen edellyttää vanhemman ja varhaiskasvatuksen työntekijän jatkuvaa välistä tiedonvaihtoa. Havainnot, joita vanhemmat ja työntekijät tekevät ja jakavat keskenään muodostavat lapsen hyvinvoinnin ja positiivisen kehityksen perustan tukien samalla vanhemman osallisuutta (Uusimäki ym., 2019). Yhteisen kasvatustehtävän toteuttaminen edellyttää vanhemmalta sekä ammattilaiselta halua, toimenpiteitä ja aikaa pitää toistaan ajan tasalla lapseen liittyvissä asioissa (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 81). Yhteinen vuoropuhelu vanhemman, kasvattajan ja lapsen välillä tapahtuu esimerkiksi päivittäin vanhemman tuodessa tai hakiessa lasta päiväkodista (Kaskela & Kekkonen, 2007, s. 44). Vanhemmat antoivat Poikosen ja Lehtipään (2009) tutkimuksessa eniten

kiitosta jokapäiväisistä keskusteluista varhaiskasvatushenkilöstön kanssa. Kasvattaja voi esimerkin ja myönteisen asenteen kautta rohkaista myös vanhempaa puhumaan, kysymään tai pohtimaan yhdessä lapseen liittyviä asioita (Kaskela & Kekkonen, 2007, s. 44). Samalla vahvistetaan vanhemman ja kasvattajan välistä luottamusta. Luottamuksen voidaankin katsoa rakentuvan arjen kautta vähitellen (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 86). Parhaimmillaan vuoropuhelu toimii näin kuunnellen puolin ja toisin siten, että syntyy tarvittava lapsen tuntemus (Kaskela & Kekkonen, 2007, s. 45).

Kuitenkin Murphyn ym. (2021) tutkimuksessa vanhemmille tekemissä kyselyissä selvisi, että vaikka vanhemmat usein kokivat olonsa tervetulleeksi ja kunnioitetuksi esimerkiksi heitä tervehtiessä, he toivoisivat parannuksia kommunikaatioon ja lapsesta saatavan tiedon jakamiseen. Päivittäinen tiedon jakaminen ei siis tapahdu ongelmitta. Poikosen ja Lehtipään (2009, s. 79–80) tutkimuksessa arjen ja yhteistyön käytänteistä liittyvät pulmat koskivat paljolti juuri päivittäisen keskustelun ja tiedonkulun puutteita. Tiedonkulun puute voi johtaa vanhemmassa tietämättömyyden tunteeseen. Vanhemmat olivat esimerkiksi sitä mieltä, ettei heille kerrota tarpeeksi lapsen hoitopäivästä (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 79–80). Lisäksi liian ongelmakeskeinen puhe aiheuttaa vanhemmassa vauruneisuutta eikä se tue luottamuksen rakentumista (Kaskela & Kekkonen, 2007, s. 44; Rautamies, 2022).

Tiedon jakaminen vanhemmalta kasvattajalle ei myöskään tapahdu kaikkien kohdalla moitteetta. Poikosen ja Lehtipään (2009, s. 77) aineistossa selvisi, että osa vanhemmista piti uuvuttavana ja kuormittavana perheen asioista kertomista ja etenkin ikävistä asioista keskustelua hakiessaan lasta pitkän työpäivän jälkeen. Lapsista puhuessa sivutaan usein myös perheen yksityisinä pitämiä asioita (Kaskela & Kekkonen, 2007, s. 45). Poikosen ja Lehtipään (2009, s. 77) vanhemmat kokivat, etteivät kasvattajat ymmärrä heidän perheensä tilannetta ja osa vanhemmista piti esimerkiksi ongelmallisena myös varhaiskasvatuksen henkilöstön oletuksia vanhempien työajoista ja siten lasten hoitoajoista (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 77). Oletukset ja tulkinnat ovat merkki siitä, ettei vanhempien

ja kasvattajien välillä ole riittävästi vuoropuhelua (Kaskela & Kekkonen, 2007, s. 45).

Yleisesti Poikosen ja Lehtipään (2009, s. 75) tutkimustulokset osoittavat, että vanhemmat ovat varsin tyytyväisiä lapsensa varhaiskasvatukseen ja kasvatusyhteistyöhön varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Laadukkaassa kasvatustoiminnassa vanhempien tulisi pystyä näkemään eri keskustelut ja tapaamiset johdonmukaisena jatkumona (Kaskela & Kekkonen, 2007, s. 46). Siksi Poikosen ja Lehtipään (2009, s. 78) tutkimuksessa vanhemmat pitivät tärkeänä niin päivittäistä kuulumisten vaihtoa lapsensa hoitopäivästä sekä kasvatus- ja kehityskeskusteluja, joissa lapsen kasvatukseen liittyviä kysymyksiä pohdittiin ammattilaisen kanssa.

2.2 Kasvatusyhteistyön roolien viitekehykset

Kuten jo edellä ilmeni, kasvatusyhteistyöhön liittyvät vahvasti erilaiset roolit, joihin kasvattaja ja vanhempi asettuvat vuorovaikutuksen aikana. Kun esittäjä eli yksilö ottaa vuorovaikutustilanteessa vakiintuneen sosiaalisen roolin, hän saattaa huomata sen taustalla olevan jo entuudestaan valmiin julkisivun, jota hän joutuu ylläpitämään tehtävää suorittaessaan (Goffman, 1971, s. 37). Tässä tutkimuksessa tehtävän voidaan olettaa liittyvän kasvatusyhteistyön ylläpitämiseen ja lapsen kasvattamiseen. Vanhempien ja ammattikasvattajien roolien luonnollisten eroavaisuuksien tiedostaminen mahdollistaa heidän erilaisten näkökulmien ymmärtämisen, joka tulisi nähdä mahdollisuutena lapsen, ammattilaisen ja perheen edun saavuttamiseen (Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 75). Roolien erilaisuuden takia on tärkeä keskittyä niihin kohtaamisiin, joissa kumppanuutta rakennetaan (Keyes, 2000). Kuitenkin jotta kasvatusyhteistyön rooleja voitaisiin arvioida ja analysoida, on ne otollista asettaa johonkin viitekehykseen. Päädyin tässä kandidaatintutkielmassa käyttämään Alasuutarin (2010) artikkelissa luotuja viitekehyksiä, sillä niihin on viitattu jo aiemmin kasvatusyhteistyön kokemuksia kuvaavissa tutkimuksissa (kts. esimerkiksi Rautamies, 2022). Alasuutari

(2010) tutki artikkelissaan sitä, toteutuuko suomalaisessa varhaiskasvatustoiminnassa kumppanuus vanhemman ja kasvattajan välillä ja miten sitä toteutetaan jakamalla sen vertikaaliseen ja horisontaaliseen viitekehykseen.

Myös Råde (2020) tarkasteli samaa tematiikkaa yleisellä tasolla tutkiessaan, kuinka vanhempien suhdetta varhaiskasvatuksessa voidaan kuvata vanhempien osallistumisen, sitoutumisen tai kumppanuussuhteen tasojen kautta. Vaikka Råde (2020) ei asettanut tutkimustaan suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstiin, koin hänen tutkimuksensa tukevan Alasuutarin (2010) esille nostamia viitekehyksiä. Sekä Råden (2020) että Alasuutarin (2010) mukaan vanhempien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden välisen yhteistyön voidaan jakaa vertikaaliseen ja horisontaaliseen viitekehykseen. Näin ollen päädyin luomaan kasvatusyhteistyön roolien tarkastelua varten viitekehysten, jonka pääpiirteet olen tiivistänyt Taulukkoon 1. Keskityn seuraavaksi avaamaan näiden viitekehysten pääsisällöksi. Myös Råde (2020) esittää, että vertikaalista ja horisontaalista viitekehystä voidaan käyttää eri tasoisten kasvatuskumppanuuksien ongelmien ja hyötyjen ymmärtämiseen eri kulttuureissa.

Taulukko 1.

Teoreettiset viitekehykset Råden (2020) ja Alasuutarin (2010) tutkimusten valossa.

Viitekehys	Varhaiskasvattajan rooli	Vanhemman rooli	Yhteistyö
Vertikaalinen	"Lapsen kehityksen ja kasvatuksen sekä päiväkodin arjen ammattilainen" <ul style="list-style-type: none"> • ammattitaito antaa valtaa esimerkiksi lapsen varhaiskasvatuksen suunnittelussa. • varhaiskasvattaja tarkastelee lasta selvittääkseen lapsen vahvuudet ja heikkoudet sekä jakaa tämän tiedon vanhempien kanssa. 	<ul style="list-style-type: none"> • ei omaa työntekijän ammattitaitoa liittyen lapsen kasvatukseen ja kehitykseen. • yhteistyön etäinen luonne ja hierarkisuus saattaa poissulkea aktiivisesta roolista. • odotetaan olevan samaa mieltä työntekijän kanssa ja toimivan pääosin kuuntelijana. • vanhemman tulee jakaa tietoa liittyen kulttuuritaustaan (esimerkiksi miten lasta hoidetaan). 	<ul style="list-style-type: none"> • ammattimaista • hierarkkinen • Ns. "liikekumppanuutta" • Asiantuntijatiedon merkitys suuri • asiantuntijalähtöisyys <p>=Varhaiskasvattaja on aktiivinen asiantuntija, vanhempi passiivinen.</p>
Horisontaalinen	Tiedostaa oman lapsitietämyksensä rajallisuuden ja vanhemman aseman tiedon antajana <ul style="list-style-type: none"> • vanhemman ja työntekijän asiantuntijuus lapsesta täydentävät toisiaan 	Vanhempien omaava asiantuntijuus nähdään erilaisena, mutta sitä ei vähätellä tai aseteta työntekijöiden ammattitaidon alapuolelle.	<ul style="list-style-type: none"> • pyritään aitoon, tasavertaiseen kumppanuuteen • tiedon, päätöksenteon ja asiantuntijuuden jakaminen • vältetään hierarkkisuutta <p>=Molemmat osapuolet ovat aktiivisia asiantuntijoita.</p>

Råden (2020) mukaan *vertikaalissa viitekehyksessä* vanhemman ja varhaiskasvattajan välillä on ammattimainen ja asymmetrinen suhde, jossa molemmat osapuolet toimivat ikään kuin liikekumppaneina, jotka tekevät yhteistyötä keskenään lapsen kasvatuksen parhaaksi. Yhteistyötä lapsen edun hyväksi painotetaan nykyisissä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 37) mukaan huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tavoitteena on sitouttaa sekä huoltajat että henkilöstö toimimaan lasten terveen ja turvallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistämiseksi. Samanaikaisesti Alasuutari (2010) esittää, että vertikaalinen viitekehys korostaa asiantuntijatiedon merkitystä: varhaiskasvatuksen työntekijät nähdään lapsen kehityksen ja kasvatuksen sekä päiväkodin arjen ammattilaisina eikä vanhemmilla koeta olevan samanlaista ammattitaitoa vaan vanhempien näkökulma toimii vanhemman luonteen tai/ ja perheen kulttuurisen taustan tulkinnan pohjana. Tässä voidaan nähdä vivahteita asiantuntijälähtöisestä varhaiskasvatuksesta ja kasvatusyhteistyöstä, jossa ammatti-ihmisellä koetaan olevan koulutuksensa, tietopohjansa ja alan ammattikielen hallinnan kautta oikeampaa tietoa kuin mitä asiakkaalla itsellään on (Kekkonen, 2012, s. 35). Vertikaalinen viitekehys ei välttämättä synny kasvattajan oman näkemyksen, vaan se saattaa syntyä myös perheen odotusten aiheuttamana. Asiantuntijavaltaisuutta tukee vanhemman näkemys siitä, että yhteiskunnallisilla kasvattajilla kuten opettajilla on esisijainen tieto sekä valta tulkita ja määritellä lasta sekä lapsen kehitystä, oppimista ja kasvattamisen keinoja (Kekkonen, 2012, s. 36; Keyes, 2000). Alasuutari (2010) tuo esille, että käytännössä työntekijät saattoivat esimerkiksi muutama päivä ennen henkilökohtaista Vasu-keskustelua havainnoida lasta huomatakseen hänen vahvuutensa ja kehitykselliset haasteet, joita he sitten jakoivat vanhemmille. Tämä tuo hänen mielestään esille oletuksen siitä, ettei vanhemmilla itsellään ole tätä tietoa.

Todellisuudessa vertikaalisessa viitekehyksessä Alasuutarin (2010) näkemyksen mukaan kasvattajat osoittavat, että odottavat vanhempien puhuvan heidän omista näkemyksistään liittyen lapsen kasvatukseen ja opetukseen. Varhaiskasvatus voidaan nähdä kotien kasvatusta tukevana toimintana ja vanhempien tulee siksi saada tietää päiväkodin kasvatuskäytänteistä, mikä on Kekkonen

(2012, s 35) mukaan kirjattu jo Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintöön (KM 1980:31). Alasuutari (2010) kuitenkin lisää, että vanhemman näkökulma kuitenkin otetaan huomioon toiveena tai pyyntönä liittyen varhaiskasvatukseen, vaikka sitä ei nähdäkään niinkään tärkeänä tai tarpeellisena varhaiskasvatuksen rutiinien tai käytäntöjen näkökulmasta. Hän kertoo, että esimerkiksi varhaiskasvatuksen suunnittelussa varhaiskasvatuksen ammattilainen odottaa vanhempien olevan samaa mieltä, toimivan pääosin kuuntelijana ja hyväksyvän ammattilaisten näkemyksen. Råde (2020) esittää, että tällainen suhteen hierarkkisuus ja etäinen luonne saattaa ajautua poissulkemaan joitakin vanhempia. Suhteen hierarkkisuus luo myös sosiaalista etäisyyttä. Sosiaalinen etäisyys taas ylläpitää Kekkosen (2012, s. 36) mukaan perinteistä asiantuntijuutta, jossa vanhemmat menettävät uskonsa omaan kasvatuseränsä ja tulevat riippuvaiseksi oman lapsen kasvatukseen liittyvästä ammattilaistiedosta. Vuorovaikutustilanteen aikana voi kuitenkin tapahtua asioita, jotka ovat vastakkaisia tähän pyrkimykseen nähden, mikä voi saattaa henkilön epämiellyttävään valoon ja aiheuttaa hämmennystä ja vaivaantuneisuutta vuorovaikutukseen (Goffman, 1971, s. 22).

Jos vertikaalisen viitekehityksen voidaan katsoa edustavan asiantuntijalähtöisyyttä, voidaan *horisontaalista viitekehystä* kuvata *perhelähtöisyys*-käsitteen kautta. Kekkosen (2012, s. 37) tulkinnan mukaan perhettä painottavassa tulkinnassa lapsi nähdään kiinteänä osana perhettään, joten varhaiskasvatustyö vaatii intensiivistä yhteistyötä vanhempien kanssa. Näin ollen kasvatushenkilöstön ammatillisen asiantuntemuksen ja vanhempien oman lasta koskevan tietämyksen yhdistäminen on hänen mukaansa välttämätöntä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Murphy ym. (2021) vaikuttavat tukevan tätä näkemystä todetessaan, että vahvassa kasvattajan ja vanhemman välinen suhteessa kasvattajat ovat valmiita jakamaan tietoaan ja taitoaan lapsen oppimisesta ja kehityksestä perheille. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tiedon jakaminen ja keskustelu ovatkin keskeisessä osassa kannattavan vanhemman osallisuuden saavuttamisessa (Uusimäki ym. 2019). Råden (2020) mukaan horisontaalisessa viitekehityksessä vanhempien kanssa pyritäänkin aitoon kumppanuuteen ja jaet-

tuun päätöksentekoon. Alasuutari (2010) tuo esille, että silloin työntekijä ja vanhempi toimivat tasavertaisina kumppaneina, jotka jakavat keskenään asiantuntijuutta ja tietoa lapsesta sekä vanhemman ja kasvattajan välisen suhteen hierarkisuutta pyritään välttämään eikä vanhempien omaavaa asiantuntijuutta aseteta työntekijöiden ammattitaidon alapuolelle. Hänen mukaansa työntekijä saattaa horisontaalissa viitekehyksessä tiedostaa oman lapsitietämyksensä olevan rajallinen ja tiedostaa vanhemmilla olevan tietoa, johon hänellä itsellään ei ole pääsyä. Perhelähtöisessä työskentelytavassa osapuolien välinen keskinäinen luottamus, kunnioitus, avoimuus ja jaettu vastuu korostuvat (Kekkonen, 2012, s. 38).

Alasuutari (2010) tarkentaa, että horisontaalissa viitekehyksessä vanhemmat tunnustetaan asiantuntijoiksi omaa lastaan koskevissa asioissa ja heidän tietoa lapsestaan nähdään tärkeänä päiväkodin tarjoaman kasvatuksen ja hoidon näkökulmasta. Hänen mukaansa, kun lapsesta pystytään vanhemman kanssa käytävän keskustelun kautta rakentamaan laajempi kuva, varhaiskasvatuksen työntekijä pystyy oman asiantuntijuutensa kautta paremmin huomioimaan lapsen yksilöllisyyden ja tuen tarpeet. Kuitenkin myös perhekeskeisessä työtavassa, vaikka perheet otetaan mukaan varhaiskasvatusta koskeviin ratkaisuihin, vanhempien oletetaan tarvitsevan ohjausta ja neuvontaa lapsen hoidossa ja kasvatuksessa (Kekkonen 2012, s. 38).

Se, kumpaa viitekehystä suositetaan, on sidoksissa esimerkiksi historialliseen kontekstiin kuten kasvatusyhteistyö yleisesti (kts. luku 2). Se, millainen on hyvä vanhemman ja varhaiskasvatuksen opettajan välinen suhde, voidaan Keyesin (2000) mukaan nähdä kirjavana näkemyksenä, jonka toisessa päässä on roolien ja toimintojen tehokas erottaminen siten, että molemmat osapuolet kunnioittavat toisiaan, kun taas toisessa päässä koulu avoimena nähdään perheen jatkeena. Vaikka Alasuuri (2010) kuvaa vertikaalista kehystä perinteisemmäksi malliksi ja horisontaalista mallia uudemmaksi, hän huomauttaa, etteivät nämä kaksi kehystä usein sulje toisiaan pois vaan esiintyvät rinnakkain, vaikka keskustelussa toinen saattaa olla tyypillisempi kuin toinen. Nykyään saattaa kuitenkin tuntua helpommalta hyväksyä horisontaalinen viitekehys ja tuomita vertikaalinen viitekehys johtuen sen asiantuntijalähtöisyydestä. Esimerkiksi Murphy ym. (2021)

tutkimuksessa sekä ammattilaiset että vanhemmat kokivat, että vanhemman tietoa omasta lapsestaan tulisi kunnioittaa ja vanhemmat tulisi nähdä lapsen ensimmäisenä opettajina. Lisäksi monet viime vuosina tehdyt tutkimukset osoittavat, että vanhemman osallisuus vaikuttaa lapsen terveeseen kehitykseen ja varhaiskasvattajat reagoivat vanhemman osallisuuteen positiivisesti (Hakyemez-Paul ym., 2018). Horisontaalinen viitekehys ei kuitenkaan ole ongelmaton. Alasuutari (2010) epäilee sen työntävän jossain tilanteissa suhdetta kohti neuvontasuhdetta, jossa kasvattajasta tulee empaattinen kuuntelija vanhemman avautuessa. Suhteesta saattaa myös hänen mukaansa kehkeytyä ystävyysuhde, jolloin varhaiskasvattajat saattavat ongelmatilanteita koskevissa keskusteluissa eksyä puhumaan myös vaikeuksista omassa elämässään. Kasvatusyhteistyön tulee kuitenkin keskittyä kasvatukselliseen yhteistyöhön vanhempien ja varhaiskasvattajien välillä.

3 ERI KIELI- JA KULTTUURITAUSTAISET VANHEMMAT

Vaikka kasvatusyhteistyön merkitystä korostetaan suomalaisessa varhaiskasvatusjärjestelmässä, seuraava askel on saada kaikki vanhemmat osalliseksi siihen ymmärtämällä samalla tilanteessa läsnä olevat kulttuuriset ja kontekstuaaliset erot (Uusimäki ym., 2019). Kävin läpi pitkään pohdintaa siitä, käyttäisinkö haastateltavista vanhemmista nimikettä *‘maahanmuuttajavanhemmat’* vai *‘eri kieli- ja kulttuuritaustaiset vanhemmat’*. Lopulta päädyin käyttämään termiä eri kieli- ja kulttuuritaustaiset vanhemmat. Paavola ja Talib (2010, s. 11) esittävät, että kulttuuri- käsite liittyy kaikkiin ihmisiin eikä ainoastaan maahanmuuttajiin. Oman tutkielmani kohdalla ei vanhemman liikkuvuuden laadulla eikä pakolais- tai maahanmuuttajataustalla ole tutkimuskysymyksen kannalta merkitystä, joten välttämällä näiden käsitteiden käyttöä en erehdy käyttämään virheellisiä termejä. Nimitys *‘maahanmuuttaja’* on myös erittäin luokitteleva ja siihen liittyy paljon stereotyyppisiä käsityksiä (Paavola & Talib, 2010, s. 11) eikä se esiinny Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) kuitenkin tuodaan esille perheiden erilaiset kielet, kulttuurit, katsomukset, uskonnot, perinteet ja kasvatusnäkemykset (luku 2.4) ja koska näen perinteiden, uskontojen ja tapojen olevan iso osa kulttuuria, käyttämällä sanaa *‘eri kieli- ja kulttuuritaustaiset vanhemmat’* koen tuovani esille tutkimukseni näkökulman, joka keskittyy erilaisista kielellisistä ja kulttuurisista taustoista tulevien vanhempien kokemuksiin. Päädyin kuitenkin käyttämään sanaa *‘eri’* ja viitään sillä Suomen valtakulttuurista poikkeavaa, erilaiseen kulttuuriin.

Råde (2020) tuo esille, että yksi kasvatusyhteistyön ongelma voi olla hankaluus saavuttaa kaikki vanhemmat ja että vähemmistökulttuurista ja työväenluokasta tulevat vanhemmat saattavat joutua väheksynnän kohteeksi. Lastikan ja Lipposen (2016) mukaan on tärkeä kuunnella maahanmuuttajaperheiden näkökulmaa ja ymmärtää, mitä varhaiskasvatus voi tehdä heidän tukemisekseen. Sa-

malla jotta varhaiskasvattaja kykenisi ymmärtävään ja arvostavaan vuorovaikutukseen, pitäisi hänen myös ottaa aikaa tunnistaa itsellään olevia negatiivisia ennakkokuuloja ja tarkastella niiden totuudenperäisyyttä (Paavola & Talib, 2010, s. 28). Pelkkä erilaisuuden tunnistaminen ei kuitenkaan riitä estämään ongelmia, jos niitä ylittäviä toimintatapoja ei synny Raunio ym. (2011, s. 21). Jotta toimiva yhteistyö voisi syntyä, Keyes (2000) ehdottaa tutkimuksen valossa, että opettajien ja vanhempien kulttuurinen moninaisuus tulisi tunnistaa.

Suomessa on tehty muutamia pro gradu-tutkielmia, jotka tarkastelevat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien ja varhaiskasvattajan välistä yhteistyötä (esim. Karhunen, 2018; Sviili, 2018). Lastikka ja Lipponen (2016) tarkastelivat tutkimuksessaan laadullisesti, miten maahanmuuttajavanhemmat kokivat suomalaisen varhaiskasvatuksen käytäntöjä. Kolmentoista vanhemman haastatteluista nousi esille neljä teemaa, jotka olivat vuoropuhelun ja keskinäisen ymmärryksen edistäminen, kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden edistäminen, kumppanuuteen rohkaiseminen sekä tuen ja yksilöllisen huomion tarjoaminen.

Kasvattajan rooli monimuotoisuuden edistäjänä ja tulevaisuuden rakentajana on keskeisessä asemassa tämän ajan yhteiskunnassa (Paavola & Talib, 2010, s. 82). Lastikka ja Lipponen (2016) ehdottavat sille olevan todisteita, että maahanmuuttajaperheille on tärkeää päästä korkealaatuiseen varhaiskasvatukseen, joka rakentaa suhteita vanhempien ja perheiden kanssa, tukee heidän identiteettinsä kehittymistä ja näkyvyyttä ympäröivässä yhteisössä. Paavolan ja Talibin (2010, s. 60) näkökulmasta identiteetti ilmaisee kaikkia niitä ryhmiä ja määritteitä, joilla yksilöä voidaan kuvata. Yksilö on todella tietynlainen vasta silloin, kun hänellä katsotaan olevan asiaankuuluvat ominaisuudet ja kun he noudattavat tietynlaisia 'tasovaatimuksia' joita hänen ryhmänsä asettaa kyseisenlaiselle yksilölle (Goffman, 1917, s. 86). Näin ollen heidän identiteettinsä ei ole siis ainoastaan sidoksissa perheen fyysiseen olinpaikkaan vaan se rakentuu vuorovaikutustilanteiden ja rooli-odotusten kautta. Kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessakin on loppujen lopuksi osallisena kaksi ihmistä eikä ainoastaan kaksi abstraktia kulttuuria (Raunio ym., 2011, s. 21). Ihmisen sosiaalinen luokittelu ja ryhmän jäse-

nyys määrittävät hänen sosiaalista identiteettiään ja vaikuttaa heidän itsearvotukseensa ja itsetuntoonsa (Paavola & Talib, 2010, s. 62). Siihen vaikuttaa myös se, miten vanhempi kokee, että hänen 'kotikulttuuriinsa' reagoidaan. Esimerkiksi Lastikan ja Lipposen (2016) tutkimuksessa vanhemmat kuvasivat päiväkodin tarjoavan tukea monin eri tavoin liittyen eri kieliin ja kulttuureihin sekä niiden kunnioittamiseen, jonka he kokivat heitä hyödyttävinä. Nykyisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, luku 2.7) yksi laaja-alaisen oppimisen alueista liittyykin kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun tukemiseen. Kuitenkaan kaikki vanhemmat eivät kokeneet, että heidän oma kulttuurinsa oli riittävästi huomioitu (Lastikka & Lipponen, 2016).

Kasvatussyhteistyössä työskentelevien henkilöiden arvojen ja eettisten näkemysten erilaisuus voi tuoda esille ristiriitoja (Paavola & Talib, 2010, s. 13). Samanaikaisesti Lastikan ja Lipposen (2016) järjestämissä haastatteluissa osa vanhemmista korosti, että lapsen on tärkeä tietää, että vanhempi ja varhaiskasvatuksen henkilökunta jakaa samat näkökulmat, jotta lapset tottelisivat paremmin eivätkä odottaneet sääntöjen olevan kontekstisidonnaisia. Varhaiskasvattajalle saattaa kuitenkin tuntua haastavalta hoitaa kasvatustehtävää, mikäli hänen oma orientaationsa ja maailmankatsomuksensa on täysin erilainen kuin kasvatettavien (Paavola & Talib, 2010, s. 13). Nykymaailmassa on kuitenkin yhä todennäköisempää, että vanhempi ja varhaiskasvattaja omaavat erilaisia arvoja verrattuna aiempiin sukupolviin (Keyes, 2000). Konfliktitilanteissa paljastuu sekä opettajan ammatillisuus että mutta hänen eettinen sitoutumisensa (Paavola & Talib, 2010, s. 76).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena on antaa lisätietoa aina vain monikielisempään ja monikulttuurisempaan varhaiskasvatukseen. Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kokemuksia rooleista varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa tehtävässä kasvatusyhteistyössä. Laadullisessa tutkimuksessa on valittava tarkka aihe ja kapea ilmiö, josta pyritään selvittämään kaikki mahdollinen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.92). Tästä syystä tutkimuksessa keskitytään kasvatusyhteistyön kokemusten sijaan tarkastelemaan tarkemmin vanhempien kokemuksia kasvatusyhteistyössä ilmenevistä rooleista. Tutkimuskysymykset on muodostettu aiempien tutkimusten ja keskeisten käsitteiden määrittelyn perusteella. Koen, että tutkimusongelman jakaminen kolmeen tutkimuskysymykseen varmistaa sen, että aiheesta saataisiin mahdollisimman laajasti tietoa. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia kokemuksia eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevilla vanhemmilla on heidän ottamistaan sekä heille annetuista rooleista kasvatusyhteistyössä?
 - a. Millaisia kokemuksia vanhemmilla on varhaiskasvatuksen työntekijän kanssa tehtävästä päivittäisestä vuoropuhelusta ja niihin liittyvistä rooleista?
 - b. Miten vanhemmat kuvaavat omia roolejaan kasvatusyhteistyön muissa tilanteissa (kuten esimerkiksi VASU-keskusteluissa tai vanhempainilloissa)?
2. Millaiset vanhempien roolit edistävät ja estävät kasvatusyhteistyön tavoitteiden toteutumista?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Olen valinnut kandidaatintutkielmaani laadullisen tutkimusotteen tutkimuskysymysten ja tutkimuksen kohteen perusteella. Laadullista tutkimusta on mielekästä kutsua ymmärtämisen tutkimukseksi, jolloin metodina käytetään eläytymistä tutkimuskohteisiin liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 28). Pysin kandidaatintutkielmassani juuri eläytymään ja ymmärtämään tutkittavan asemaa kasvatusyhteistyössä. Laadullinen tutkimusote valikoitui myös tutkimuksen tavoitteen perusteella: siinä keskitytään kuvaamaan, ymmärtämään tai tulkitsemaan jotakin ilmiötä, toimintaa tai tapahtumaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.85). Pysin tutkimuksessani pääsemään käsiksi tutkittavan subjektiiviseen kokemukseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tuloksia ei olekaan tarkoitus yleistää, vaikka niistä pyritään kertomaan riittävästi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.74).

Tutkimukseni edustaa fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta, jonka tavoitteena on käsitteellistää ja tuoda näkyväksi kokemus, jota ei olla aiemmin tuotu tietoisesti esille (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 35). Kuten Rautamies (2022, s. 11) tuo esille yleensä vanhemman näkökulmaan keskittyvät kasvatusyhteistyön tutkimukset ovat harvinaisia. Oman tutkielmani tavoitteena onkin sanallistaa ja tuoda näkyväksi eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevan vanhemman kokemuksia, koska niitä on tutkittu vain vähän.

Vaikka tutkielmassani pyritään tuomaan esille haastateltavan subjektiivinen kokemus, samanaikaisesti heidän kokemuksensa nähdään Goffmanin (1971) rooli- käsitteen valossa olevan vuorovaikutuksen ja viestinnän tulos. Fenomenologisessa merkitysteoriassa ihminen nähdään yhteisöllisenä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 34). Näin ollen tutkielmassa on piirteitä sosiaalisesta konstruktionismista. Sosiaalisessa konstruktionismissa kieli ei ole pelkästään viestinnän väline, vaan kieltä tarkastellaan jaettuina sosiaalisina käytänteinä, joiden kautta sosiaalinen maailma muodostuu (Alasuutari, 2010). Näen siis, että vanhemman kokemus omasta roolistaan on vahvasti vuorovaikutuksessa muodostuva.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohderyhmänä toimivat Suomessa asuvat eri kieli- ja kulttuuritaustasta tulevat vanhemmat, joiden lapsi on suomalaisen varhaiskasvatuksen piirissä. Tutkimukseen osallistui kuusi (N=6) eri kieli- ja kulttuuritaustasta tulevaa vanhempaa, joiden lapsi on osallistunut Jyväskylässä järjestettävään varhaiskasvatukseen tai esiopetukseen vähintään neljän kuukauden ajan. Haastateltavista viisi oli äitejä ja yksi isä. Keskustelut vanhempien kanssa käytiin englanniksi, sillä vanhemmat toivat esille, että heillä ei ole paljon suomen kielen taitoa. Englanti ei kuitenkaan ollut kenenkään haastateltavan äidinkieli. Vanhempia yritettiin ensin lähestyä Jyväskylässä toimivien päiväkotien henkilöstön kautta, mutta lopulta tutkittavat löytyivät Jyväskylässä asuville ulkomaalaisille kohdennetun suljetun Facebook-ryhmän kautta (eng. *Foreigners in Jyväskylä*). Laitoin ryhmään englanninkielisen tutkimuskutsun (kts. Liite 1), jossa pyysin tutkimuksesta kiinnostuneita vanhempia ottamaan yhteyttä puolistrukturoitua haastattelua varten. Koska väitöskirjaa alemmina oppinäytteinä tehdyissä laadullisissa tutkimuksissa aineiston koko on yleensä pieni (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.85), arvelin kuuden haastateltavan olevan riittävä määrä.

Koska laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaan on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai ovat saaneet siitä kokemuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.85), olin asettanut haastateltaville tiettyjä kriteereitä, jotka toin esille tutkimuskutsussa (kts. Liite 1). Esimerkiksi alun perin lapsen tuli osallistua opetukseen vähintään yhden lukuvuoden ajan. Kuitenkin koska jo ensimmäisellä tapaamisella on suuri merkitys kasvatusyhteistyön mallien ja toimintamallien rakentumisessa (kts. Rutanen & Laaksonen, 2020), voi jo muutaman kuukauden jälkeen vanhemmille syntyä kuva kasvatusyhteistyöstä. Näin ollen päätin laskea kyseistä kriteeriä lukuvuodesta neljään kuukauteen. Kun vanhempi otti yhteyttä minuun, lähetin hänelle haastattelurungon (kts. Liite 2) sekä tutkimustiedotteen (kts. Liite 3) englanniksi sähköpostiin. Haastattelurungossa tutkimuskysymykset oli muutettu selkeiksi ja konkreettisiksi haastattelukysymyksiksi, sillä haastateltavien äidinkieli ei ollut englanti eikä suomi. Kaikki haastattelut käytiin englanniksi.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Keräsin tutkimuksen aineiston keväällä 2024 viikkojen 10 ja 11 aikana puolistrukturoiduin teemahaastatteluin. Teemahaastattelulla pyrin etsimään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen ongelmanasettelun näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.75). Haastattelu on myös yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 71). Haastattelu toteutettiin puolistrukturoidusti, koska tavoitteena oli Rautamiehen (2022) tutkimuksen tapaisesti päästä sisälle vanhemman omakohtaisiin kertomuksiin ja kokemuksiin. Jokaisen haastattelun kesto oli noin 30–45 minuuttia. Äänitallenteiden yhteenlaskettu pituus oli 227 minuuttia. Toteutin haastatteluista kaksi Jyväskylän alueella haastateltavan toiveiden mukaan ja neljä Zoom-ohjelmistossa toteutetun videopuhelun kautta etänä.

Äänitin haastattelut nauhurille, jonka jälkeen litteroin ne englanniksi. Jokaisesta haastattelusta tuli 6–9 sivua litteroitua tekstiä, joka toimi tutkimuksen aineistona. Yhteensä litteroitua tekstiä tuli 50 sivua, kun litteraatin fontti oli 12 ja riviväli 1,15. Sivuissa oli 1,27 cm marginaalit kaikilla neljällä sivulla.

4.5 Aineiston analyysi

Kun olin litteroinut haastattelut englanniksi, tarkastelin aineistoa lukemalla sen useaan kertaan huolellisesti suhteessa tutkimuskysymyksiin. Päädyin tekemään ensin aineistolähtöisen analyysin, sillä tahdoin tarkastella ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä vanhemman roolien kokemuksia aineistolähtöisesti. Yleisesti fenomeologis-hermeneuttisessa perinteessä törmätäänkin kysymykseen siitä, toimiiko analyysi aineiston antajien ehdoilla eikä tutkijan ennakkoluulojen saattamana (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.96). Aineistolähtöinen analyysi antaa mahdollisuuden vanhempien kokemusten tarkastelulle tutkijan tulkinnoista erillisenä. Laadullista tutkimusaineistoa analysoidessa on hyvä keskittyä tarkemmin rajattuun ilmiöön ja jättää kaikki muu haastatteluista löytynyt mielenkiintoinen materiaali seuraavaan tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.92). Jätin ana-

lyysin ulkopuolelle haastatteluista ne kohdat, joissa vanhemmat keskittyivät kuvaamaan esimerkiksi lastaan eivätkä kuvanneet kasvatusyhteistyön kokemuksia. Analysoitavaa tekstiä tuli noin 37 sivua ja se jakautui epätasaisesti vanhempien välillä, sillä jotkut vanhemmat keskittyivät kuvaamaan kasvatusyhteistyötä enemmän kuin toiset.

Aineiston tarkastelun jälkeen aloitin aineiston pelkistämisen eli redusoinnin (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 109). Ensin koodasin litteroidun aineiston. Koodaamisen tarkoituksena oli erottaa ja merkitä selkeästi ne kohdat haastatteluista, jotka vastasivat tutkimuskysymykseeni (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.92). Tämä tapahtui tulostettujen litteraattien alleviivauksen ja muistiinpanojen tekemisen kautta. Eriväristen kynien käyttäminen alleviivaukseen onkin yksi tapa pelkistää aineistoa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109). Muistiinpanoissa toin esille esimerkiksi eroja ja yhtäläisyyksiä, joita vanhempien kokemuksista oli nähtävissä. Listasin muistiinpanoja myös erilliseen Word-tiedostoon. Koodaamisen jälkeen pelkistin tutkimuskysymyksiin vastaavia lauseita yksittäisiksi ilmaisuiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 101), jotka käänsin englannista suomeksi. Tutkimuksessani aineistoyksikkönä toimi tyypillisesti useita lauseita sisältävä ajatuskokonaisuus (kts. Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110), mutta mukana saattoi olla myös yksittäisiä vanhemman sanomia lauseita. Näin syntyivät Taulukossa 2 näkyvät *alkuperäiset ajatuskokonaisuudet*. Tämän jälkeen aineiston pelkistäminen jatkui pelkistettyjen ilmaisujen muodostamisen kautta. Yksittäiset ilmaukset ryhmiteltiin yhtäläisten ilmaisujen joukoksi, jossa samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistettiin samaan kategoriaan ja sille annettiin kategorian sisältöä kuvaava nimi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 101). Näin syntyivät Taulukossa 2 näkyvät *pelkistetyt ilmaukset*. Näiden rakentaminen oli haastavaa, sillä kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 101) kuvaavat, minun piti päättää oman tulkintani mukaan, millä periaatteella eri ilmaisut kuuluivat samaan tai eri kategoriaan.

Taulukko 2.

Pelkistetyn ilmaisun ja alaluokan muodostaminen alkuperäisestä tekstistä.

Alkuperäinen ajatuskokonaisuus	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka
-Normaalisti, kun haen lapseni, opettaja tai hoitaja kertoo minulle lapseni päivästä. (H1) -Opettaja kertoo meille kaiken hänen rutiineistansa (H3)	Vanhempi saa tietoa lapsen päivästä hakutilanteessa.	Vanhempi tiedon vastaanottajana
-Olen tyytyväinen siihen (tietoon) mitä saan. He yrittävät parhaansa mukaan kertoa kaikki yksityiskohdat (H3) -Minulle oikeastaan se riittää (perustiedot lapsen päivästä). Tärkeintä on, että tiedän lapseni syöneen (H4)	Vanhempi kokee lapsen päivästä saadun tiedon riittäväksi.	
-Joskus he kertovat minulle, että joidenkin sanojen kääntäminen on hieman hankalaa. Kuitenkin opettaja pystyy selittämään kaiken minulle (H4) -Olen huomannut, että jotkut opettajat eivät puhu englantia sujuvasti. Kuitenkin he kommunikoiivat ihmisten kanssa sujuvasti (H3)	Vanhempi kokee saavansa tietoa lapsensa päivästä kielellisistä haasteista huolimatta.	
-Normaalisti kotimaassani, sinä haet lapsen ja opettajat eivät normaalisti kerro mitään. --- Tuntuu, että täällä se on enemmän henkilökohtainen mikä on hyvä. (H1) - He kertovat minulle lapseni päivästä. Kotimaassani niin ei tehdä, opettaja ei kerro meille miten lapsen päivä on mennyt. Mutta täällä, he tekevät niin. Olen tosi kiitollinen siitä. (H2)	Vanhempi vertaa suomalaista käytäntöä jakaa tietoa lapsen päivästä kotimaan käytäntöön.	
-Kun opettaja ottaa aikaa ja kertoo että hän teki näin, näin tapahtui tai että hän löi toista lasta, silloin minä voin sanoa heille "okei, minä aion keskustella asiasta kotona, ettei niin saa tehdä". (H1) -Suurimman osan ajasta, he ovat tosi selkeitä ja rehellisiä huonoista asioista koska me haluamme tietää--- Sitten voimme jutella jälkikäteen kotona (H5)	Vanhempi kuvailee negatiivisten asioiden kertomisen olevan tärkeää, sillä siitä tulee keskustella kotona.	
-Jos jotain yllättävää tapahtuu kuten että hän sairastuisi ja minun pitäisi tulla hakemaan hänet, silloin tieto kulkee nopeasti. (H1) -Jos jotain tapahtuu, opettaja kertoo meille (H4)	Vanhempi saa tarpeellisen tiedon myös päivän aikana yllättävän tilanteen sattuessa.	
-Tunnen olevani enemmän osallisena, kun tiedän, miten lapseni päivä on mennyt. --- en silloin tunne olevani niin hukassa (H1). -Jos lapsi on tehnyt huonoja tai hyviä asioita, ne on hyvä tietää, jotta voimme keskustella niistä kotona (H5) -Joskus saan tietää, että he ovat levänneet hyvin. Silloin he eivät halua mennä kotona aikaisin nukkumaan (H6)	Vanhempi kokee saavansa tiedon vaikuttavan arkeen kotona	

Aineiston pelkistämisen jälkeen aloin klusteroimaan eli ryhmittelemään aineistosta koodattuja alkuperäisilmauksia etsimällä tarkasti niiden välillä olevia samankaltaisuuksia tai eroavuuksia muodostamalla pelkistetyistä ilmaisuista ensin alaluokkia ja sitten yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110). Alaluokat nimettiin vanhempien esille tuomien roolien mukaisesti, koska roolit toimivat kandidaatintutkielman kiinnostuksenkohteena. Tämä voidaan nähdä aineiston abstrahointina eli käsitteellistämisenä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 111). Vaikka aineistolähtöisessä analyysissä tutkija tuottaa luokittelun aineiston perusteella eikä sen muodostamiseen käytetä valmista luokittelurunkoa (Elo & Kujala, 2022), päätin muodostaa aineistossa esille tulevista rooleista kaksi yläluokkaa: *‘Vanhempien roolit päivittäisessä vuorovaikutuksessa’* ja *‘Vanhempien roolit muissa kasvatusyhteistyön tilanteissa kuten Vasu-keskusteluissa’* tutkimuskysymyksen mukaisesti. Yh-

distin yläluokat kokoavaksi pääluokaksi, jolle annoin nimeksi Vanhemman roolien kokemukset kasvatusyhteistyön tilanteissa (kts. Taulukko 3). Tämän kautta pystyin varmistamaan, että molempiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen alakysymyksiin voidaan saada vastaus aineistonanalyysin avulla. Abstrahoinnissa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 112–113). Lisäksi huomasin aineiston pelkistämisen aikana, että kyseiset yläluokat tulivat vahvasti esille aineistossa. Käsittelen aineistolähtöistä analyysiä tarkemmin luvussa 5. Aineistosta oli löydettävissä neljä kumpaankin yläluokkaan liittyvää alaluokkaa (kts. Taulukko 3) eli vanhemmat toivat esille neljä erilaista roolia kuvaessaan sekä päivittäisen vuorovaikutuksen tilanteita että kasvatusyhteistyön muita tilanteita.

Seuraavaksi siirryin tekemään sisällönanalyysiä deduktiivisesti eli teorialähtöisesti, jolloin aineiston analyysin luokittelu perustuu aiempaan viitekehukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 113). Tarkoituksena oli etsiä vastausta toiseen tutkimuskysymykseeni käyttäen hyväksi aiemmin esille tuomaani Råden (2020) ja Alasuutarin (2010) kasvatusyhteistyön roolien horisontaalista ja vertikaalista viitekehystä (kts. luku 2.2). Päädyin tarkastelemaan aineistoa teorialähtöisesti kahden luokan kautta, jotka olivat vanhemman roolin aktiivisuus/ passiivisuus sekä vanhemman asiantuntijatieto, sillä ne tulivat esillä viitekehyyksessä. Vanhemman aktiivisuuden ja osallisuuden voidaan viime vuosien tutkimusten valossa katsoa vaikuttavan lapsen terveeseen kehitykseen (Hakyemez-Paul ym. 2018), joten siihen liittyviä kokemuksia oli tärkeä tarkastella. Myös Råde (2020) ja Alasuutari (2010) kertoivat esimerkiksi, että vanhemmalla ei vertikaalissa viitekehyyksessä katsota olevan asiantuntijatietoa liittyen lapsen kehitykseen, joka voi johtaa vanhemman passiiviseen rooliin kasvatusyhteistyössä. Samanaikaisesti he tuovat esille, että horisontaalisessa viitekehyyksessä vanhemman asiantuntijuutta arvostetaan ja vanhemmalla on mahdollisuus päästä aktiiviseen, tasavertaiseen kumppanuuteen varhaiskasvattajan kanssa. Jaoin ensin aineistolähtöisessä analyysissä esille tulleet alaluokat eli roolit ensin passiivisiin ja aktiivisiin rooleihin (kts. Kuvio 1). Deduktiivisessa sisällönanalyysissä kategoriat

määritellään aiemman tiedon perusteella, jonka jälkeen aineistosta etsittiin teeman sisältöjä kuvaavia kohtia (Tuomi & Sarajarvi, 2009, s. 115). Keräsin tämän jälkeen tutkimusaineistosta kohtia, jossa vanhemmat toivat esille omaa aktiivisuuttaan ja asiantuntijuuttaan. Tämän jälkeen tarkastelin, millaiset kasvatusyhteistyön roolit edistävät ja ehkäisevät nykyaikaisen kasvatusyhteistyön toteutumista. Kokosin teorialähtöisen analyysin lukuun 6.

4.6 Eettiset ratkaisut

Vaikka Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023, s. 8) antamat oikeutusnormit eivät ole velvoittavia, on sitoutuminen hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen osa tiedeyhteisön eettistä itsesääätelyä. Näin ollen, vaikka kyse on tässä vaiheessa vasta kandidaatintutkielmasta, haluan kiinnittää jo tässä vaiheessa huomiota tutkimuksen eettisyyteen. Lähetettyäni englanninkielisen tutkimuskutsun (kts. Liite 1) suljetun Facebook-ryhmän kautta eri kieli- ja kulttuuritaustaisille vanhemmille, kuusi vanhempaa vastasi tutkimuskutsuuni lähettämällä minulle yksityisviestin Facebook- sovelluksen kautta. Tämän jälkeen lähetin vanhemmalle englanniksi sähköpostiviestissä tietosuojailmoituksen, tutkimustiedotteen (kts. Liite 3) sekä haastattelurungon (kts. Liite 2). Haastattelurunko sisälsi haastattelun teemoja sekä tutkimuskysymyksen. Koska kaikki osallistujat halusivat osallistua haastatteluun englanniksi, lähetettiin kaikki dokumentit heille englanniksi käännettyinä. Varmistin tämän avulla, että vanhemmille syntyi todennukainen kuva tutkimuksesta. Vanhemmat vastasivat sähköpostiin antaen samalla kirjallisen suostumuksen osallistua tutkimukseen. Ennen virallisen haastattelun alkua, toistin vanhemmalle lyhyesti periaatteet liittyen haastatteluaineiston säilyttämisestä, tutkimuksen vapaaehtoisuudesta, mahdollisuudesta peruuttaa tutkimukseen osallistuminen ja henkilötietojen anonymisoimisesta. Tarvittaessa kertosin tutkimuksen tavoitteet vanhemmalle haastattelun aikana. Näin pystyin varmistamaan, että vanhemmilla oli riittävästi tietoa tutkimuksesta.

Koska laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaan on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon

tai ovat saaneet siitä kokemuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.85), asetin haastateltaville tiettyjä kriteereitä liittyen kielitaitoon ja varhaiskasvatuksen asiakkuusjakson pituuteen. Nämä kriteerit sulki pois vanhemmat, joilla ei ollut riittävää kielitaitoa tai riittävän pitkää varhaiskasvatuksen asiakkuutta. Lopulta olin kuitenkin valmis joustamaan näissä kriteereistä. Koska haastattelun aikana haastattelijalla on tarvittaessa mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmaistua sanamuotoa ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, s.73), kielitaidon kriteeriksi muuttui yhteinen, puhujan mielestä riittävän sujuva englannin tai suomen kielen taito.

Goffman (1971, s. 19) tuo esille, että vuorovaikutuksessa jokainen osapuoli tukahduttaa kokemiaan sisimpiä tunteita ja esittää tilanteessa näkemyksen, jonka hän uskoo muiden hyväksyvän. Pyrin haastattelun aikana vaikuttamaan haastateltavan vastauksiin mahdollisimman vähän esittämällä tarkentavia kysymyksiä ja osoittamalla ymmärtävänsä vanhemman kokemuksia. Lisäksi rakensin haastateltavan ja haastattelijan välistä luottamussuhdetta kertomalla jo etukäteen, ettei yksittäistä haastateltavaa pystytä tunnistamaan tekstistä eikä heitä puhutella tekstissä omalla nimellä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 22). Tämä antoi enemmän tilaa ja vapautta vanhemmalle tuoda esille omia kokemuksiaan.

Tutkijana minun tuli myös tarkastella omia ennakko-oletuksiani. Jokaisen tieteenalan omat arvolähtökohdat, ihmiskäsitykset ja toiminnan tavoitteen ohjaavat tutkimuskohteen määräytymistä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.129-130). Näin ollen esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ja koulutukseni ovat vaikuttaneet näkemyksiini hyvästä kasvatusyhteistyöstä ja tämän ilmeneemisestä. Olin kuitenkin myös huolissani siitä, onko jokaisella vanhemmalla tasavertainen mahdollisuus olla osallisena kasvatusyhteistyössä aktiivisena vanhempana. Nämä näkemykset voidaan nähdä myös eettisenä kannanottona, jotka tulevat esille tutkimuksen tarkoituksessa ja tutkimusongelman sekä -kysymysten muotoilussa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.129). Kuitenkin vanhemmille esitetyissä haastattelukysymyksissä (kts. Liite 2) pyrin antamaan tilaa vanhempien aitojen kokemusten esilletuomiseen. Tutkijalla on tutkimusta tehdessään institutionaalinen asema, jolloin toisen kohtelu väärin tai vahingoittaminen saa aivan uuden

merkityksen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 125). Kuten Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s. 8) ohjeet tuovat ilmi, ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen perustana on tutkittavien henkilöiden luottamus tutkijoihin, joka pystytään säilyttämään tutkimuksiin osallistuvien henkilöiden ihmisarvoa ja oikeuksia kunnioittamalla.

Tarjosin vanhemmille tilaisuuden osallistua haastatteluun joko kasvokkain tai etänä Jyväskylän yliopiston käyttämän tietoturvallisen Zoom- sovelluksen kautta. Zoom-sovelluksen käyttäminen ei kuitenkaan ollut ongelmatonta, sillä esimerkiksi nettiyhteys katkeili ja vanhempi saattoi vaihtaa olinpaikkaansa muutamana kerran haastattelun aikana. Jos vanhempi suostui etähaastatteluun, siihen liittyi muutama eettinen pulma liittyen esimerkiksi haastattelujen äänittämiseen sekä ääni- ja kuvatallenteiden säilyttämiseen. Kaikkien haastatteluista tehtyjen tallenteiden ja tutkimusaineiston eli litteroidun tekstin kohdalla kuitenkin seurasin Jyväskylän yliopiston tietoturvakäytänteitä säilyttämällä niitä yliopiston suojatulla U-aseamalla, johon vain minulla tutkijana oli pääsy, sillä ne oli tallennettu yksilöllisen salasanan ja käyttäjätunnuksen taakse. Puhuttelin jokaista haastateltavaa jo aineiston litteroinnissa pseudonyymeilla. Rakensin pseudonyymit siten, että H-kirjain tarkoitti haastateltavaa, sen jälkeinen numero haastateltavien järjestystä (1=ensimmäinen haastateltava, 2=toinen haastateltava jne.) ja K-kirjain haastattelijaa. Lisäksi anonymisoin litteroinnin yhteydessä äänitallenteissa esiintyneet tunnistetiedot kuten kotimaat. Valikoin myös raportoinnissa käytetyt suorat lainaukset siten, ettei niistä voitu tunnistaa haastateltavan henkilöllisyyttä. Aineisto tuhottiin kandidaatintutkielman valmistumisen jälkeen.

Valmiin viitekehysten käyttäminen teoriaohjaavan analyysin pohjana ei ole yksinkertaista. Råde (2020) tuo esille, että vertikaalisen ja horisontaalisen viitekehysten käyttöä tutkimuksessa kannattaisi vielä tutkia, sillä johtuen eri maiden varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista, erilaiset piirteet voivat tulla esille eri tavoin. Hän itse tuo esille esimerkkinä vertikaaliseen viitekehykseen rakennetusta varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmasta Ruotsin ja horisontaaliseen viitekehykseen rakennetusta opetussuunnitelmasta Australian. Kuitenkin myös

Alasuutari (2010) käytti omassa tutkimuksessaan samantapaista viitekehystä, joten sen käyttäminen Suomen kontekstissa ei ole täysin vierasta. Alasuutarin (2010) viitekehysiin viitataan suomalaisessa tutkimuksessa myös useasti (esim. Rautamies 2022).

5 VANHEMPIEN KOKEMUKSIA ROOLEISTAAN KASVATUSYHTEISTYÖN TILANTEISSA

Tuon tässä luvussa esille tuloksia liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen *Millaisia kokemuksia eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevilla vanhemmilla on heidän ottamistaan sekä heille annetuista rooleista kasvatussyhteistyössä?* Tulosten yläluokiksi muodostuivat *‘Vanhempien roolit päivittäisissä kohtaamisissa’* ja *‘Vanhempien roolit kasvatustyön muissa tilanteissa’*. Yhdistin yläluokat kokoavaksi pääluokaksi, jolle annoin nimeksi *Vanhempien roolien kokemukset kasvatussyhteistyön tilanteissa* (kts. Taulukko 3). Vanhemmat toivat esille neljä erilaista roolia kuvatessaan sekä päivittäisen vuorovaikutuksen tilanteita että kasvatussyhteistyön muita tilanteita. Käsitellen seuraavaksi kumpaakin yläluokkaa omassa alaluvussa.

Taulukko 3.

Aineistolähtöisen teemoittelun pohjalta rakentuneet ala- ja yläluokat.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
<ul style="list-style-type: none"> -Vanhempi tiedon vastaanottajana. -Vanhempi tiedon ulkopuolelle jätettynä. -Vanhempi tiedon kertojana. -Vanhempi keskustelijana. 	Vanhempien roolit päivittäisissä kohtaamisissa	Vanhempien roolien kokemukset kasvatussyhteistyön tilanteissa
<ul style="list-style-type: none"> -Vanhempi yhdessä toimijana. -Vanhempi avun saajana. -Vanhempi varhaiskasvatuksen aloituksessa tiedon luovuttajana ja vastaanottajana. -Vanhempi ulkopuolisena. 	Vanhempien roolit kasvatussyhteistyön muissa tilanteissa (Vasu-keskustelu, vanhempainillat ja aloituskeskustelut)	

Käytän aineiston analyysissä *kasvattaja*- käsitettä, jolla viitataan kaikkiin varhaiskasvatusalalla työskenteleviin henkilöihin, joiden kanssa kasvatussyhteistyötä tehdään. Nämä saattavat olla varhaiskasvatuksen sosionomeja, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia tai varhaiskasvatuksen opettajia. Myös Rutanen ja Laaksonen (2020) käyttävät kasvattaja-käsitettä samantapaisesti.

5.1 Vanhempien roolit päivittäisissä kohtaamisissa

Vanhempi tiedon vastaanottajana

Kun vanhemmat kuvasivat päivittäistä vuorovaikutusta, heidän roolinsa tiedon vastaanottajana painottui silloin, kun he kuvasivat lasten hakutilanteita. Vanhemmat kertoivat saavansa silloin tietoa esimerkiksi lapsen rutiineista ja aktiviteeteista päivän aikana. Yleisesti vanhemmat kokivat tiedon saamisen tärkeäksi.

Esimerkki 1

Oikeastaan, se on kaikkein tärkein hetki opettajan ja vanhemman välillä, koska silloin opettaja kertoo meille kaiken hänen rutiineistaan. Joten usein keskustelemme siitä, mitä lapsemme teki, missä kaikessa hän oli mukana, kenen kanssa hän leikki, kuinka pitkään hän otti päiväunia, millaisia aterioita hän söi... Ja muita tärkeitä viestejä tulevia päiviä varten. Jokapäiväistä keskustelua. (H3.)

Vaikka vanhemmat toivat esille kokemuksia tiedon ulkopuolelle jätetyksi tulemisesta tai tiedon vaihtelevuudesta, puolet vanhemmista koki lapsen päivästä saadun tiedon olevan riittävää ja he olivat tyytyväisiä saamaansa tietoon. Kaikki vanhemmat kertoivat päivittäisten keskustelujen tapahtuvan pääosin englanniksi. Tämä saattoi aiheuttaa haasteita tiedon välittämiseen, sillä sekä kasvattajalla että vanhemmalla saattoi olla puutteita tarvittavasta kielitaidosta. Vanhemmat jakoivat kuitenkin myös kokemuksia siitä, että vaikka joidenkin sanojen kääntäminen saattoi olla kasvattajalle haastavaa, lopulta he onnistuivat selittämään lapsen päivästä vanhemmalle.

Esimerkki 2

Minulle oikeastaan se riittää (perustiedot lapsen päivästä). Tärkeintä on, että tiedän lapseni syöneen.---Joskus he (opettajat) kertovat minulle, että joidenkin sanojen kääntäminen on hieman hankalaa. Kuitenkin opettaja pystyy selittämään kaiken minulle (H4)

Kasvattajan antama tieto oli vanhemmille tärkeää myös sen takia, että vanhemmat kuvasivat päiväkodista saadun tiedon vaikuttavan myös kotona toteutettavaan arjen toimintaan kuten mihin aikaan heidän olisi hyvä käydä nukkumaan (H6). Kaksi vanhempaa kertoi, että jos he saivat opettajalta tietoa liittyen heidän lapsensa negatiiviseen käytökseen, he halusivat keskustella lapsen kanssa kotona

siitä, miksi niin ei saisi tehdä. Vastaanotettuaan tietoa vanhempi siis kuvaili pystyvänsä suunnittelemaan arkea kotona siten, että varhaiskasvatuksessa tapahtuneen toiminnan ja kotona tapahtuvan toiminnan välillä olisi looginen jatkumo.

Esimerkki 3

Kun opettaja ottaa aikaa ja kertoo että hän teki näin, näin tapahtui tai että hän löi toista lasta, silloin minä voin sanoa hänelle ”okei, minä aion keskustella asiasta kotona, ettei niin saa tehdä”. (H1)

Puolet vanhemmista osoitti myös luottamusta siihen, että jos päivän aikana heidän lapselleen tapahtuu jotain yllättävää, heihin otetaan yhteyttä nopeasti. Vanhemmat kuvasivat näiden tilanteiden koskevan esimerkiksi lapsen äkillistä sairastumista (H1). Tällaisessa tilanteessa vanhemmat kuvasivat kasvattajien odottavan vanhemmalta nopeaa toimintaa kuten lapsen hakemista pois päiväkodista.

Muutamit vanhemmat toivat myös esille kiitollisuuttaan liittyen tiedon vastaanottamiseen ja jakamiseen, sillä he eivät kokeneet näin tapahtuvan heidän korimaassaan. Eräs vanhempi (H1) kertoi, että hänen lapsensa päivästä saatu tieto sai hänet kokemaan, että hänen lapsensa on huomioitu yksilönä ryhmässä ja että lapsi nähdään merkityksellisenä.

Esimerkki 4

Kotimaassani, sinä haet lapsen ja opettaja ei normaalisti reagoi siihen mitenkään. --- Tuntuu, että täällä se on enemmän henkilökohtainen mikä on hyvä. Minusta tuntuu, että he huomaavat lapseni eikä hän ole vain yksi lapsi ryhmässä. --- Se saa minut tuntemaan, että lapsellani on merkitystä. (H1).

Vanhempi tiedon ulkopuolelle jätettynä

Puolet vanhemmista jakoi kokemuksia siitä, että he kokivat saavansa vaihtelevasti tietoa lapsen päivän mukaan riippuen kasvattajan kielitaidosta. Jos kasvattaja puhui englantia sujuvasti, vanhemmat kokivat tiedon olevan yksityiskohtaista ja tätä oli määrällisesti paljon. Kasvattajan heikko englannin kielen taito näyttäytyi taas vanhemmille esimerkiksi siten, että hän kertoi lapsen päivästä ”vain perusasioita”. Näitä perusasioita olivat vanhempien näkemyksen mukaan esimerkiksi unen määrä ja ruuan määrä. Eräs vanhempi (H1) myös toi esille tiedostaneensa oman suomenkielen taidon puutteen vaikuttavan kasvattajan antaman tiedon ymmärtämiseen.

Esimerkki 5

Jos tapaan pääopettajan, joka puhuu englantia, hän kertoo minulle yksityiskohtaisesti lapseni päivästä: mitä hän teki, nukkuiko hän hyvin, mitä hän leikki ja kenen kanssa. Mutta jos tapaan toisen opettajan, jonka englannin kieli on perustasoa, hän kertoo vain perusasioita kuten ”hän nukkui hyvin, hän söi hyvin” ja se siitä. (H2)

Vaikka vanhemmat kertoivat tiedon määrän olevan vaihtelevaa, kaksi vanhempaa korosti, että he kokivat olevansa tyytyväisiä pelkkiin lapsen päivästä saatuihin ’perustietoihin’. He kuitenkin painottivat näiden perustietojen olevan tärkeitä, sillä he halusivat varmistaa lastensa perustarpeiden täyttymisen kuten ravinnon saannin (H4) ja levon. Eräs vanhempi (H4) kuitenkin kertoi, ettei hän joka päivä saa tietoa lapsensa arjesta päiväkodissa vaan kertoi saavansa tietoa ”melkein joka päivä muttei aina”.

Muutamit vanhemmat mainitsivat myös, että jos kyseessä ei ole lapsen ryhmän oma opettaja, heidän saamansa tiedon määrä saattoi vaihdella. Eräs vanhempi (H5) sanoi vanhemman ja kasvattajan välisen suhteen vaikuttavan tiedon määrään. Hän kertoi, että jos ryhmässä oli ollut sijainen, lapsesta ei välttämättä ole saanut muuta kuin positiivista palautetta ja epäili sen johtuvan kiireestä.

Esimerkki 6

Tiedon määrä vaihtelee sen mukaan, millainen yhteys sinulla on opettajan kanssa. Muutama kerran ryhmän opettaja on ollut sairaana ja ryhmässä on ollut sijainen, joka ei ottanut aikaa tarkastaa, mitä lapsi oli tekemässä. Joten hän kertoi ainoastaan ”hyvä, hyvä, hyvä, plus, plus, plus”. (H5)

Vanhemmat kuvasivat kokemuksia päivittäiseen arkeen liittyvän tiedon puutteesta, joka vaikutti lapsen arkeen päiväkodissa sekä herätti tunteita niin lapsessa kuin myös vanhemmassa. Vanhemmat toivat esille, että jos heillä olisi ollut tarvittavaa tietoa lapsen päivästä etukäteen, he olisivat voineet valmistaa lastaan paremmin henkisesti tulevaan päivään ja tapahtumiin päiväkodissa. Tietämättömyys herätti vanhemmissa harmituksen tunteita, sillä tiedon puutteen takia lapsi saattoi jäädä jostain toiminnasta paitsi (H2). Vanhempi alkoi myös epäilemään, johtuiko se siitä, että häneltä oli mennyt jotain tietoa niin sanotusti ”ohi”.

Esimerkki 7

Meille kerrottiin joulukuussa, että joku päivä lapseni ryhmä menisi kirkkoon. Mutta he eivät kertoneet tarkkaa päivää. --- Kyseisenä päivänä--- muut lapset olivat jo lähteneet kirkkoon ja minun lapseni jäi yksin toisen lapsen kanssa päiväkotiin. Hän oli pettynyt, ja niin olin minäkin. En tiedä, jäikö minulta joku tieto saamatta etukäteen vai---Meille ei oikeastaan anneta viikkosuunnitelmaa jokaiselta viikolta. --- Minun mielestäni olisi siinä olisi parannettavaa, että me saisimme tiedon etukäteen siitä, mitä tapahtuu seuraavana päivänä-- - Jotta me tietäisimme mitä odottaa, jotta emme jää paitsi mistään tapahtumista. Tämä voisi olla hyväksi myös lapsen henkiselle terveydelle, koska hän voi valmistella itseään. (H2).

Eräs vanhempi (H2) kuvasi haastattelussa tilanteen, jossa lapsen kasvoihin oli tullut naarmuja eikä hän ollut uskaltanut kysyä lisätietoa opettajalta. Syyksi kysymättömyydelle vanhempi nimesi oman ujoutensa sekä tietämättömyytensä suomalaisesta kulttuurista. Hän siis syytti itseään tietämättömyydestään eikä ollut varma, tulisiko hänen edes kysyä opettajalta asiasta, sillä vanhempi oletti opettajien ajattelevan naarmujen olevan merkityksettömiä.

Esimerkki 8

En oikeastaan tiedä, miten he kohtelevat lastani täällä. Joskus hän tuli kotiin naarmu kasvoillaan. --- Mutta yleensä opettaja ei selitä minulle mitä on tapahtunut ja minä olen liian ujo kysymään. En tiedä tämän paikan kulttuuria, onko se kunnioittavaa opettajaa kohtaan kysyä, ”mitä tapahtui hänen kasvoilleen?” tai jotain sellaista. --- Ehkä heidän (opettajien) mielestä, nuo naarmut eivät ole mitään ja niitä ei tarvitse selittää. En kuitenkaan tiedä, ajattelevatko he tällä tavalla vai eivät. (H2).

Vanhempi tiedon kertojana

Päivittäisestä vuorovaikutuksesta kertoessaan puolet vanhemmista sanoi kertovansa kasvattajalle lapsestaan tuodessaan lastaan päiväkotiin aamuisin. Vanhempien jakaman tiedon sisältö vaihteli lapsen senhetkisestä olotilasta ulkovaatteiden määrän pohtimiseen. Vanhemman jakama tieto lapsesta vaikutti olevan suppeampaa kuin varhaiskasvatuksen antaman tiedon silloin, kun vanhempi on tiedon vastaanottajana. Eräs vanhempi (H1) kuitenkin näki aamulla kerrottavan tiedon merkityksellisenä, sillä se mahdollisti kasvattajan ja vanhemman toimimisen ”samalla viivalla”. Vanhemman tavoitteena tiedon jakamiselle oli varmistaa, että päiväkodissa ja kotona toimitaan samanlaisten toimintamallien mukaisesti.

Esimerkki 9

Normaalisti he (opettajat) kysyvät minulta, heräsikö hän hyvän vai huonontuulisena. --- Tai esimerkiksi minun lapseni ei käytä kotona enää vaippoja kuin ajoittain. Joten me jaamme tietoa kuten ”hän ei tänään käytä niitä, joten voitte yrittää olla ilman” ja yritämme päästä samalle viivalle. (H1)

Puolet vanhemmista ei haastatteluissa kertonut minkäänlaisista päivittäisistä vuorovaikutustilanteista, joissa he olisivat kertomassa tietoa kasvattajalle. Eräs vanhempi (H4) sanoitti, ettei keskustele kasvattajan kanssa aamuisin. Hän kertoi syyn olevan lapsen vaikeudet jäädä päiväkotiin, jolloin vanhempi koki parhaaksi poistua paikalta nopeasti.

Vanhempi keskustelijana

Päivittäisessä vuorovaikutuksessa vanhemmat keskustelivat kasvattajan kanssa siitä, ilmenevätkö lapsen mielenkiinnonkohteet samalla tavalla kotona ja päiväkodissa. Vanhemmille vaikutti tuovan helpotusta se, että lapsi hakeutui päiväkodissa samoihin mielenkiinnonkohteisiin kuin kotona. Eräs vanhempi (H2) kuvasi myös tilanteen, joissa hän oli kysynyt kysymyksen liittyen lapsensa yksinäisyyteen ja keskusteli siitä varhaiskasvattajan kanssa. Tämä tilanne näytti vanhemmasta siltä, että opettaja välitti lapsesta. Kaksi vanhempaa kertoi, että he keskustelivat ajoittain lapsen kehityksestä osana päivittäistä keskustelua kasvattajan kanssa.

Esimerkki 10

Keskustelemme, kuinka aivot ja kädet toimivat yhdessä, millaisia he ovat sosiaalisesti. Kuinka he ovat oppineet käyttämään kynää, kirjoittamaan ja kirjaimia. --- Joten me jaamme hyviä tunteita sekä vinkkejä siitä, miten voimme tukea lapsen kirjoittamista paremmin. (H5)

Eräs vanhempi (H6) toi myös esille olevansa kiitollinen siitä, että opettajat ovat tunnustaneet lapsessa samanlaisia taitoja kuin mitä hän itse vanhempana on tunnistanut. Hän uskoi, että taitojen huomaamisen kautta varhaiskasvattajat pystyvät valitsemaan esimerkiksi lapselle sopivia virikkeitä.

Esimerkki 11

Normaalisti lapseni tykkää laulaa. Joten musiikin opettaja sanoi, että hän aina liikkuu ja istuu lähellä musiikinopettajaa musiikin aikana. Lapseni pitää musiikista, sen tiedän. --Sen mitä olen nähnyt vanhempana, opettajat ovat myös huomanneet. Olen tosi iloinen siitä, että opettajat ovat löytäneet samoja taitoja lapsessani (H6)

5.2 Vanhempien roolit kasvatusyhteistyön muissa tilanteissa

Haastatteluista nousi päivittäisten vuorovaikutustilanteiden lisäksi Vasu-keskustelut, vanhempainillat sekä varhaiskasvatuksen aloituskeskustelut. Seuraavaksi tarkastelen vanhempien rooleja näissä kasvatusyhteistyön tilanteissa.

Vanhempi yhdessä toimijana

Puolet vanhemmista kuvaili haastatteluissa omaa vastuutaan vanhempana ja kertoi toimivansa varhaiskasvatuksen kanssa yhdessä lapsen kasvun hyväksi. Vanhempien välillä oli kuitenkin eroja siinä, millaiseen asemaan vanhemmat asettivat itsensä yhteistyössä. Eräs vanhempi (H4) esimerkiksi painotti, että vanhempien vastuulla on tukea päiväkodissa toteutettua varhaiskasvatusta, toinen (H5) korotti yhteisen päämäärän merkitystä ja kolmas (H2) taas vanhemman lopullista vastuuta lapsen kasvattamisessa sillä hän ei koe voivansa luottaa kasvatustilanteeseen ”sataprosenttisesti”.

Kuvatessaan Vasu-keskusteluja suurin osa vanhemmista kertoi, että sen aikana sekä vanhempi että kasvattaja jakoivat tietoa lapsestaan omasta näkökulmastaan. Näin ollen Vasu-keskustelussa molemmat osapuolet pyrkivät toimimaan yhdessä. Vanhemmat kertoivat keskustelleensa esimerkiksi lapsen hyvistä ja huonoista puolista, vahvuuksista ja kotona tehdyistä askareista. Vanhemmat reagoivat tiedon jakamiseen yleisesti positiivisesti. Lopputuloksena oli joidenkin vanhempien kohdalla kokemus yhteisymmärryksen löytämisestä kasvattajan kanssa.

Esimerkki 12

Yleensä pidän Vasu-keskusteluista, sillä pidän siitä kuinka he selittävät kaikki huonot puolet tai asiat, joita meidän tulee vahvistaa lapsessani, sekä hyvät puolet, joita hänessä on. --- Ainakin tällä hetkellä, koen että olemme samaa mieltä pääasiassa kaikesta. On helppoa olla ’samalla sivulla’.--- He aina pyytävät meitä kuvaamaan lastamme tietysti meidän näkökulmastamme. Joten se on kivaa, että he voivat kuulla mitä meillä on sanottavaa sekä kertoa meille heidän näkökulmaansa. (H1.)

Vanhemmat kertoivat, että Vasu-keskustelun aikana he toivat esille omia näkökulmiaan liittyen erityisesti lapsen taitoihin tai tuen tarpeisiin. Vanhemmista puolet toi esille kokemuksia siitä, että vanhemman tuodessa esille mielipiteitään

liittyen lapsen taitoihin tai tuen tarpeeseen, opettaja oli reagoinut tähän vastamalla vanhemmalle ja tarjoamalla lapselle hänen tarvitsemaansa tukea. Opettajat olivat siis ottaneet vanhemman näkökulman huomioon tuen suunnittelussa. Osa näistä vanhemmista oli myös huomannut lapsessaan kehitystä liittyen hänen esille tuomaan asiaan ja näkivät sen olevan merkki siitä, että vanhemman näkökulma oltiin huomioitu ja kuunneltu.

Esimerkki 13

Koen, että voin sanoa, että lapseni tarvitsee tukea vaikka sosiaalisissa taidoissa. Ja he voivat sanoa ”kyllä, me voimme auttaa siinä laittamalla hänet leikkimään toisen lapsen kanssa tai opettamalla häntä leikkimään. Joten ajattelen, että voimme sanoa näin ja he kuuntelevat meitä sillä olen nähnyt hieman parannusta tällä alueella. (H1.)

Kuitenkin ainoastaan yhdelle (H3) vanhemmalle oli selitetty Vasu-keskustelun aikana, että vanhemman näkökulma vaikuttaa koko varhaiskasvatuksen toimintaan. Tämä oli saanut vanhemman tuntemaan olonsa vakuuttuneeksi.

Esimerkki 14

Mikä todellakin vakuutti minut, oli, että hän (opettaja) kysyi minulta, mitä taitoja minä haluaisin tukea lapsessani heidän kauttaan ja mitä taitoja haluaisin siirtää lapseeni, jotta he voivat auttaa häntä niissä aktiviteeteissa. --- He kysyivät meiltä, kuten kerroin, millaisia asioita toivoisin heidän tekevän lapseni kehityksen tukemiseksi. Sitten he kertoivat, että he luovat hänen varhaiskasvatuksensa ja aktiviteetit sen idean pohjalta. (H3.)

Vanhempi avun saajana

Puolet vanhemmista toi esille haastatteluissa, että he saivat tukea tai ohjausta liittyen lapsen kasvatukseen ja kehityksen tukemiseen osana arjen vuorovaikutusta sekä Vasu-keskusteluja.

Esimerkki 15

Oikeastaan opettaja joka kerta antaa paljon kommentteja siitä, miten lapsi oppii.--- Me juttelemme jokaisesta yksityiskohdasta ja kuinka me voimme parantaa hänen kirjoitus- ja puhetaitoa sekä kuinka käyttäytyään muiden kanssa. (H5.)

Kuitenkin vaikka vanhempi kokisi tarvitsevansa apua, ei hän välttämättä uskalla pyytää sitä. Eräs vanhempi (H2) nimittäin toi esille, että hän toivoisi saavansa lisätietoa lapsensa tukemiseen ja siihen, miten hänen tulisi vanhempana toimia.

Tuloksissa ilmeni tulkin käyttöön liittyvän kasvatusyhteistyön tilanteissa erilaisia kokemuksia. Muutamassa tapauksessa vanhempi sai itse vaikuttaa siihen, käytävätkö he tulkkia. Eräs (H3) vanhempi toi esille, että hänen omaa arviota kielitaidostaan arvostettiin ja kunnioitettiin, sillä jos hän ei kokenut tulkin olevan tarpeen, sitä ei ollut. Toisen vanhemman (H1) kertomuksessa taas vaikka vanhempi kertoi, ettei koe tarvitsevansa tulkkia ja halusi käydä keskustelun suomeksi, kasvattaja osoitti mielipiteensä siitä, että tulkki voisi varmistaa, että vanhempi ymmärtäisi kaiken. Kyseisessä tilanteessa vanhempi lopulta yhtyi kasvattajan mielipiteeseen. Yleisesti vanhemmat kertoivat Vasu-keskustelun aikana tapahtuneen kommunikaation tapahtuvan helposti sen takia, että he käyttivät tulkkia.

Esimerkki 16

(Kommunikointi) oli tosi helppoa, sillä.--- tulkki tiesi suomea ja englannin kieltä hyvin, joten se oli tosi mukavaa. Me selitimme englanniksi ja kääntäjä pystyi kommunikoimaan heille (opettajille) hyvin suomeksi. (H6).

Eräs vanhempi (H3) jakoi myös kokemuksen, että päiväkotitoiminta on antanut hänelle mahdollisuuden jakaa tunteitaan toisten vanhempien kanssa ennen vanhempainiltaa.

Esimerkki 17

Päiväkotitoiminta antaa meille hieman vapaa-aikaa ennen (vanhempain-) tapaamista, pääasiassa juomaan kahvia ja nauttimaan aamiaista yhdessä vapaasti. Joten me voimme nauttia niistä ja jutella keskenämme. Sen jälkeen tapaaminen yleensä alkaa. Se auttaa meitä kommunikoimaan keskenämme. --- me voimme kaikki jakaa tunteitamme ja tietomme siinä hetkessä. (H3)

Vanhempi varhaiskasvatuksen aloituksessa tiedon jakajana ja vastaanottajana

Vanhemmat kuvasivat haastatteluissa varhaiskasvatuksen aloitusta ja sen aikana tapahtunutta tiedonvaihtoa kasvattajan kanssa. Vanhemman jakamat tiedot liittyivät monipuolisesti lapseen, mutta he eivät kertoneet haastatteluissa jakaneensa tietoa perhetaustastaan tai -tilanteestaan. Tiedonjako tapahtui useimmiten kasvattajan aloitteesta siten, että vanhemmalta kysyttiin kysymyksiä liittyen

lapsen. Eräs vanhempi (H2) kertoi, että häneltä oli kysytty esimerkiksi päiväruutiineista ja ruokailutavoista.

Vanhemman kuvasivat myös ottaneensa vastaan kasvattajalta tietoa liittyen käytännön järjestelyihin. Osalle vanhemmista myös järjestettiin päiväkotiin perehtyminen ennen varhaiskasvatuksen alkua. Vanhempien saamassa perehdytyksessä painottui lapsen arkeen liittyvät asiat kuten tilat ja päiväkodissa tehtävät aktiviteetit. Eräs vanhempi (H3) kuvasi perehdytyksen olevan kuin lahja, sillä se auttoi heitä asettumaan uuteen maahan.

Esimerkki 18

Ennen kun muutimme tänne, varhaiskasvatuksen opettaja otti minuun yhteyttä ja hän varasi minulle jo valmiiksi perehdytysession ennen kun lapseni aloitti hänen ensimmäisen päivänsä päiväkodissa. Joten me molemmat menimme sinne ja ... he näyttivät minulle kaikki tilat, jopa hänen sänkynsä.--- Se oli oikea lahja minulle sillä tämä on uusi maa ja uusi tilanne, joten olimme hieman hermostuneita. (H3)

Vanhempi ulkopuolisena

Haastatteluissa selvisi, että kaksi vanhempaa eivät olleet käyneet varhaiskasvattajan kanssa Vasu-keskustelua. Molempien vanhempien lapset olivat osallistuneet varhaiskasvatukseen Jyväskylässä yli neljä kuukautta. Kun heiltä kysyttiin kysymyksiä liittyen lapsen kehityksen ja kasvatuksen tavoitteisiin, molemmat toivat esille epävarmuutta liittyen siihen, olisiko VASU-keskustelu mahdollinen heidän lapsensa kohdalla, koska kyseessä oli niin nuori lapsi. He myös painottivat omaa näkemystään siitä, että lapsen tulisi nauttia lapsuudestaan päiväkodissa ollessaan ja kokivat sen olevan osasy sille, miksi Vasu-keskustelua ei ole käyty. Kuitenkin molemmalle vanhemmalle oli syntynyt kuva siitä, että esimerkiksi heidän lapsensa kielenkehitystä tuetaan päiväkodissa ja he olivat keskustelleet siitä varhaiskasvatuksen opettajan kanssa.

Esimerkki 19

Joskus pääopettaja antaa tietoa siitä, miten lapseni kielenkehitys edistyy-- En ole koskaan ajatellut, että opettajalla on täällä vastuu keskustella minun kanssani lapseni kasvatuksesta. Minulle hänen iässään (4,5-vuotias) on tärkeintä, että hänen annetaan leikkiä, saada ystäviä ja pitää hauskaa ilman mitään vakavampaa. --- Haluan, että lapseni nauttii hänen lapsuudestaan ystävien, luonnon ja opettajien kanssa nauraen ja nauttien yksinkertaisista asioista. (H2).

Puolet vanhemmista toi myös esille, että vaikka he osallistuivat muiden perheiden kanssa järjestettävään toimintaan, he kokivat keskustelun toisten vanhempien kanssa olevan haastavaa. Jokainen heistä mainitsi yhdeksi syyksi kielimuurin. Lisäksi osa heistä toi esille oman ujoutensa toisten ihmisten kanssa toimiesaan tai viittasi, ettei ollut ´sosiaalinen ihminen´, mikä asetti esteitä kommunikaatiolle.

Esimerkki 20

Olin kaksi viikkoa sitten ´VIP-henkilön´ illassa päiväkodissa, johon jokainen lapsi sai tuoda heidän tärkeimmän henkilön mukaan. Mutta en osallistunut siihen paljon, koska tilanne oli lapselleni liikaa, koska siellä oli niin paljon ihmisiä. Joten me olimme hieman sivussa koko päivän muista vanhemmista. --- Joskus se saa minut surulliseksi, koska olisi kiva, jos olisi ystäviä. Mutta samanaikaisesti en ole kovin sosiaalinen henkilö--- Minusta tuntuu, että vaikka Jyväskylässä monet puhuvat suomea, he eivät halua käydä keskustelua englanniksi. Enkä minä ole valmis aloittamaan keskustelua suomeksi koska en ole siinä vielä hyvä. (H1).

6 KASVATUSYHTEISTYÖTÄ EDISTÄVÄT JA EHKÄISEVÄT ROOLIT

6.1 Vanhempien aktiivisuus

Kaikki vanhemmat kuvasivat haastatteluissa sekä aktiivisia että passiivisia roolejaan liittyen kasvatusyhteistyön tilanteisiin (kts. Kuvio 1). Kuten toin jo edellisessä luvussa esille puolet vanhemmista kertoi toimivansa Vasu-keskusteluissa yhdessä varhaiskasvattajan kanssa lapsen kasvun hyväksi. Tämä tapahtui esimerkiksi tiedon kertomisen, yhdessä toimimisen ja keskustelun kautta.

Kuvio 1.

Vanhempien aktiiviset ja passiiviset roolit aineistolähtöisen analyysin perusteella.



Vanhemman roolin aktiivisuus tai passiivisuus kasvatusyhteistyön päivittäisessä vuorovaikutuksessa vaikutti olevan ainakin osittain riippuvainen varhaiskasvattajan antaman tiedon määrästä. Eräs vanhempi (H1) toi tarkasti esille, että hän koki lapsesta saatavan tiedon määrän vaikuttavan hänen osallisuuden kokemukseensa. Hän kuvaili olevansa ”hukassa” vanhempana, jos hänelle ei kerrottu riittävästi tietoa lapsen päivästä. Vanhempi toivoi, että hänelle kerrottaisiin esimerkiksi lapsen huonosta käyttäytymisestä päivän aikana, jotta hän voisi keskustella asiasta myöhemmin lapsen kanssa ja kokea näin ollen olevansa enemmän osana kasvatuksessa. Lisäksi hän kertoi tiedon vähäisen määrän myös herättävän epäluottamusta varhaiskasvattajaa kohtaan. Myös toinen vanhempi

(H4) sanoi, että yksipuoliseksi jäänyt tieto sai epäilemään, oliko varhaiskasvattaja kiinnittänyt ollenkaan huomiota hänen lapseensa päivän aikana.

Esimerkki 21

Tunnen olevani enemmän osallisena, kun tiedän, miten lapseni päivä on mennyt. ---se antaa minulle vaikutelman siitä, että kaikki meni hyvin. En silloin tunne olevani niin huokassa. (H1).

Vanhemmat eivät aina kuvanneet omaa rooliaan tiedon vastaanottajana negatiivisesti, vaikka vanhempi toimi silloin kuuntelijana eikä aktiivisena keskustelijana. Eräs vanhempi (H3) sanoitti positiivisia tunteitaan liittyen omaan rooliinsa tiedon vastaanottajana lapsen hakutilanteissa, sillä hän koki lapsesta saatavan tiedon tärkeäksi. Hän näki tämän roolin olevan olennainen osa kasvatusyhteistyötä ja sen rooleja. Vanhemman rooli tiedon jakamisessa päivittäisissä tilanteissa oli pääosin passiivinen, sillä ainoastaan kaksi vanhempaa sanoi kertovansa tietoa lapsen päivästä varhaiskasvattajalle. Eräs vanhempi (H1) toi esille, että kun hän sai kertoa lapsen aamusta, se herätti hänessä tunteen siitä, että he ovat varhaiskasvattajan kanssa "samalla viivalla". Yhteisen linjan syntyminen voi olla merkki molemminpuoleisen kasvatusyhteistyön hyödyistä.

Toisaalta eräs vanhempi (H2) toi esille, että varhaiskasvattajan kielitaito vaikutti siihen, miten paljon he pystyivät käymään keskustelua ja koki, että vanhemman pääsy aktiivisen keskustelijan rooliin on hyvän varhaiskasvattajan tunto-merkki. Vanhemmista osa kuvaili varhaiskasvattajia helposti lähestyttäväksi, jos he pystyivät keskustelemaan varhaiskasvattajan kanssa. Vanhemmat toivat esille kokemuksiaan siitä, että varhaiskasvattaja oli tukenut heidän aktiivista rooliaan käyttäen apuna esimerkiksi tulkkia Vasu-keskustelujen aikana. Eräs vanhempi (H3) kuvaili, että tulkin käyttäminen mahdollisti keskustelun varhaiskasvattajan ja vanhemman välillä. Kuitenkin toinen vanhempi (H1) kertoi, ettei hän aina kokenut tulkin tukevan hänen osallisuuttaan, sillä osa tiedosta saattoi yrityksestä huolimassa jäädä puuttumaan tai kadota. Myös toinen vanhempi (H2) toi esille, että vaikka vanhemman mahdollisuutta saada tietoa tuettiin tabletissa olevien kuvien ja sovelluksen kautta, ei hänellä ollut usein aikaa katsoa kuvia

itsenäisesti tai kääntää sovelluksessa olevia tietoja englanniksi eikä varhaiskasvattajan ja vanhemman välinen ”kielimuuri” näin ollen kadonnut.

Vanhemmat toivat esille myös kokemuksia siitä, miten varhaiskasvattajan ja lapsen välisen suhteen luonne oli vaikuttanut keskustelun määrään ja vanhemman roolin aktiivisuuteen. Eräs vanhempi (H1) kertoi, että koki keskustelemisen varhaiskasvattajan kanssa hankalaksi siitä syystä, että hän ei kokenut varhaiskasvattajan pitävän hänen lapsestaan. Tästä syystä hän ei myöskään kokenut pystyvänsä esittämään parannusehdotuksia liittyen lapsensa varhaiskasvatukseen. Päinvastoin toinen vanhempi (H2) kuvasi, että varhaiskasvattajan osoittama kärsivällisyys hänen lastansa kohtaan osoitti varhaiskasvattajan kykyä empatiaan, jolloin vanhemman kuva varhaiskasvattajasta oli positiivisempi.

6.2 Vanhempien asiantuntijatieto

Vanhemmat toivat haastatteluissa esille sitä, miten heillä oleva asiantuntijatieto vaikutti kasvatussyhteistyön rakentamiseen ja siinä ilmeneviin rooleihin. Haastatteluissa nousi esille vanhemman asiantuntijatieto liittyen suomalaiseen varhaiskasvatusjärjestelmään sekä heidän omaan lapseensa.

Muutammat vanhemmat toivat esille, että heidän tietonsa määrä ja laatu liittyen suomalaiseen varhaiskasvatusjärjestelmään vaikutti siihen, miten he toimivat kasvatussyhteistyössä ja mihin rooleihin he asettuivat. Esimerkiksi eräs vanhempi (H1) kertoi, että koska hänellä oli kokemusta suomalaisesta varhaiskasvatusjärjestelmästä, hänelle oli syntynyt selkeä käsitys liittyen vanhemman ja varhaiskasvattajien välisiin rooleihin liittyen lapsen hakutilanteeseen. Hän näki, että lapsen hakutilanteessa vanhemman tulee toimia tiedon vastaanottajana ja varhaiskasvattaja tiedon antajana. Kaikki vanhemmat toivat esille omaa asiantuntijuuttaan liittyen varhaiskasvatukseen vertailemalla kotimaansa varhaiskasvatusta suomalaiseen varhaiskasvatukseen sekä tekemällä johtopäätöksiä niiden perusteella. Kaksi vanhempaa oli myös työskennellyt kasvatusalalla omassa kotimaassaan ja toivat esille suomalaiseen varhaiskasvatukseen liittyvää tietoa peilaten sitä aiempaan kotimaansa kasvatusta koskevaan ammatilliseen tietoon.

Tämä tuli esille haastatteluissa ammatillisen sanavaraston (kuten psykomotoriset ja kognitiiviset taidot, teoriaperusteisuus, konkretiaperusteisuus) käyttämisessä kuvatessa oman lapsen kykyjä, kehitystä ja kasvatustieteiden välisiä eroja.

Vanhemman asiantuntijatieto liittyen omaan lapseensa painottui erityisesti varhaiskasvatuksen alun kokemuksissa, jossa kasvatusyhteistyötä vasta rakennettiin. Eräs vanhempi (H4) kuvaili varhaiskasvattajaa tässä vaiheessa päiväkodin aktiviteettien ja prosessien selittäjäksi. Siksi olikin ennakoitavissa, että toinen vanhempi (H4) kuvaili sen tapahtuneen varhaiskasvattajan aloitteesta siten, että heille annettiin kysymyslomake liittyen lapsen erityispiirteisiin, jonka he täyttivät itsenäisesti kotona. Suurin osa vanhemmista ei kuitenkaan sanonut kertovansa päivittäin tietoa lapsestaan varhaiskasvattajalle tai jakanut asiantuntijuuttaan lapseensa liittyen. Vanhemmat eivät kuitenkaan tuoneet esille, että tämä vaikuttaisi negatiivisesti kasvatusyhteistyöhön, vaikka muutama vanhempi koki tiedon jakamisen olevan tärkeää lapsen näkökulmasta.

Toinen tilanne, jossa vanhemmat toivat esille asiantuntijuuttaan liittyen lapseensa, oli Vasu-keskustelu. Eräs vanhempi (H1) kuvasi, että hän koki positiivisena sen, että Vasu-keskustelussa varhaiskasvattaja oli kiinnostunut kuulemaan heidän näkökulmaansa. Vanhemmalle vaikutti siis syntyneen positiivinen kokemus kasvatusyhteistyöstä silloin, kun hänen näkökulmansa otettiin huomioon. Samanaikaisesti hänelle oli syntynyt luottamus siitä, että varhaiskasvattajat kuuntelevat häntä ja toimivat yhteisen keskustelun mukaisesti. Varhaiskasvattajan aloitteen merkitys tuli myös tässä tilanteessa esille. Toinen vanhempi (H3) kertoi, että koska häneltä kysyttiin kysymyksiä Vasu-keskustelun aikana liittyen hänen lapseensa, hän koki pystyvänsä antamaan kyseistä tietoa varhaiskasvattajalle. Hän koki, että hänen asiantuntijuutensa liittyen lapsen taitoihin otettiin huomioon Vasu-keskustelussa sekä varhaiskasvatuksessa toteutetussa toiminnassa.

Kaikkien haastateltavien kohdalla Vasu-keskustelua ei ollut kuitenkaan vielä tehty. Tästä huolimatta eräs vanhempi (H4) koki, että varhaiskasvattaja te-

kee parhaansa lasten kanssa toimiessaan. Toinen vanhempi taas (H2) kertoi varhaiskasvattajan ´raportoivan´ vanhempaa lapsen kielen kehityksestä. Molemmissa tapauksissa oli havaittavissa vivahteita varhaiskasvattajan ja vanhemman välisen suhteen hierarkkisuudesta, jolloin varhaiskasvattaja toimii lapsen asiantuntijana. Vanhempi (H2) ei myöskään odottanut vanhemman aktiivisen roolin lapsen kehitykseen liittyvässä keskustelussa olevan edes mahdollista.

Eräs vanhempi (H5) jakoi myös kokemuksen siitä, että hänen näkökulmansa ja asiantuntijuuttaan liittyen omaan lapseensa kyseenalaistetaan varhaiskasvattajan toimesta. Vanhemmalle oli syntynyt tämän kautta kokemus siitä, ettei varhaiskasvattajalla ole pääsyä vanhemman näkökulmaan ja että he näkevät lapsen eri tavalla.

Esimerkki 22

Me luemme kirjoja lapsillemme. ---Mutta opettaja ei usko, että me teemme tällä tavalla. --- Olin yllättynyt, että opettaja sanoi "Minä en luota sinuun. Sinä et voi lukea kirjaa joka päivä sillä heidän puhekielensä taso ei ole yhtä hyvä kuin paikallisilla (lapsilla, joilla on suomenkieliset vanhemmat)." --- Joskus opettaja ei näe meidän näkökulmaamme, sillä he eivät elä samassa tilanteessa kuin me. (H5)

Vanhemman kokema asiantuntijataidon puute eräällä tietyllä osa-alueella vaikutti haastatteluissa hänen rooliinsa kasvatusyhteistyössä sekä siihen, miten paljon hän toi esille omaa asiantuntijuuttaan. Esimerkiksi erään vanhemman (H2) kokemus tietämättömydestä liittyen suomalaisen varhaiskasvatuksen käytänteisiin sai hänet korostamaan omaa asiantuntijuuttaan liittyen lapsiin ja varhaiskasvatukseen yleisesti. Samanaikaisesti hän kyseenalaisti omaa asiantuntijuuttaan liittyen ennako-oletusten perusteella tehtyihin käsityksiin suomalaisesta varhaiskasvatusjärjestelmästä ja suomalaisesta kulttuurista. Tämä johti kyseisen vanhemman kohdalla ujouteen kasvatusyhteistyössä, joka näkyi arkuutena kysyä kysymyksiä.

Esimerkki 23

Tiedän, että koulut ovat täällä turvallisia eivätkä opettajat lyö lapsia kuten kotimaassani. -- He ovat lapsia ja saattavat kompastua, he saattavat tapella toisten lasten kanssa. Minä ymmärrän tämän hyvin. ---. Tiedän, että kulttuuri ja kasvatus täällä opettaa lapsia olemaan vahvoja ja vankkoja.--- . En kuitenkaan tiedä, ajattelevatko he tällä tavalla vai eivät. (H2).

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien vanhempien kokemuksia heidän ottamistaan sekä heille annetuista rooleista kasvatusyhteistyössä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Vanhemmat jakoivat kokemuksia passiivisiksi ja aktiivisiksi määritellyistä rooleista ja siitä, miten heidän roolinsa vaikutti kasvatusyhteistyyöhön. Haastatteluissa nousi esille, että usein vanhemman rooli kasvatusyhteistyöstä määräytyi varhaiskasvattajan kautta. Varhaiskasvattajan roolia kasvatusyhteistyön rakentamisessa ja ylläpitämisessä onkin painotettu aiemmissa tutkimuksissa (esim. Rautamies, 2022). Kasvatusyhteistyö vaatii varhaiskasvattajalta taitoa kohdata perhe kunnioittavasti ja ymmärtäen (Uusimäki ym., 2019). Myös varhaiskasvattajat itse ovat tiedostaneet oman vastuunsa kasvatusyhteistyön rakentamisessa (Hakyemez-Paul ym., 2018). Vanhemmat toivat esimerkiksi esille sitä, miten kysymysten esittäminen antoi vanhemmalle mahdollisuuden tuoda esille omaa asiantuntijuuttaan liittyen lapseen ja kuinka varhaiskasvattajien kielitaito vaikutti keskustelun sujuvuuteen tai sujumattomuuteen. Vanhempien kokemuksista näkyi myös ensimmäisten kohtaamisten ja esittelykierrosten merkitys, jota painotettiin myös Murphyn ym. (2021) sekä Rutasen ja Laaksosen (2020) tutkimuksissa. Kun kaksi yksilöä aloittaa vuorovaikutusta keskenään, Goffmanin (1971, s. 206) mukaan kumpikin pyrkii pyysymään siinä roolissa, joka hänelle on asetettu.

Tässä tutkimuksissa vanhempien kokemus tiedon ulkopuolelle jäämisestä liittyi enimmäkseen vanhemman ja varhaiskasvattajan välisen kielimuurin aiheuttamiin haasteisiin ja tietämättömyyteen suomalaisen kulttuurin tavoista. Myös Hakyemez-Paulin ym. (2018) tutkimuksessa varhaiskasvattajat mainitsivat kielellisten, kulttuurillisten ja näkemyksellisten erojen olevan yleisin syy kommunikaation puutteelle ja siksi myös ”kielimuureihin” viitattiin useasti. Eri kieli- ja kulttuuritausta voidaan siis tämän tutkimuksen valossa nähdä mahdollisena

esteenä vanhempien osallisuudelle ja aktiiviselle toimijuudelle, jos varhaiskasvattaja ei tue sitä oikein. Erityisesti eräs vanhempi (H2) toi haastatteluissa esille, miten vanhemman passiivinen rooli varhaiskasvatuksen suunnittelussa voi hankaloittaa kasvatusyhteistyötä. Hänelle oli myös syntynyt käsitys roolien hierarkisuudesta siten, että hän luotti varhaiskasvattajan asiantuntijuuteen ja epäili omaa asiantuntijuuttaan lapseensa liittyen. Tämä tukee Råden (2020) käsitystä siitä, että vertikaalisen suhteen hierarkkisuus saattaa poissulkea joitakin vanhempia kasvatusyhteistyöstä. Lisäksi vuorovaikutuksen vähyys ilmeni ennakkokäsityksissä, joita vanhemmalla (H2) oli varhaiskasvatukseen liittyen, mutta joiden todenmukaisuudesta hän ei ollut varma. Kun toinen henkilö on yksilölle vieras, luo hän usein jäykkiä ja summittaisia käsityksiä ja ennakkoluuloja kyseistä henkilöä kohtaan (Goffman, 1971, s. 11). Varhaiskasvattaja on kuitenkin tärkeässä roolissa myös tämän kulttuurisen ja kielellisen tiedon jakamisessa. Vaikka varhaiskasvattajalle saattaa tulla tunne siitä, ettei vanhempi halua olla aktiivinen tai osallinen kasvatusyhteistyössä (Hakyemez-Paul ym., 2018), todellisuudessa vanhempi saattaa vain olla epävarma siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajaa tulisi lähestyä.

Kuten toin jo aiemmin esille Vasu-keskustelujen merkitys kasvatusyhteistyön rooleihin painottui haastatteluissa. Lastikan ja Lipposen (2016) tutkimuksessa vanhemmat mainitsivat Vasu-keskustelun tärkeänä hetkenä vaikuttaa lapsen varhaiskasvatukseen, sillä kun heiltä kysyttiin mielipiteitä ja ideoita, he pystyivät vaikuttamaan varhaiskasvatuksessa tehtyihin päätöksiin ja tavoitteisiin sekä vaikuttamaan opetussuunnitelmaan. Vasu-keskustelun jälkeen vanhemmat pystyivät usein myös näkemään, millä tavalla heidän esille tuomansa ajatukset vaikuttivat lapsen arkeen päiväkodissa. Suurin osa vanhemmista olikin saanut tämän kokemuksen toimiessaan aktiivisena keskustelijana Vasu-keskustelun aikana. Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan olleet osallistuneet Vasu-keskusteluun, vaikka lapsi oli ollut jo monta kuukautta päiväkodissa.

Vanhemmat toivat haastatteluissa kuitenkin esille, etteivät he aina kokeneet passiivista rooliaan negatiiviseksi vaan näkivät sen osana kasvatusyhteistyön

luontaisia rooleja. Esimerkiksi lapsen hakutilanteessa vanhempi koki luontevaksi asettua tiedon vastaanottajan rooliin. Vanhempien kertomat kokemukset tiedon riittävydestä olivat samankaltaisia Lastikan ja Lipposen (2016) tutkimuksessa. Heidän tutkimuksensa osoitti, että suurin osa eri kieli- ja kulttuuritaustaisista vanhemmista koki varhaiskasvattajien antamaa tietoa olevan riittävästi ja kommunikaation olevan pääosin positiivista, kun taas jotkut vanhemmat toivoivat saavansa enemmän tietoa lapsestaan. Tässä tutkimuksessa noin puolet haastatteluun osallistuneista vanhemmista koki tiedon olevan riittävä. Havaittuaan puutteita tiedossa vanhemmat esittivät toiveen kommunikaation parantamisesta, joka esiintyy myös Murphyn ym. (2021) tutkimuksessa.

Aktiivisessa roolissa vanhemmille nousi monta kertaa esille ajatus tiedon jakamisen tärkeydestä, jota painotettiin esimerkiksi Murphyn ym. (2021) artikkelissa. Joillekin vanhemmille oli syntynyt vahva kuva ja ymmärrys siitä, että esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tekeminen yhdessä oli lapsen edun mukaista ja hyödyllistä sekä he kokivat sen positiiviseksi. He myös kiittivät mahdollisuudestaan osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun, mikä näkyi myös muissa tutkimuksissa (kts. esim. Poikonen & Lehtipää, 2009, s. 77). Rautamiehen (2022) tutkimuksessa vanhemmat kokivat tärkeäksi, että heidän lapsituntemustaan ja ajatuksensa toimivista pedagogisista käytänteistä otettiin huomioon.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimus

Kun keskustellaan laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta, nousevat nopeasti esille kysymykset objektiivisen tiedon mahdollisuudesta ja totuudesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.134). Vanhempien haastattelussa antamat kokemukset voitiin nähdä todellisiksi, sillä ne olivat toimivia ja totuudenmukaisia nykyisen suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Kun tarkastellaan laadullisen tutkimuksen objektiivisuuteen liittyvää ongelmaa, on tarkasteltava Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 135) mukaan erikseen havaintojen luotettavuutta ja niiden puolueettomuutta. Heidän mukaansa puolueettomuus näkyy esimerkiksi siinä, pyrkiikö

tutkija ymmärtämään ja kuulemaan itse tiedonantajaa vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan itse rakentaman kehyksen läpi. Koska tutkimuksessa aineistoa analysoitiin sekä aineistolähtöisesti että teoriaohjaavasti, pyrittiin haastattelijoiden kertomia kokemuksia tarkastelemaan sekä heidän omasta näkökulmastaan että viitekehyksen valossa. Tutkimuksen tulosten uskottavuutta lisää parhaimmillaan runsas ja asianmukainen lähteiden käyttö. Itse käytin hyväksi Jyväskylän yliopiston suosittamia ja käyttämiä American Psychological Association -järjestön julkaisemia APA7:n mukaisia viittauskäytänteitä. Tutkimuksen uskottavuutta pyrittiin lisäämään myös tutkimuksen eri vaiheiden yksityiskohteisella suunnittelulla, toteutuksella ja raportoinnilla (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 141). Näin pyrittiin pitämään huolta siitä, että hyvän tieteellisen käytännön mukaiset peruseriaatteet eli luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, s. 11) toteutuivat kandidaatintutkielman kohdalla.

Objektiivisuuden ja totuuden tarkastelun lisäksi tutkimusmenetelmien luotettavuutta tarkastellaan kirjallisuudessa yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Niiden käyttöä laadullisen tutkimuksen piirissä on kuitenkin aiheellisesti kritisoitu, sillä validiteetin ja reliabiliteetin arviointiin ei ole käytössä yksiselitteistä kaavaa tai ohjetta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s.136–140). Koska eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kokemuksia on ennestään tutkittu vain vähän, on tutkimukseni validiteettia hankala arvioida aiemman tutkimuksen valossa. Kuitenkin, kuten toin edellisessä luvussa esille, muusta tutkimuskirjallisuudesta on löydettävissä samanlaisia havaintoja. Koska tutkimustuloksista ei laadullisessa tutkimuksessa pyritä tekemään toistettavia, on olennaista kysyä, onko validiteetin ja reliabiliteetin käyttäminen luotettavuuden arviointiin tarpeellista. Tutkimus toivottavasti onnistui tuomaan esille vanhempien näkemyksiä ja roolien kokemuksia monipuolisesti ja laajasti, mihin myös koko tutkimuksella pyrittiin.

Koska tutkielmassa haastateltavat tulivat eri kieli- ja kulttuuritaustoista, oli minun lisäksi tutkijana hyvä suhtautua avoimesti ja kunnioittaen eri kulttuureihin. Pyrin tuomaan tätä esille teoreettisessa viitekehyksessä (kts. luvut 2 ja 3),

jotta lukija pystyisi havaitsemaan perusteita omalle ajattelulleni. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin myönnetään, että väistämättä tutkija on tutkimusasetelmansa luoja sekä tulkitsija (Tuomi & Sarajarvi, 2009, s.136). Joissakin tilanteissa oli haastavaa vetää raja oman ajattelun ja vanhemman antamien subjektiivisten kokemusten välille. Yksi tällainen tilanne oli esimerkiksi keskustelu Vasu-keskustelun puutteesta. Näin ollen jollakin toisella tutkijalla voisi olla erilainen näkökulma vaikkapa liittyen aineiston analyysiin ja sen perusteella tehtyihin johtopäätöksiin.

Tutkimusta tehdessä törmättiin myös tiettyihin haasteisiin ja rajoituksiin. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien tavoittaminen ja haastattelemine oli haastavaa johtuen haastattelijan ja haastateltavan välisestä kielimuurista. Vanhemmat puhuivat esimerkiksi välillä opettajasta, jolloin kontekstista ei voinut päätellä, onko kyseessä vahaiskasvatuksen opettaja. Ajoittain ”kielimuurin” takia oli myös hankala hahmottaa, ymmärsikö haastateltava kysymyksen haastattelijan toivomalla tavalla. Vanhempien välillä oli eroja kielitaidon suhteen, mikä näkyi esimerkiksi siinä, miten kattavasti vanhemmat pystyivät vastaamaan haastattelukysymyksiin. Tästä syystä kaikista haastatteluista ei saatu yhtä paljon analysoitavaa aineistoa. Lisäksi Zoom-sovelluksen käyttö osassa haastatteluista tuotti haasteita, sillä esimerkiksi nettiyhteys ei aina ollut toimiva ja osa haastatteluun varatusta ajasta saattoi kulua sopivan ja riittävän rauhallisen ympäristön etsimiseen. Haastatteluista Zoomissa ei myöskään voitu jatkaa yli 40 minuuttia, joten keskustelua saatettiin joutua rajoittamaan. Lisäksi äänitallenteissa keskustelijat saattoivat puhua välillä toistensa päälle, mikä hankaloitti aineiston analysointia.

Haastattelujen aikana kiinnitin huomiota havaintoon siitä, että kasvatustalan koulutuksen omaavilla vanhemmilla tuntui olevan positiivisempi kokemus päiväkodin kanssa tehtävästä kasvatusyhteistyöstä. Myös Hakyemez-Paul ym. (2018) toi tutkimuksessaan esille, että varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja vanhemman osallisuuden epäselvyys ovat syitä riittämättömälle vanhemman osallisuuden tukemiselle. Jos vanhemmalla siis on asiantuntijuutta varhaiskasvatuksesta etukäteen, saattaa se vaikuttaa hänen osallisuutensa toteutumiseen.

Mielestäni tulevaisuudessa olisi hyvä tutkia eri koulutustaustaisten ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä. Tutkimukseeni osallistui myös vanhempia, joista osa tuli samasta maasta ja jotka tulivat samantapaisista taustoista. Tulevaisuudessa tutkimusta voisi laajentaa haastateltavien määrää kasvattamalla, jotta tutkimuksen tuloksia voitaisiin yleistää koskemaan laajemmin eri kieli- ja kulttuuritaustaisia vanhempia.

Kuitenkin koen, että tutkimukseni onnistui tuomaan esille monipuolisia kokemuksia liittyen erityisesti vanhemman rooliin varhaiskasvatuksen kasvatusyhteistyössä ja sen eri tilanteissa. Aineistoa oli myös määrällisesti riittävästi analyysien tekemiseksi. Haastatteluissa nousi myös yllättäen esille vanhempien aktiivinen ja passiivinen rooli muiden vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä, vaikka tutkimuksen tarkoituksena oli keskittyä tarkastelemaan kasvatusyhteistyötä vanhemman ja varhaiskasvattajan välillä. Kasvatusyhteistyö voisi toimia vanhempien välisen yhteistyön tukijana vahvistaen yhteisöllisyyden tunnetta (Uusimäki ym., 2019). Myös eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kokemuksia vanhempien välisestä yhteistyöstä voisi siis olla otollista jatkossa tutkia. Kandidaatintutkielmani kuitenkin luo hyvän pohjan kasvatusyhteistyön tematiikan tarkempaan ja laajempaan tutkimukseen.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. (2010). Striving at partnership: Parent–practitioner relationships in Finnish early educators' talk. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/13502931003784545>
- Elo, S. & Kajula, O. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987/78028>
- Goffman, E. (1971). *Arkielämän roolit-oikeille jäljille roolivoidakossa* (suom. Puranen, E., alkuteos The presentation of self in everyday life 1959). Werner Söderström Osakeyhtiön kirjapaino.
- Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P., & Silvennoinen, H. (2018) Parental involvement in Finnish day care – what do early childhood educators say?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (2) , 258-273. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442042>
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2007). *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta- Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karhunen, S. (2018). Kulttuurisesti moninaisten vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa. [Pro-gradu tutkielma, Jyväskylän yliopisto] <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58235>
- Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä*. Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Keyes, C. (2000). Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers. <https://raisingareaderma.org/wp-content/uploads/2016/12/Parent-Teacher-Partnerships-article.pdf>
- Lastikka, A.-L. & 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. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i3.1221>

- Murphy, C., Matthews, J., Clayton, O. & Cann, W. (2021). Partnership with families in early childhood education: Exploratory study. *Australasian Journal of Early Childhood* 2021, 46(1), 93–106.
<https://doi.org/10.1177/1836939120979067>
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf
- Paavola, H. & Talib, M.-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. PS-kustannus.
- Pitkänen, P. (2011). Johdanto. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. (s. 9-15). Vastapaino.
- Poikonen, P.-L. & Lehtipää, R. (2009). Päivähoidon ja kodin jaettu kasvatustehtävä: kasvatuskumppanuus perheen voimavarana. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen ja T. Lämsä (toim.), *Perhe-elämän paletti- vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa* (s. 69-89). PS-kustannus.
- Raunio, M; Säävälä, M.; Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. (2011). Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), *Kulttuurien kohtaamisia arjessa* (s. 17-90). Vastapaino.
- Rautamies, E. (2022). *The heart of collaboration: Educational partnership in early childhood education as narrated by parents of a child exhibiting challenging behavior*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/81050>
- Rutanen, N. & Laaksonen, K. (2020). Äitien luottamuksen rakentuminen kasvattajiin varhaiskasvatuksen aloituksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 349–372.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71684>
- Råde, A. (2020). The Involved, Engaged or Partnership Parents in Early Childhood Education and Care. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 2833-2841. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080710>

- Sviili, E. (2018). *Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä kasvatussyhteistyöstä*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58407>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Uusimäki, L., Yngvesson, T., Garvis, S., & Harju-Luukkainen, H. (2019). Parental Involvement in ECEC in Finland and in Sweden. Teoksessa S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan & P. Williams (toim.), *Nordic Families, Children and Early Childhood Education* (s. 81-99).
https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_5

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuskutsu

7.3.2024

Dear parents,

My name is Karoliina Mäkipelto and I am doing a bachelor's thesis during the Spring of 2024 at the University of Jyväskylä, Finland. My topic is "Experiences of parents with different linguistic and cultural backgrounds on their role in educational partnership".

I am looking for 2 parents willing to participate in an interview via Zoom or in person. The interviews will be done anonymously before the 15th of March. The timing is flexible and can be decided individually. The interview can be done in English or Finnish. You will get the interview questions beforehand.

So if you are a parent of a 0-7-year-old child, who has been in kindergarten or pre-school in Jyväskylä for at least one semester and would like to participate in the interview, **please contact as soon as possible:**

-by email: kamakipe@jyu.student.fi
-in Facebook: Karoliina Mäkipelto

Thank You

Liite 2. Haastattelurunko

Interview outline

Topic: Experiences of parents with different linguistic and cultural backgrounds on their role in educational partnership

Research questions:

- 1) What are parents' experiences of the daily dialogue with the early childhood education worker and about the roles involved in it?
- 2) How do parents describe their roles in the other situations of educational partnership (such as VASU discussions or parent-teacher meetings)?
- 3) Which roles contribute to or hinder the goals of educational partnership?

Interview overview:

- 1) Describe a typical daily situation in which you and the early childhood education teacher discuss the child's day while you are picking up the child.
- 2) Describe a typical situation, where you bring your child to kindergarten.
- 3) Share about the daily dialogue with the ECEC teacher (for example emails, and SMS messages)
- 4) Remember the last VASU discussion. (*Vasu- discussion means the child-specific conversations about the early childhood education and care plan*)
- 5) Have you participated in events or meetings organized with other parents at the kindergarten (e.g. parents' evenings)?
- 6) A comprehensive discussion about educational partnership.



Liite 3. Tutkimustiedote

(jatkuu seuraavalla sivulla)



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

DEPARTMENT OF
EDUCATION

Date 13.2.2024

FACTSHEET ON THE STUDY

Name of the study and controller

This press release concerns the bachelor's thesis "*Experiences of parents with different linguistic and cultural backgrounds on their role in educational partnership*", which examines the culturally specific and diverse roles of educational cooperation as experienced by parents from different backgrounds. The privacy notice describes the processing of your personal data.

The controller of the study is Karoliina Mäkipelto, kamakipe@jyu.fi.

The supervisor of this bachelor's thesis is Erja Rautamies, erja.rautamies@jyu.fi.

Request to participate in research

You will be asked to participate in a study that aims to find out about Your experiences in different situations of educational partnership.

You will be asked to participate in the study because you have a child participating in early childhood education and care in the City of Jyväskylä, You can have experience in the matter and sufficient language skills to answer interview questions. The aim is to have 4–6 participants.

This is an individual investigation and You will not be contacted again at a later date.

Tutkimustiedote (2)

(jatkuu seuraavalla sivulla)

2 (3)

Voluntariness

Participation in this study is voluntary. You may refuse, discontinue Your participation or withdraw consent You have already given without giving a reason at any time during the study. There will be no negative consequences for you.

If you withdraw your consent to the processing of your personal data, the personal data, samples and other data collected about You so far cannot be processed as part of the study, but will be destroyed if it is possible to remove them from the material.

Course of the investigation

The purpose of the study is to find out what kind of experiences parents from different linguistic and cultural backgrounds have of their admission and the roles assigned to them in different situations of educational partnership.

The research material will be collected in Spring 2024 through an interview. After receiving a research permit from the early childhood education services of the City of Jyväskylä and receiving permission from the daycare center principal to forward an invitation to participate in the study, the author of the bachelor's thesis approaches the early childhood education teachers of the daycare center by e-mail and asks them to forward the research invitation either in writing or by e-mail to parents suitable for the interview. Participants wishing to participate in the study contact the researcher by email or phone, after which the time and location of the interview are agreed. The interviews are individual interviews that are primarily arranged at the premises of the University of Jyväskylä. It is a good idea to reserve about 35–45 minutes for the interview. The interviews are conducted based on ready-made themes and they are conducted face-to-face. The themes and questions of the interview will be communicated to the parent in advance by an email. The interviews are recorded on the University of Jyväskylä's audio recorder. The audio recording is transcribed into written form, after which the material is analyzed. All research data is stored on a password-protected network drive of the University of Jyväskylä. The results will be recorded in the bachelor's thesis and all material will be destroyed after the completion of the bachelor's thesis by June 2024 at the latest.

Potential benefits of research

The study provides information on the experiences of parents with different linguistic and cultural backgrounds regarding roles in educational cooperation. This provides important information on how educational cooperation can be developed to better support diverse families and parents, which can be utilized, for example, in the development of early childhood education research and training.

Tutkimustiedote (3)

3 (3)

Possible risks, inconveniences and inconveniences caused by research and preparedness for them

Participating in the study does not cause you any risks, inconveniences or discomfort.

Research costs and reimbursements to research participants and funding of research

You will not incur any costs for participating in the study.

There is no reward for participating in the study.

Communication of research results and research results

The research will result in one bachelor's thesis and a seminar presentation. Upon request, we will send our completed bachelor's thesis to you electronically.

Insurance cover for research subjects

The activities of the University of Jyväskylä and the research subjects are insured.

In remote research, the University of Jyväskylä's insurances only cover damages that are directly related to the given research task and that have occurred during the actual instructed research task. The insurance does not cover damage during breaks.

The insurances of the University of Jyväskylä are not valid for remote examinations if the research subject's municipality of residence is not in Finland.

The insurance includes patient insurance, operational liability insurance and voluntary accident insurance. During the studies, the subjects (test subjects) are insured against accidents, damages and injuries caused by an external cause. Accident insurance is valid for measurements and trips directly related to them.

Contact details of the person providing the additional information

Further information about the study can be obtained from the author of the study:

Karoliina Mäkipelto,
kamakipe@ju.fi, tel. +358 44 5986521

Liite 3. Aineiston pelkistetyt ilmaiset ja niiden perusteella syntyneet alasekä yläluokat

(jatkuu seuraavalla sivulla)

Pelkistetyt ilmaiset:	Alaluokat:	Yläluokat:
<ul style="list-style-type: none"> • Vanhempi saa tietoa lapsen päivästä hakutilanteessa. • Vanhempi kokee lapsen päivästä saadun tiedon riittäväksi. • Vanhempi saa tietoa lapsensa päivästä opettajan puutteellisesta kielitaidosta huolimatta. • Vanhempi vertaa suomalaista käytäntöä jakaa tietoa lapsen päivästä kotimaan käytäntöön. • Vanhempi kuvailee negatiivisten asioiden kertomisen olevan tärkeää, sillä siitä tulee keskustella kotona. • Vanhempi saa tarpeellisen tiedon myös päivän aikana yllättävän tilanteen sattuessa. • Vanhempi kuvailee, että päiväkodista saatu tieto vaikuttaa arkeen kotona. 	<p>Vanhempi tiedon vastaanottajana</p>	<p>Vanhempien roolit päivittäisissä kohtaamisissa</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Vanhempi kokee saavansa vaihtelevasti tietoa lapsen päivän johtuen opettajan kielitaidosta. • Vanhempi näkee, että jos kyseessä ei ole ryhmän oma opettaja, tietoa ei ole saatavilla niin paljon. • Vanhemmalla on kokemus päivittäiseen arkeen liittyvän tiedon puutteesta, joka vaikuttaa lapsen arkeen päiväkodissa ja herättää tunteita 	<p>Vanhempi tiedon ulkopuolelle jätettynä</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Vanhempi kertoo kasvattajalle tietoa lapsestaan tuodessaan häntä päiväkotiin. 	<p>Vanhempi tiedon kertojana</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Vanhempi kokee, että voi kysyä kasvattajalta liittyen päiväkodin arkeen ja kasvattaja vastaa siihen. • Vanhempi kuvaa keskustelewansa kasvattajan kanssa ajoittain lapsen kehityksestä ja käyttäytymisestä osana päivittäistä vuorovaikutusta. • Vanhempi kertoo keskustelewansa kasvattajan kanssa päivän aikana lapsen mielenkiinnonkohteisiin liittyvistä havainnoista. 	<p>Vanhempi keskustelijana</p>	

Pelkistetyt ilmaisut:	Alaluokat:	Yläluokat
<ul style="list-style-type: none"> • Vasu-keskustelussa sekä vanhempi että kasvattaja jakavat tietoa lapsesta omasta näkökulmastaan. • Vanhempi kuvailee omaa vastuutaan vanhempana toimiessaan varhaiskasvatuksen rinnalla lapsen kasvatuksen hyväksi. • Vanhempi kokee saavuttavansa yhteisymmärryksen kasvattajan kanssa Vasu-keskustelun aikana. • Vanhempi kokee, että hän voi tuoda esille omaa mielipidettään liittyen lapseen ja se huomioidaan. 	Vanhempi yhdessä toimijana.	Vanhempien roolit kasvatusyhteistyön muissa tilanteissa (esim. Vasu-keskustelu)
<ul style="list-style-type: none"> • Vanhempi kokee saavansa varhaiskasvatuksesta tukea ja ohjausta liittyen kasvatukseen • Vanhempi kokee Vasu-keskustelun aikana tehtävän kommunikaation helpoksi sen takia, että he käyttävät tulkkia. • Vanhempi voi vaikuttaa siihen, että käytetäänkö tulkkia Vasu-keskustelun aikana 	Vanhempi avun saajana.	
<ul style="list-style-type: none"> • Vanhempi jakaa tietoa lapsestaan varhaiskasvatuksen aloituksessa. • Vanhemmalle järjestettiin perehdytys liittyen suomalaisen varhaiskasvatukseen ennen asiakkuuden aloittamista, joka antoi heille positiivisen kokemuksen 	Vanhempi varhaiskasvatuksen alussa tiedon luovuttajana ja vastaanottajana	
<ul style="list-style-type: none"> • Vanhempi ei ole käynyt Vasu-keskustelua. He kuitenkin ajoittain keskustelevat lapsen kehityksen teemoista, liittyen erityisesti kielen kehitykseen. • Vanhempi kokee muiden huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön haastavaksi ja mainitsevat yhdeksi syyksi kielimuurin. 	Vanhempi ulkopuolisena	