

Ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemuksia yhteistyöstä päiväkodin ja koulun kanssa sekä esikoulusta peruskouluun siirtymisen nivelvaiheesta

Pinja Päivärinta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Päivärinta, Pinja. 2024. Ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemuksia yhteistyöstä päiväkodin ja koulun kanssa sekä esikoulusta peruskouluun siirtymisen nivelvaiheesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 76 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemuksia yhteistyöstä päiväkodin sekä peruskoulun henkilökunnan kanssa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä moninaisuudesta koulumaailmassa ja yhteistyön toimivuudesta monikielisuuden ja -kulttuurisuuden näkökulmasta. Ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemuksia tutkitaan koko päiväkodissa olon ajalta, nivelvaiheessa sekä peruskoulussa olon ajalta.

Tutkimus on toteutettu laadullisesti ja se pohjautuu fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. Tutkimusaineisto on kerätty neljällä puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Aineiston analysointi on toteutettu teemoitellen.

Tutkimuksen perusteella haastateltavat arvostavat suomalaista koulujärjestelmää. Kokemukset nivelvaiheiden sujuvuudesta ovat pääosin positiivisia ja tutkimuksessa tunnistetaan useita nivelvaiheita tukevia tekijöitä. Merkittävimpiä nivelvaiheita tukevia tekijöitä ovat huoltajien kokemus kasvatusalalla työskentelystä, informaation riittävyys sekä sujuva yhteistyö.

Suhteet päiväkodin ja koulun opettajiin ovat suurelta osin toimivat ja yhteistyön määrä sekä laatu koetaan riittäviksi. Kulttuuriset erot eivät juurikaan vaikuttaneet haastateltavien yhteistyökokemukseen opettajien kanssa, mutta kielelliset haasteet heikentävät yhteistyökokemusta. Haastateltavat kokevat, että koulukulttuuriset erot ovat merkittäviä. Haastatteluissa korostui, että tarve henkilökunnan tuelle on suurempaa varhaiskasvatuksessa.

Asiasanat: ulkomaalaistaustainen, suomalainen peruskoulu, suomalainen varhaiskasvatus, yhteistyö, nivelvaihe, monikulttuurisuus, monikielisyys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 MONIKULTTUURISUUS SUOMESSA.....	8
2.1 Maahanmuuttoon liittyvä peruskäsitteistö	8
2.2 Monikulttuurisuus päiväkot- ja koulumaailmassa.....	11
3 KODIN YHTEISTYÖ PÄIVÄKODIN JA KOULUN KANSSA.....	16
3.1 Kodin yhteistyö päiväkodin ja koulun kanssa	16
3.2 Esikoulusta kouluun siirtyminen	19
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	23
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	23
4.2 Tutkimukseen osallistujat.....	23
4.3 Tutkimusaineiston keruu.....	27
4.4 Aineiston analyysi	30
4.5 Eettiset ratkaisut.....	34
5 TULOKSET.....	37
5.1 Tulosten tarkastelu	37
5.2 Päiväkot, koulu, koti sekä nivelvaiheet.....	37
5.3 Yhteistyö päiväkodin, koulun ja huoltajien välillä	40
5.4 Huoltajien antamia merkityksiä monikielisyydelle ja -kulttuurisuudelle päiväkot- ja koulumaailmassa	43
6 POHDINTA.....	48
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	48
6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	52

LÄHTEET	58
LIITTEET.....	67
Liite 1. Päiväkodissa jaettu haastattelukutsu suomeksi ja englanniksi.....	67
Liite 2. Haastattelurunko	68
Liite 3. Tietosuojailmoitus.....	70
Liite 4. Tiedote tutkimuksesta	74

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus sekä peruskoulu ovat osa monimuotoista yhteiskuntaa, joka on jatkuvassa muutoksessa (Opetushallitus, n.d.a.). Pietiläisen ja Walleniuksen (2023) mukaan vuonna 2022 alle 18-vuotiasta lapsista 11 % olivat ulkomaalais-taustaisia. Maahanmuuttajalapsille koulu on ensisijainen instituutio, joka helpottaa sulautumista toisen kulttuurin käytäntöihin ja normeihin. Lisäksi koulussa opitaan myös kohdemaan kieltä. Koulun rooli maahanmuuttajan näkökulmasta ei ulotu pelkästään lapseen, vaan myös vanhemmilla on merkittävä rooli lapsen koulunkäyntiin (Moreno & Chuang, 2011). Monet kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että kotien ja koulun välinen vahva yhteistyö edistää koulumenestystä ja ehkäisee syrjäytymistä. Kun kodin ja koulun välillä keskustellaan lapseen liittyvistä asioista, on oppimista helpompaa tukea ja toisaalta myös poistaa oppimiseen liittyviä esteitä (Säävälä, 2012). Maahanmuuttajavanhemmille yhteistyö koulun kanssa on kuitenkin haastavampaa, kuin kansuomalaisille. Heillä saattaa olla puutteita suomalaisen koulutusjärjestelmän tuntemuksessa ja kielitaidossa (Säävälä, 2012). Toisaalta on tärkeää myös muistaa, että maahanmuuttajilla on mitä erilaisempia taustoja niin lähtömaiden kuin yhteiskuntaluokkien suhteen (Säävälä, 2012).

Perusopetuslaki, sekä Opetushallituksen luomat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) velvoittavat yhteistyön edistämistä kodin ja koulun välillä sekä etsimään toimivia yhteistyötapoja vieraskielisten perheiden kanssa (Säävälä, 2012; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2016; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Talib (2002) toteaa, että maahanmuuttajavanhemmilla on omat mielikuvansa suomalaisesta koulusta ja sen toiminnasta. He tarvitsevatkin tietoa opettajien toimintatavoista, koulun käytänteistä ja siitä, mitä lapsen odotetaan oppivan ja miten lasta voidaan tukea (Talib, 2002).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022), Esiopetuksen Opetussuunnitelman perusteissa (2014) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

(2014) on kirjattuna varhaiskasvatuksen sekä perusopetuksen velvollisuus muodostaa johdonmukainen siirtymä kodista päiväkotiin, päiväkodista esikouluun ja esikoulusta kouluun siirtyville lapsille. Lapsen siirtyminen varhaiskasvatuksesta kouluun voi olla elämää muuttava kokemus niin lapselle, kuin perheellekin (Samara & Ioannidi, 2018). Siirtymä sisältää monimutkaisia muutoksia: koulu voi olla eri paikassa kuin päiväkotia ja luokalla olevat lapset ennestään tuntemattomia. Sujuvan siirtymän saavuttamiseksi on lapsen asianmukainen valmistautuminen muutokseen välttämätöntä (Samara & Ioannidi, 2018).

Tutkimuksessani selvitän ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemuksia yhteistyöstä varhaiskasvatuksen ja peruskoulun kanssa. Lisäksi tarkastelen, minkälaisia merkityksiä huoltajat antavat monikielisyydelle ja -kulttuurisuudelle. Intressinä on myös tarkastella nivelvaiheiden, eritoten esikoulusta peruskouluun siirtymisen sujuvuutta ulkomaalaistaustaisten huoltajien näkökulmasta. Tutkimuksessani haastattelen neljää ulkomaalaistaustaista huoltajaa, joiden muutto Suomeen sijoittuu 11–14 vuoden päähän. Heistä jokainen on muuttanut Suomeen ensimmäisen sukupolven ulkomaalaistaustaisina ja heillä on vähintään yksi lapsi, joka on osallistunut Suomessa sekä varhaiskasvatukseen, että peruskouluun. Haastateltavani ovat lisäksi työskennelleet Suomessa kasvatusalalla, varhaiskasvatuksessa tai peruskoulussa, joten heillä on suomalaisesta koulujärjestelmästä tuntemusta myös ammatillisesti.

Tutkimukseni merkitys yhteiskunnallisessa kontekstissa korostuu Suomen moninaistessa. Talib (2002) toteaa, että oppilaiden menestyminen sekä onnistuneet kulttuuriset kohtaamiset helpottavat asennemuutosta, joka taas edistää kulttuurisen horisontin laajenemista. Esimerkiksi varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli kotoutumisessa, sillä maahanmuuttajien kontaktit uudessa yhteiskunnassa keskittyvät sinne missä he asuvat ja ovat peruspalveluiden käyttäjiä (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta, 2007). Toisaalta Säävälä (2012) pohtii, että suomea vieraana kielenä puhuvan vanhemman ja koulun välinen yhteistyö on haaste, joka asettaa oppilaiden yhdenvertaisuuden toteutumisen sekä henkilöstön työssä jaksamisen turvaamisen vaaraan. Viime vuosina on ilmestynyt

useita julkaisuja, jotka korostavat vanhempien tärkeää roolia lapsen kokonaisvaltaisemman kehityksen tukemiseksi koulussa (Samara & Ioannidi, 2018; Trzcińska-Król, 2023). Tieto ulkomaalaistaustaisten huoltajien omista kokemuksista suomalaisesta koulusta, sen puutteista ja vahvuuksista on arvokasta tietoa tasa-arvon edistämisen kannalta. Haastateltavani työskentelevät kasvatusalalla, jolloin heillä on kokemusta myös ammatillisesta näkökulmasta. Suomalaisen tai kansainvälisen korkean tason tutkimuksen kentältä en löytänyt yhtään tutkimusta, joka käsittelisi juuri tällaisen kohderyhmän kokemuksia ulkomaalaistaustaisuudesta ja yhteistyöstä koulumaailmassa. Sama pätee suomalaiseen tutkimustietoon päiväkodin ja koulun välisen nivelvaiheen sujuvuudesta ulkomaalaistaustaisten näkökulmasta, jotka eivät ole omakohtaisesti kokeneet suomalaista koulujärjestelmää. Suomessa koulu aloitetaan verrattain myöhemmin, kuin muualla Euroopassa, joten kansainvälinen tutkimustieto aiheesta voi olla vaikeaa yhdistää suomalaiseen kontekstiin (Soini ym. 2013).

2 MONIKULTTUURISUUS SUOMESSA

2.1 Maahanmuuttoon liittyvä peruskäsitteistö

On olemassa monenlaisia termejä, joilla kuvataan ulkomailla syntyneitä, Suomeen muuttaneita henkilöitä, sekä Suomessa syntyneitä henkilöitä, joiden vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla. Tässä tutkimuksessa haastateltavia kuvailaan **ulkomaalaistaustaisina**. Tilastokeskuksen (n.d.a.) mukaan ulkomaalaistaustainen on henkilö, jonka molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Määritelmä ei siis ota kantaa siihen, onko henkilöllä Suomen kansalaisuutta tai missä maassa hän on syntynyt. Ulkomaalaistaustaisuuden termiin tässä tutkimuksessa päädyin sen takia, että se on käsitteenä neutraali. Tämä on tärkeää, sillä ulkomaalaistaustaiset ihmiset ovat hyvin heterogeeninen ryhmä (Nurmi, 2008). Ulkomaalaistaustaisuutta on myös kirjallisuudessa jaoteltu erilaisiin käsiteluookiin: ulkomailla syntyneisiin ja Suomessa syntyneisiin ulkomaalaistaustaisiin tai toisin sanoen ensimmäisen ja toisen polven ulkomaalaistaustaisiin (Saukkonen 2020; Tilastokeskus n.d.a.).

Tutkimuksessani käytetään termiä ulkomaalaistaustainen käsittämään haastateltaviani, jotka ovat muuttaneet Suomeen toisesta maasta. Tässä tutkimuksessa toistuu kuitenkin myös samankaltaisia termejä, joita käytetään laajasti kirjallisuudessa kuvaamaan henkilön ulkomaalaistaustaisuutta ja jotka täten nousevat myös merkittäviksi käsitteiksi tutkimuksessani. Yksi yleisesti käytetty termi on **maahanmuuttaja**. Valtionneuvosto (2021) määrittelee maahanmuuttajan ulkomailla syntyneeksi henkilöksi, jolla ei ole Suomen kansalaisuutta, mutta joka asuu Suomessa ja on saanut oleskeluoikeuden. Vaihtoehtoisesti Talib (2002) määrittelee maahanmuuttajan ulkomaalaisena henkilönä, joka haluaa asettua uuteen maahan pitkäaikaisesti. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2020) taas määrittelee maahanmuuttajaksi ihmisen, joka on syntynyt toiseen maahan, kuin missä asuu nyt. Sillä ei ole merkitystä, miksi muuttopäätös on tehty (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2020). Maahanmuuttajat voidaan käsitteenä jakaa

ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajiin. Ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajat ovat syntyneet toisessa maassa ja muuttaneet Suomeen. Toisen polven maahanmuuttajat ovat syntyneet maassa, johon hänen vanhempansa ovat aikanaan muuttaneet (Saarinen & Zacheus, 2019; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2018). Maahanmuuttaja -termiä on kuitenkin kritisoitu laajasti. Pohdinnan aiheena on ollut esimerkiksi se, mihin maahanmuuttajataustaisuus loppuu ja kuka määrittää sen, milloin henkilö voidaan määrittää osaksi niin kutsuttua valtaväestöä (Saarinen & Zacheus, 2019). Maahanmuuttaja-käsite ei aina huomioi esimerkiksi ihmisiä, jotka eivät koe olevansa maahanmuuttajia, sillä ovat asuneet Suomessa pitkään (Souto, 2011). Ihmiset muuttavat maasta toiseen monenlaisista syistä. Niitä voi olla esimerkiksi työ, opiskelu, paremmat elinmahdollisuudet, sodat ja nälänhätä (Saarinen ym, 2019) Yleistävä puhuminen maahanmuuttajista on aina vaarallista, sillä maahanmuuttajat muuttavat hyvinkin erilaisista maista, yhteiskuntaluokista ja yhteiskunnallisista asemista (Säävälä, 2012). Käsitteet, jotka liittyvät maahanmuuttoon ovat usein epäselviä ja niitä käytetään virheellisesti (Talib, 2002).

Erilaiset ihmisryhmät luovat monenlaisia ja eritasoisia kulttuureja perhekulttuurista sivilisaatioon (Perälä & Weintraub, n.d.a.). **Kulttuurin** määritelmää on lähes mahdotonta yksinkertaistaa. Arkikielessä kulttuurilla viitataan siihen, mitä elämässä on mahdollista oppia ja siirtää toiselle vuorovaikutuksen ja merkkien välityksellä (Koski, 2000). Koski (2000) määrittelee tällaisiksi esimerkiksi tavat ja uskomukset. Kulttuuri on samaan aikaan henkilökohtaista ja ryhmää yhdistävä tekijä (Saarinen & Zacheus, 2019). Ihmisten muuttaessa uuteen maahan ja kulttuuriin, on aiemman maan kulttuurista vaikeaa luopua (Gordon, 1964). Nykyään tunnustetaan kotoutumisen kaksinaisuuden tärkeys (Saukkonen, 2020; Opetushallitus, n.d.a.). Työ- ja elinkeinoministeriö (2021) määrittelee **kotoutumisen** prosessina, joka on maahanmuuttajalle henkilökohtainen, mutta vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. Kotoutumisen aikana maahanmuuttajan tasa-arvo ja osallisuus yhteiskunnassa lisääntyvät. Tavoitteena on, että hän kokee olevansa uuden yhteiskunnan täysivaltainen jäsen (Työ- ja elinkeinomi-

nisteriö, 2021). Vaikka kotouttamisessa pyritään uuteen yhteiskuntaan sopeutumiseen, on maahanmuuttajalla oikeus säilyttää niin oma etninen ja kansallinen identiteetti, kuin kieli ja kulttuurikin (Saukkonen, 2020; Opetushallitus, n.d.a; Kivijärvi, 2020). Kotouttamisen termiä on kuitenkin kritisoitu, sillä se voidaan tulkita niin, ettei maahanmuuttajalla ole omaa, aktiivista roolia kotouttamisessa. Korvaavaksi termiksi on ehdotettu käsitettä **kotouttamisen edistäminen** (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2021).

Yksinkertaistettuna **monikulttuurisuus** tarkoittaa yhteiskunnassa rinnakkain olemassa olevia toisistaan eroavia ryhmiä. Kulttuurien kohdatessa syntyy siis aina monikulttuurisuutta (Huttunen ym., 2005). Erilaiset kielet, uskonnot, identiteetit ja uskomukset vaikuttavat toisiinsa ja elävät rinnakkain (Opetushallitus, n.d.a.). Kuukka (2009) erottelee monikulttuurisuuden käsitteen kuvailevaksi tai ideologiseksi ja normatiiviseksi. Kuvailevana käsitteenä monikulttuurisuus on tila, jossa toisistaan eroavat kulttuurit elävät yhdessä. Tällainen tila voi olla esimerkiksi valtio. Ideologinen ja normatiivinen käsite taas viittaa sellaiseen tavoiteltavaan asiantilaan, jossa tunnustetaan kulttuuri-identiteetin arvo ihmisille tavalla, jolla yksilön autonominen kehitys ja moninaisuuden hyväksyminen on pakollista (Kuukka, 2009). Monikulttuurisuuden käsitettä on kritisoitu sen epäselvän merkityksen takia, sillä se on samaan aikaan asiantilaa kuvaileva, mutta myös sen seurauksia määrittelevä termi. Käsitettä voidaan määritellä erilaisin tavoin. Sen korvaamista toisella termillä on pohdittu, mutta lopulta tultu siihen lopputulokseen, että sen herättämä keskustelu käsitteen sisällöstä on tärkeää (Huttunen ym., 2005). Monikulttuurisuutta käsiteltäessä oleellista on huomata sen yhteys ihmisen identiteettiin. Kulttuurien kohdatessa oma kulttuuri-identiteetti korostuu, ja oma arvomaailma vertautuu johonkin tuntemattomaan. Tämä voi johtaa siihen, että minäpysyvyys ja epävarmuus aiheuttaa kulttuurierojen korostamista. Maahanmuuttajuus ja identiteetti ovatkin vahvasti yhteydessä toisiinsa (Talib, 2002).

Sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, että Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan, että jokaisen kielelliset valmiudet sekä kult-

tuuritausta on otettava opetuksessa huomioon. Myös oppilaiden itsetunnon kehittämistä on tuettava (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). **Monikielisyys** heijastaakin kulttuurin monimuotoisuutta. Jokainen yhteisö on monikielinen. Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa aikuiset ovat kielimalleja lapsille ja siksi on tärkeää, että opetus on kielitietoista ja siinä havaitaan, että kielet ovat läsnä kaikessa. Kielitietoisuutta korostetaan sekä varhaiskasvatussuunnitelman, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, n.d.a.; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Kielellä on oleellinen merkitys lasten identiteetin muodostumisessa. Suomen kielen oppiminen on maahanmuuttajien kotoutumisen edellytys, joka mahdollistaa menestymisen niin koulussa, kuin opinnoissakin. Päiväkodin ja koulun arjessa eri kielten käyttöön rohkaistaan ja monikielisyys nähdään luontevana (Opetushallitus, n.d.a., Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

2.2 Monikulttuurisuus päiväkotii- ja koulumaailmassa

Suomalainen yhteiskunta on muokkaantunut yhä monikulttuurisemmaksi 1990-luvulta alkaen (Talib, 2002). Yhteiskunnan rakenteen muutos on nähtävissä myös koulumaailmassa, sillä kouluyhteisön jäsenten kulttuuritaustaustat moninaistuvat jatkuvasti (Virta & Tuittu 2013; Saarinen, 2019). Myös varhaiskasvatuksen arjessa on läsnä yhä enemmän erilaisia kieliä, uskontoja ja kulttuureja (Eerola-Pennanen, 2017). Suomessa asuvien vieraskielisten prosentuaalinen osuus kaikista lapsista oli vuonna 2007 3,1 % (Tilastokeskus, 2007). Tilastokeskuksen (2023) mukaan, vuonna 2022 ulkomaalaistaustaisten lasten määrä on Suomessa 11 % kaikista alle 18-vuotiaista lapsista. Näistä alaikäisistä ulkomaalaistaustaisista 62 % on syntynyt Suomessa (Tilastokeskus, 2023). Määrä on siis kasvanut 3,5-kertaiseksi viidessätoista vuodessa. Vuonna 2022 alaikäisten neljä yleisintä taustamaata olivat Venäjä, Viro, Somalia ja Irak (Tilastokeskus, 2022). Ulkomaalaistaustaisia asukkaita on eniten Ahvenanmaalla, sekä Uudellamaalla (Väestökeskus, 2022).

Ulkomaalaistaustaisten lasten määrän kasvu Suomessa on ollut siis huomattavaa 15 vuoden ajan. Kansainvälisyys luo opettajille omanlaisiaan haasteita, sillä oppilaiden ohjaustarpeet ovat moninaistuneet (Nurmi, 2008). Koulun ja kodin yhteistyön tarkastelu on näistä syistä erityisen ajankohtaista, sillä yhteiskunnan moninaistuminen on suorassa yhteydessä myös lasten elämänpiirien moninaistumiseen (Orell, 2020). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ja Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) korostavat keskeisiksi periaatteikseen esimerkiksi tasa-arvon, moninaisuuden arvostamisen sekä yhteisöllisyyden. Sekä suomalaisen varhaiskasvatuksen, että peruskoulun yksi johtavista arvoista on toteuttaa kaikille oppilaille yhtenäiset mahdollisuudet niin kykyjen kehittämiseen, oppimiseen kuin turvalliseen kasvuun (Säävälä 2012; Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013; Laatikainen ym. 2013; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Keskeisenä perusarvona on myös monikulttuurisuuden hyväksyminen (Nurmi, 2008). Opettajan tekemien päätösten takana kolme tärkeintä aluetta ovat oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus. Työ on siis aina arvosidonnaista ja vaatii omien ennakkoluulojen tiedostamista (Talib, 2002). Työskentely vieras- ja monikielisten perheiden ja lasten kanssa on varhaiskasvatuksessa rikkaus, mutta myös haaste opettajille (Kivijärvi, 2020).

Maahanmuuttajien kotoutuminen vaatii molempien osapuolten sopeutumista. Tulijoiden täytyy oppia uuden maan toimintatavat ja heidät vastaanottavan yhteiskunnan on löydettävä uusia, toimivia ratkaisuja (Säävälä, 2012). Maahanmuuttajilla olevat sopeutumisvaikeudet ovat yhteydessä siihen, miten kohdemaan valtaväestö suhtautuu heihin (Talib, 2002). Koulujärjestelmässä Suomessa on runsaasti rakenteita ja palveluita, jotka tukevat maahan muuttaneiden perheiden nuorten hyvinvointia sekä tulevaisuutta. Suomalaisessa koulussa on mahdollista opiskella omaa äidinkieltä, ja tulkkipalvelut ovat helpottamassa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Valmistavat luokat edistävät Suomen kotimaisen kielen oppimista. Tämän lisäksi sekä opettajat että muu henkilökunta on korkeasti koulutettua (Säävälä, 2012). On kuitenkin otettava huomioon se tosiasia, että koulu ei ole järjestelmä, joka on tasa-arvoinen ja ihanteellinen kaikille tasa-

vertaisesti (Talib, 2002). Koulu on paljon muutakin kuin opiskelua. Se on pienois-yhteiskunta, jossa kasvetaan elämän perusasioiden omaksumiseen: opitaan velvollisuudet ja oikeudet, mikä on oikein ja mikä on väärin (Uusikylä, 2002).

Opetuksen ja koulutuksen arviointi on tärkeää muuttoliikkeen näkökulmasta (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013). Yksi tärkeistä kotoutumisen mittareista on maahanmuuttajien lasten pärjääminen uudessa yhteiskunnassa. Sillä ei ole väliä, onko lapsi muuttanut Suomeen vai syntynyt Suomessa, sillä joka tapauksessa he saavat saman koulutuksen kuin valtaväestön lapset (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013). Esimerkiksi varhaiskasvatuksessa on tärkeää turvata sekä lapsen oman äidinkielen tukeminen, että lapsen kotimaisen kielen oppiminen. Lapselle on siis annettava heti nuoresta asti tilaa kasvaa kahteen kulttuuriin ja kieleen. Tämä edellyttää sitä, että kunnilla on varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmia, joissa on esitykset tukitoimien järjestämisestä (STM, 2007). Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön selvityksessä (2007) suositellaan, että maahanmuuttajataustaisten osallistuminen varhaiskasvatukseen vähintään osa-aikaisena tulisi alkaa viimeistään kolmesta ikävuodesta lähtien, jotta lapsen kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys pystyttäisiin turvaamaan (STM, 2007).

Maahanmuuttaneiden perheet ovat erityisen haavoittuvassa asemassa (Säävälä, 2012). Säävälän (2012) mukaan vanhempien lapsilleen antama tuki helpottaa stressiä sopeutumiseen. Ne nuoret, jotka kokivat saavansa tukea ja ymmärrystä ainakin yhdeltä vanhemmaltaan, kärsivät vähemmän käyttäytymisongelmista ja stressioireista. Tytöille etenkin äitien tuki ja pojille isien tuki oli tärkeää hyvinvoinnin kannalta (Säävälä, 2012). Tutkimukset ovat pitkään osoittaneet, ettei maahanmuuttajavanhempien sosioekonominen tausta ole niin vahvasti yhteydessä lasten koulumenestykseen. Useita vaihtoehtoisia teorioita on esitetty; esimerkiksi teoria siitä, että sosiaalisen pääoman määrä maahanmuuttajaryhmän yhteisössä vaikuttaa maahanmuuttajalapsen koulumenestykseen (Lee & Zhou, 2015). Toisaalta, kun ulkomaalaistaustaisilla vanhemmilla on korkea asema yhteiskunnallisesti, on heillä monipuolinen resurssivalikoima lastensa koulumenestyksen tukemisessa. Ajalla, kielitaidolla sekä perhekertomuksilla kannustetaan lapsia asettamaan korkeita tavoitteita (Lee & Zhou, 2015). Teräs &

Kilpi-Jakonen (2013) toteavat, että tärkeimmät koulumenestystä selittävät tekijät voidaan jakaa ympäristö- ja perhetekijöihin. Ympäristötekijöillä viitataan saapumismaan yhteiskuntarakenteeseen, yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, koulun ja naapuruston ominaisuuksiin sekä etniseen ryhmään ja sen luomaan sosiaaliseen pääomaan. Perhetekijöistä taas oleellisinta on vanhempien sosioekonomiset voimavarat sekä vanhempien ja lasten kielelliset voimavarat ja koulutusasenteet (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013).

Se, että ei puhu kohdemaan kieltä usein lisää irrallisuuden ja vierauden tunteita (Talib, 2002). Kielitaito on työkalu koulussa menestymiselle (Talib, 2002). Myös sosiaaliset tilanteet vaativat kielitaitoa. Kieli on siis tavallaan myös vallan väline (Talib, 2002). Vanhempien kielivähemmistöön ja etniseen vähemmistöön kuuluminen vähentää osallisuutta palvelujärjestelmien toimintaan (Guo, 2003; Vuorenmaa, 2016). Myös varhaiskasvatuksessa on havaittavissa samaa eriytymisen dynamiikkaa, joka johtaa siihen, että lasten tasa-arvon lähtökohdat peruskouluun siirryttäessä ovat jo eriarvoiset (Bernelius & Hulila, 2021). Useat tutkimukset osoittavat, että lähes jokainen maahanmuuttajataustainen oppilas on kokenut syrjintää, kaveripiiristä erottamista tai nimittelyä vähintään koulun aloittaessaan (Miettinen, 2001). Perheen ja yhteisöjen resurssit sekä koulutuksen ja sosiaalisten instituutioiden sallimat vaihtoehdot vaikuttavat merkittävästi toisen polven maahanmuuttajien elämän mahdollisuuksiin ja tulevaisuuden uranäkymiin (Thomson & Crul, 2007).

Maahanmuuttajataustaisten vanhempien kokemuksia kodin ja koulun yhteistyöstä ovat Suomessa tutkineet esimerkiksi Säävälä (2012) sekä Orell (2020). Perusopetuslaki sekä Opetushallitus velvoittavat koulun edistämään kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Säävälä, 2012). Säävälä (2012) toteaa, että maahanmuuttajavanhemmat ovat yleisesti hyvin motivoituneita lastensa koulunkäynnin tukemiseen. He kuitenkin tarvitsevat tukea aktiivisuuteen koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Orell (2020) taas yhteenvetää tutkimuksensa tulokset pohtien määräysten tasolle jäävän kodin ja koulun yhteistyön rajaavan yhteistyön yksilötasoiseksi ja suppeaksi. González-Falcón, Arroyo-González, Berzosa-

Ramos ja Dusi (2022) raportoivat tutkimuksessaan ulkomaalaistaustaisten huoltajien ilmoittaneen tasavertaisen yhteistyön edistämisen kannalta tärkeiksi asioiksi resurssien saatavuuden, läksyjen valvonnan, sekä emotionaalisen tuen. Huoltajien toimijuutta rajoitti taloudellinen tausta, kielitaidon puute, rajallinen sosiaalinen tuki, kulttuuriset erot sekä ennakkoluulot (González-Falcón ym., 2022).

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemassa raportissa todetaan esimerkiksi, että huoltajat kokevat tulevansa varhaiskasvatuksessa kuulluiksi. Lisäksi päiväkodin henkilökunta suhtautuu heihin arvostavasti. Monipuolisuutta yhteistyölle toivotaan lisää ja tiedonkulkua pitäisi selkeyttää. Lisäksi henkilökuntaa toivottaisiin lisää ja työntekijöiden vaihtuvuus rauhoitettua (Alila ym., 2014). Suomalainen tutkimus ulkomaalaistaustaisten kokemuksista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on tehty korkean tason tutkimuksia vain vähän. Lastikka (2019) on tutkinut monikulttuurisuutta ja -kielisyyttä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimus osoitti, että ulkomaalaistaustaisilla perheillä oleellimmat inklusiivisuuteen ja osallisuuteen liittyvät käytännöt ovat vuoropuhelun ja keskinäisen ymmärryksen edistäminen, monikielisyyden ja -kulttuurisuuden tukeminen, yhteistyön edistäminen sekä tuki ja yksilöllinen huomio. Päiväkodin ja kodin välistä yhteistyötä kansainvälisesti on tutkinut esimerkiksi Vuorinen (2018). Vuorinen (2018) toteaa, että huoltajien yleisin huolenaihe on se, että heidän lapsiaan hoidetaan ja valvotaan asianmukaisesti. Vanhemmat myös pyrkivät jatkuvuuteen yhteistyössä päiväkodin kanssa. Suurimpana motivaationa tiimityöskentelylle on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen (Vuorinen, 2018).

3 KODIN YHTEISTYÖ PÄIVÄKODIN JA KOULUN KANSSA

3.1 Kodin yhteistyö päiväkodin ja koulun kanssa

Koti, päiväkotiki ja koulu ovat lapselle keskeisiä elinympäristöjä (Karila ym. 2013). Kodin ja koulun yhteistyö on termi, jolla viitataan kaikenlaiseen yhteydenpitoon kodin ja koulun välillä. Siihen kuuluu niin arkinen yhteydenpito, koulutuspolitiikka, koululainsäädäntö, kuin tutkimuksenkin tasot (Metso, 2004). Yhteistyö käsitteenä voidaan määritellä eri tavoin, eikä sillä ole vakiintunutta määritelmää (Orell, 2020). Vanhemmat eivät välttämättä tiedä, mitä yhteistyöltä voidaan vaatia ja toivoa (Metso, 2004). Varhaiskasvatuksessa yhteistyön tavoite on sitouttaa huoltajat sekä henkilöstö yhdessä edistämään lasten terveellistä ja turvallista kasvua, sekä kehitystä ja oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Niin päiväkodin ja kodin, kuin kodin ja koulunkin välinen yhteistyö on moniulotteista. Perusopetuksessa yhteistyöllä viitataan toimintaan, jolla pyritään tukemaan kasvatuksen ja opetuksen toteuttamista siten, että oppilaat saavat kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista ohjausta, opetusta ja tukea (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) listaa esimerkiksi opetussuunnitelman, oppimisen tavoitteet, oppimisympäristöt, oppilashuollon, arvioinnin sekä lukuvuoden erilaiset tapahtumat asioiksi, jotka ovat opetuksen kannalta keskeisiä ja sen takia tärkeitä keskustella huoltajien kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Metso (2004) jakaa kodin ja koulun vakiintuneen yhteistyön suomalaisessa kontekstissa kahteen eri kategoriaan. Viralliseen yhteistyöhön, johon kuuluvat vanhempainillat, koulutiedotteet, sekä vanhempaintapaamiset. Informaalisiksi yhteistyöksi Metso (2004) jakaa yhteiset juhlat sekä vanhempaintoiminnot. Tässä tutkimuksessa viitataan yhteistyöllä kaikkeen toimintaan ja yhteydenpitoon, joka tapahtuu kodin ja päiväkodin, esikoulun sekä alakoulun välillä

Varhaiskasvatuslaissa määrätään yhteistyö huoltajien kanssa pakolliseksi. Artiklassa 12 § 10 tavoitteeksi yhteistyölle mainitaan lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin varmistaminen, sekä huoltajan tukeminen lapsen kasvatustyössä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Varhaiskasvatussuunnitelma velvoittaa varhaiskasvatuksen järjestäjän ja huoltajan välisestä yhteistyöstä. Kouluun liittyvästä yhteistyöstä määrätään perusopetuslaissa. Perusopetuslain artikla 3 § määrää kodin ja koulun yhteistyön pakolliseksi (Perusopetuslaki 628/1998). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittaa opettajan vastuuseen kodin ja koulun yhteistyön edellytysten kehittämistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014).

Ulkomaalaistaustaisten huoltajien kanssa on tärkeää käydä keskustelua suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteista ja periaatteista. Myös lapsen ja perheen kulttuuriset erityispiirteet on hyvä ottaa yhteistyössä huomioon. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden tehtävänä on antaa tietoa huoltajille oman äidinkielen tärkeydestä ja työkaluja tukea lapsen oman äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on kasvattaa lapsi, joka on kotoutunut suomalaiseen yhteiskuntaan ja toisaalta myös ylpeä omasta perimästään ja äidinkielestään (Kivijärvi, 2020). On tärkeää, että varhaiskasvatuksen työntekijät ottavat huomioon huoltajien kulttuuriset taustat, kuten myös mielipiteet kasvatuksen ja opetuksen toteuttamisesta (Kivijärvi, 2020). Varhaiskasvatus on tärkeä osa kotouttamista, sillä maahanmuuttajien kontaktit suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin tapahtuvat usein siellä missä he asuvat ja ovat peruspalveluiden käyttäjiä (STM, 2007). Tervola (2015) toteaa, että tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksella on merkittävä vaikutus maahanmuuttajalasten myöhempään integraatioon (Tervola, 2015).

Yhteistyö koulussa edistää opetuksen sekä kasvatuksen toteutumista siten, että oppilaat saavat kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, tukea ja ohjausta. Yhteistyö tukee oppilaiden kehitystä ja tervettä kasvua. Koulujen toimintakulttuurin keskeinen tekijä on huoltajien osallisuus ja mahdollisuus olla mukana koulutyössä. Kasvuyhteistyö lisää oppilaan lisäksi niin oppiluokan, kuin koko kouluyhteisön turvallisuutta ja hyvinvointia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Perheiden erilaisuus, yksilölliset tarpeet sekä

kieli- ja kulttuuritausta on otettava huomioon kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Koulun on myös annettava huoltajille informaatiota oppilashuollon toiminnasta (Opetushallitus 2011). Kodilla ja koululla on yhteinen päämäärä, sillä molempien tehtävä on kasvattaa lapset ja nuoret yhteiskunnan täysvaltaisiksi jäseniksi (Metso, 2004; Bemelius & Hulla, 2021). Tutkimukset maailmalla ovat osoittaneet kodin ja koulun toimivan yhteistyön vaikuttavan lapsen koulumesteykseen ja siihen, että ratkaisut konfliktitilanteissa ovat mahdollisimman lasta ja tämän hyvinvointia tukevia (Laatikainen ym. 2013). Metson (2004) mukaan kuitenkin yleisesti kouluun liittyvässä keskustelussa on näkemys siitä, että vanhempainiltoihin eivät tule ne vanhemmat, joiden osallistuminen on lapsen edun kannalta kaikkein merkittävintä (Metso 2004).

Opettajan kokemus yhteistyön merkityksestä on ratkaiseva tekijä yhteistyön laadun kannalta. Toisaalta vanhemmilla on myös paljon vastuuta yhteistyön onnistumisen takaamiseksi. Yhteistyön keskiössä on aina lapsen tai nuoren etu (Lämsä, 2013). Arvojen yhteinen pohdinta luo perustan yhteiselle kasvatukselle (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Opettajien ja koulun henkilökunnan ammattitaitoista suhtautumista on se, että vanhemmat ovat koululle voimavara ja heillä on mahdollisuus olla koulun kehitystyössä mukana (Lämsä, 2013). Opettajan antaman maahanmuuttajille kohdistetun ohjauksen yksi peruslähtökohdista on monikulttuurinen tietoisuus (Nurmi, 2008). Kodin ja koulun välisessä kommunikaatiossa on otettava huomioon, että vanhemmat, jotka ovat muuttaneet maahan tarvitsevat kiinnostusta, joka on hyväksyvää omaa vanhemmuuttaan kohtaan. Näin luottamus lujittuu ja muodostuu aito kasvatuskumppanuus lasten ja nuorten hyväksi (Säävälä, 2012).

Väestön kulttuurinen ja kielellinen moninaistuminen tuo oppilashuoltoon uusia sävyjä. Ihmisten tullessa erilaisista taustoista, ei voida olettaa tai toimia samalla tavalla kaikkien kanssa. Tietynlaiset oletukset, joita helposti teemme samanlaisista taustoista tulevien ihmisten kohtaamisessa on siis laitettava sivuun (Säävälä, 2012). Tutkimukset ovat osoittaneet, että useilla opettajilla ei ole tarpeeksi valmiuksia tehokkaaseen yhteistyöhön maahanmuuttajavanhempien

kanssa (Turner, 2007). Vain harvat ovat opinnoissaan saaneet valmiuksia monikulttuurisuuden kohtaamiseen, joten oppiminen näihin tilanteisiin tapahtuu vasta käytännössä (Laatikainen, ym. 2013). Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden tausta olisi tärkeää ottaa huomioon tavoin, joka antaa myös vanhemmille tilaisuuden jakaa omaa kulttuuritaustaansa (Guo, 2012; Säävälä, 2012). Myös ulkomaalaistaustaisen lapsen äidinkielen validaatio sitouttaa maahanmuuttajavanhempia yhteistyöhön koulun kanssa. Guo (2012) ehdottaa ratkaisuehdotukseksi tähän esimerkiksi monikielisiä kirjoja, joissa teksti on niin opetuskielellä, kuin oppilaan kotikielelläkin. Guo (2012) nostaa esiin myös sen, kuinka edellä mainittujen tekijöiden tukemisen lisäksi, on rehtoreita ja opettajia tiedotettava oppilaidensa uskonnollisista käytännöistä. Uskonnollinen syrjintä pohjautuu usein uskonnollisuuden vähäiseen ymmärrykseen. Usein opettajat epäonnistuvat keskustelemaan ja ymmärtämään uskonnollisia ulottuvuuksia. Se on kuitenkin oleellinen osa akateemista koulutusta ja tukee niin opettajien kuin muiden oppilaiden ymmärrystä sekä tukee sosiaalista yhteyttä maahanmuuttajien ja ei-maahanmuuttajien välillä (Guo, 2012). Olemalla kiinnostunut myös erilaisista kulttuureista ja vanhemmuudesta pystytään rakentamaan luottamusta ja kasvatuskumppanuutta (Säävälä, 2012).

3.2 Esikoulusta kouluun siirtyminen

Jokaisen ihmisen elämään kuuluu erilaisia muutoksia: isoja ja pieniä. Siirrymme esimerkiksi esikoulusta kouluun, mahdollisesti korkeakouluopintoihin ja lopulta työelämään. Myös maailma ympärillämme muuttuu koko ajan (Ronimus, 2012). Ronimus (2012) toteaa, että siirtymisissä ja muutoksissa, jota ihmisen elämässä tulee vastaan, on aina lopulta kysymys luopumisprosessista. Jotain on jätettävä taakse, jotta jotain uutta voidaan saada tilalle. Siirtymissä ohjauksella on selkeä rooli, sillä usein ihminen tarvitsee tukea uuteen ympäristöön siirryttäessä. Ihminen on lisäksi sosiaalinen olento, jolloin sosiaalinen aspekti on hyvin merkittävä muutosten luonteen ymmärtämisessä. Siirtymä voi olla positiivinen kokemus

muutoksen kokijalle, mutta toisaalta voi myös epäonnistuessaan aiheuttaa ongelmia (Ronimus, 2012). Koulun aloittaminen on siirtymä, joka kuuluu lapsen normaaliin kehitykseen. Se suuntaa myöhempää koulu-uraa sekä luo pohjakokemuksen myös elämän tuleviin siirtymiin (Ahtola, 2016; Besi & Sakellariou, 2020).

Esiopetusuudistus vuonna 2001 velvoitti Suomen kaikki kunnat tarjoamaan ilmaista esiopetusta. Vuonna 2015 esiopetuksesta tuli pakollista kaikille kuusivuotiaille (Perusopetuslaki 26 a §). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan esiopetuksen merkitystä lasten oppimisen polun nivelvaiheena. Tavoitteena on joustava siirtymä varhaiskasvatuksesta esiopetukseen, ja edelleen perusopetukseen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014). Maahanmuuttajien lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen on tärkeää, sillä tutkimuksien mukaan sillä on vaikutusta sekä koulumenestykseen, että koulupudokkuuden ehkäisemiseen (Thomson & Crul, 2007). Ensisijainen kasvatusvastuu kuuluu vanhemmille, vaikkakin laajentuneen päivähoidon ja oppimisvelvollisuuskoulun myötä myös yhteiskunnan kasvatusvastuu on selkeä (Metso, 2004.).

Ahtola (2016) listaa nivelvaiheen siirtymätilanteet neljään keskeiseen tavoitteeseen. Ensimmäinen niistä on **koululaisten tutustuminen kouluun ja sen ihmisiin**. Tämä tarkoittaa sitä, että tutustuminen on jatkuvaa koko esikouluvuoden ajan. Sekä tilojen, että ihmisten pitäisi olla tuttuja silloin, kun ensimmäinen koulupäivä koittaa. Tärkeää on myös se, että **koulun ja kodin yhteistyö käynnistyy** ennen koulun virallista alkamista. Huoltajilla tulisi siis olla mahdollisuus tavata tuleva opettaja jo keväällä. Tällöin ennakoitavuus voitaisiin turvata: sekä opettajat, lapset, että vanhemmatkin voisivat valmistautua tulevaan yhteistyöhön. Valitettavasti totuus monessa kunnassa on kuitenkin se, että tulevaa koulua ei tiedetä ennen kuin kevät on jo pitkällä (Ahtola, 2016). Niin Esiopetuksen oppimissuunnitelma (2014), kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa koulupolun nivelvaiheissa tapahtuvan yhteistyön tärkeyttä vanhempien kanssa. Lapsen ollessa päiväkodissa, ovat lapsen huoltajat tiiviissä, kasvokkain tapahtuvassa yhteistyössä työntekijöiden kanssa. Kouluun

siirryttäessä tilanne muuttuu radikaalisti. Yhteistyötä tehdään pitkälti luokanopettajan kanssa ja yhteistyö on huomattavasti satunnaisempaa kuin varhaiskasvatuksessa (Pyhälto ym. 2013; Murray ym. 2021). Vanhempien kyky sopeutua nivelvaiheessa tapahtuviin muutoksiin ja haasteisiin vaikuttaa lapsen menestymiseen esi- ja alakoulun siirtymävaiheess. (Webb, Knight & Busch, 2017). Lapsen aloittaessa koulun, myös vanhemmat joutuvat pohtimaan omaa identiteettiään ja huomaavat, että mahdollisuudet vuorovaikutukseen lapsen opettajan kanssa vähenevät. Lapsen arki on tällöin vanhemmalle vaikeammin saavutettavissa (Cowan ym. 2005).

Kolmas tärkeä vaihe Ahtolan (2016) mukaan on **esiopetuksen ja koulun henkilöstön välinen yhteistyö**. Tällä viitataan siihen, että esikoulun sekä peruskoulun opettajat suunnittelevat yhteistyötään ja mahdollisesti miettivät opetussuunnitelman tekemistä yhdessä. On kaikkien etu, että esikoulussa ja koulussa tiedetään toisten työtavat ja suunnitelmat. Lisäksi tavoitteiden, arvojen, sekä ammattikielen tulisi olla yhtenäiset (Ahtola, 2016). Tutkimuksissaan niin Haring (2003), kuin Besi ja Sakellariou (2020) osoittivat yhteistyön olevan merkittävää niin esi- kuin alkuopettajille. Lasten siirtymistä esikoulusta peruskouluun helpottaa esiopetuksen ja alkuopetuksen pedagoginen yhteistyö (Pyhälto ym., 2013; Peters ym. 2009). Esikoulu pyrkii lasten valmistamiseen koulutielle ja pienentämään kuilua koulun ja esikoulun välillä. Näin myös mahdollisia tulevia ongelmia voidaan ennaltaehkäistä (Besi & Sakellariou, 2020). Työskentely yhdessä koettiin kuitenkin epäonnistuvan lähinnä työaika- ja palkka-asioihin, sillä alkuopettajilla ei ollut aikaa perehtyä moniammatilliseen yhteistyöhön. Toisaalta, vaikka esiopetuksen ja alkuopetuksen yhteiselle opetussuunnitelman laadinnalle olisi annettu riittäväksi aikaa, esiopettajat kokivat keskustelujen olevan lähinnä muodollisuuksia. Suunnitelmien toteuttaminen koettiin siis epätodennäköisenä (Haring, 2003). Haring (2003) selvitti tutkimustuloksien ristiriitaisuutta sillä, että esi- ja alkuopettajien pedagogisessa ajattelussa on selkeitä eroja. Pedagoginen ajattelu on yhteistyön yksi tärkein väline, ja siksi se voi hidastaa tai pahimmillaan estää pedagogisen yhteistyön toteutumisen. Toisin sanoen esi- ja alkuopettajat eivät välttämättä ymmärrä toistensa asiantuntijuutta tarpeeksi hyvin (Haring,

2003). On tärkeää, että ammattilaiset pohtivat omia ajattelutapojaan ja tunnista-
vat mitkä tavat ovat mukautettu instituutioiden kulttuureista (Rantavuori, 2019;
Ahtola, 2016). Besi & Sakellariou (2020) toteavatkin, että koululaitoksen henkilö-
kunnan tulisi työskennellä jatkuvuuden vahvistamiseksi koulutasojen välillä
(Besi & Sakellariou, 2020).

Onnistunut yhteistyö helpottaa muun muuassa lapsen liittyvän tie-
don välittämistä. Tällöin erilainen asiantuntijuus yhdistyy ja moniammatillinen
osaaminen vahvistuu (Pyhäلتö ym., 2013). Neljäs vaihe viittaa **tiedonsiirtoon**.
Tiedonsiirrolla tarkoitetaan sitä, että tiedot tukitarpeista viedään kouluun, jolloin
esimerkiksi koululuokkien muodostaminen helpottuu (Ahtola, 2016). Kommuni-
kaatio opettajien välillä mahdollistaa lapsen oppimisen jatkuvuuden, sillä opet-
tajat voivat keskenään jakaa opetusmetodejaan, tietoa oppilaiden arvioinneista ja
jäsentää toisilleen lasten sosiaalisia suhteita, jotka vaikuttavat koulutyöhön ja
ryhmädynamiikkaan (Petriwskyj, 2005).

On kuitenkin mahdollista, että siirtymät aiheuttavat ongelmia, joilla voi olla pit-
käaikaisiakin seurauksia (Pyhäلتö, Karila & Lipponen, 2013) Onnistuneita siirty-
miä tuottaakseen, on lapsen ympärillä olevien kasvatusyhteisöjen tunnistettava
lapselle tärkeitä ja merkittäviä muutoksia. On tärkeää huolehtia siitä, että lapselle
rakennetaan kiinnittymistä tukevia pedagogisia prosesseja (Pyhäلتö ym., 2013).
Esikouluohjelmat sekä kouluvalmiuden kehittäminen on oleellisia, jotta esikou-
lusta peruskouluun siirtyminen sujuisi paremmin (Pyhäلتö ym. 2013). Suomessa
koulun aloittamista tärkeänä siirtymänä lapsille on tutkinut esimerkiksi Ahtola,
Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi ja Nurmi (2011) sekä (Karikoski, 2008.).
Tutkimuksissa todettiin, että yksi tapa onnistuneen koulun siirtymisen edistämi-
selle on suhteiden parantaminen lapsen, perheen, päiväkodin sekä ala-alasteen
välillä asianmukaisia siirtymäkeinoja käyttämällä. (Ahtola ym., 2011) Karikoski
(2008) toteaa, ettei yhdenvertaisuuteen pyrkivä koulutusjärjestelmämme epäon-
nistuu tasa-arvoisen esiopetus- ja koulunaloitusvaiheen takaamisessa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa tarkastellaan ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemuksia yhteistyöstä varhaiskasvatuksen sekä peruskoulun työntekijöiden kanssa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on selvittää minkälaista tukea ulkomaalaistaustaiset huoltajat saavat päiväkodista kouluun siirtymisen nivelvaiheessa ja millaisia merkityksiä haastateltavat antavat monikielisyydelle ja kulttuurisuudelle päivä- ja koulumaailmassa.

Tutkimuksessa vastataan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia kokemuksia ulkomaalaistaustaisilla huoltajilla on päiväkotiin ja kouluun liittyvistä nivelvaiheista?
2. Millaisia kokemuksia ulkomaalaistaustaisilla huoltajilla on päiväkodin ja koulun kanssa tehdystä yhteistyöstä?
3. Millaisia merkityksiä huoltajat antavat monikulttuurisuudelle päivä- ja koulumaailmassa?

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksessani tutkitaan ulkomaalaistaustaisia huoltajia, jotka ovat muuttaneet Suomeen vasta aikuisiällä, eikä heillä ole omakohtaista kokemusta suomalaisesta varhaiskasvatuksesta tai peruskoulusta. Heillä on vähintään yksi lapsi, joka on siirtynyt suomalaisesta päiväkodista kouluun. Tutkimuksen intressinä on tutkia päiväkodista peruskoulun siirtymisen sujuvuutta ja yhteistyötä niin peruskoulun, kuin varhaiskasvatuksen tahojen kanssa. Lisäksi selvitän, miten monikulttuurisuus ja -kielisyys näkyy yhteistyössä kodin ja varhaiskasvatuksen sekä koulun välillä ja millaisia merkityksiä haastateltavat antavat yhteistyölle.

Laadullisessa tutkimuksessa yksi tavanomainen aineiston hankinnan tapa on yksilöhaastattelut (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimushaastatteluihin osallistui neljä ulkomaalaistaustaista huoltajaa toiveiden mukaan joko etä- tai lä-

hitapaamisessa. Tutkimus on laadullinen ja siten tutkimusotanta suppea: tarkoitus on ymmärtää yksilöitä mahdollisimman tarkasti. On tutkimuskohtaista, milloin aineisto on riittävän laaja. Niin monta haastattelua on syytä sisällyttää tutkimukseen, että tutkimuksen kannalta tarvittava tieto on saavutettu (Puusa & Juuti, 2020). Tavoite ei ole saavuttaa yleistettävää tietoa, sillä ulkomaalaistaustaiset ovat niin heterogeeninen ryhmä, ettei se olisi tässä tutkimuksessa mielekäs. Peltola (2014) pohtiikin tekstissään, että etnisesti heterogeeninen ryhmä tutkimuksen kohdejoukkona saattaa avata analyysiä uuteen suuntaan. Kansallisen ja etnisen ryhmän jäsenyys ei ole tällöin ainoana yksilön identiteetin lähteenä ja toisaalta samaistumisen kohteena, vaan avautuu mahdollisuus löytää yhtäläisyyksiä etnisesti heterogeenisen ryhmän sisällä (Peltola, 2014).

Haastateltavat ovat kaikki Uudenmaan alueelta. Aineisto on kerätty harkinnanvaraisella, eli tarkoituksenmukaisella otannalla. Tarkoituksenmukaisuusperuste viittaa siihen, että haastateltaviksi on valittu henkilöitä, joilla on mahdollisimman laaja tieto tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Juuti, 2020). Tämä tarkoittaa siis sitä, että tilastollisen yleistämisen sijaan pyrkimys on saavuttaa ymmärrystä jostain ilmiöstä syvällisemmin tai löytää uusia teoreettisia näkökulmia (Hirsjärvi & Hurme, 2001). Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä on ulkomaalaistaustaiset huoltajat, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi tai ruotsi. Haastateltavani ovat muuttaneet Suomeen Euroopasta tai Aasiasta. Haastateltavieni muuttoajankohta Suomeen sijoittuu 11–14 vuoden päähän ja he ovat ensimmäisen sukupolven ulkomaalaistaustaisia. Kaikki haastateltavat ovat tulleet Suomeen omasta tahdostaan. Ihmiset, jotka ovat itse valinneet muuttonsa ovat usein motivoituneita yrittämään uudessa maassa (Talib, 2002).

Tutkimukseen osallistuvien löytyminen osoittautui hyvin vaikeaksi. Säävälä (2012) toteaaakin, että maahanmuuttajien vastausaktiivisuus huoltajille osoitettuihin kyselyihin on heikkoa. Tutkimukseen osallistumista rajoitti voimakkaasti se, ettei minulla ollut tarjota tulkkipalveluita. Tällöin jouduin sulkemaan tutkimuksen ulkopuolelle henkilöt, joiden suomen tai englannin kielen taito ei ollut haastatteluun riittävää. Lähestyin potentiaalisia tutkittavia päiväko-

dissa henkilökohtaisesti ja tutkimuspyyntölapuilla (liite 1), joita jaettiin sekä fyysisesti että sähköisissä tietokanavissa. Informoin niin yhtenäiskoulun rehtoria, kuin päiväkodin johtajaa etukäteen siitä, että pyrin löytämään haastateltavia koulukeskuksen kautta. Näin sain tutkimukseeni kaksi haastateltavaa, joista molemmat olivat koulukeskuksen työntekijöitä. Kun huomasin, ettei tämä yhteydenottotapa tuota enempää tulosta, lähdin hahmottamaan omaa tuttavapiiriäni. Näin onnistuin saamaan tuttujeni kautta kaksi haastateltavaa. Lopulta haastateltavia kertyi neljä, jotka ovat hyvin erilaisista taustoista, jolloin haastattelut olivat monipuolisia.

Tutkimukseeni sattumien kautta osallistui henkilöitä, jotka ovat jollain tapaa työskennelleet varhaiskasvatuksen tai perusopetuksen piirissä. Haastateltavista kaksi työskentelivät varhaiskasvatuksessa ja kaksi olivat joko toimineet tai edelleen toimivat työntekijöinä perusopetuksessa. Tätä voidaan pitää tutkimukseni kannalta kiinnostavana lähtökohtana – haastateltavilla on omakohtaista kokemusta alalta ja vaikka heitä haastateltiinkin vanhempina, kokemus alalta kuului haastateltavien puheessa. Kokemusta oli siis niin ulkomaalaistaustaisen lapsen vanhempana, kuin myös ulkomaalaistaustaisena työntekijänä varhaiskasvatuksessa tai perusopetuksessa. Esimerkiksi ulkomaalaistaustaiset luokanopettajat ovat hyvin marginaalinen ryhmä suomalaisessa yhteiskunnassa (UTH-tutkimus 2014, Sutelan & Larjan 2015 mukaan). Tämä on huomattava puute opetuslalle monikulttuurisen osaamisen näkökulmasta, sillä monikulttuurisuus on helpompaa ymmärtää niille, joka ovat itse kohdanneet ja kokeneet erilaisuutta (Talib, 2002). Lisäksi lapsen äidinkielen kehittymisen kannalta toivottavaa olisi, että varhaiskasvatuksessa työskentelisi eri kieli- ja kulttuuritaustaisia työntekijöitä. He voivat tukea lapsen äidinkielen kehittymistä johdonmukaisesti ja mahdollistaa oman äidinkielen puhumista myös informaaleissa tilanteissa opetushetkien ulkopuolella (Kivijärvi, 2020). Huoltajat sekä eri kieli- ja kulttuuritaustaiset työntekijät voivat yhdessä edistää monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön luomista. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten kasvattajien työskentely varhaiskasvatuksessa edistää ulkomaalaistaustaisen lasten myönteistä

kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä (Kivijärvi, 2020; STM, 2007). Ulkomaalaistaustaisten edustus koulujärjestelmämme työntekijöinä on siis edelleen hyvin vähäistä, joten mielekästä on selvittää heidän kokemuksiaan.

Haastattelukysymyksiä ei tarjottu haastateltaville ennakoon luettavaksi sillä toivoin haastateltavieni antavan minulle mahdollisimman autenttiset vastaukset, joita ei etukäteen mietittäisi. Pelkäsin, että liiallinen valmistautuminen haastatteluun karsisi spontaania pohdintaa. Yksi haastateltavista kuitenkin pyysi haastattelurunkoa etukäteen. Toivomus esitettiin, sillä tutkimukseen haluttiin valmistautua ennalta. Tuomen ja Sarajärven (2008) mukaan joissain tilanteissa on perusteltua antaa tutkimuksen haastattelukysymykset etukäteen haastateltavalle. Tärkeintä haastatteluissa onkin, että halutusta aiheesta saadaan mahdollisimman paljon tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2008). Tämä hieman rikkoi haastattelutilanteideni samankaltaisuutta, mutta sain jokaisessa haastattelussa niin perustellut vastaukset kysymyksiin, että lopputulos pysyi tilanteissa samana ja vastaukset luotettavina. Huomioon täytyy kuitenkin ottaa, että ennalta saatu tieto haastattelun etenemisestä saattoi vaikuttaa haastattelun vastauksiin.

Haastattelujen suunnitteluvaiheessa on jo hyvä punnita, mitkä tunnistetiedot ovat oleellisia kerätä tutkimuksen toteuttamisen kannalta (Hyvärinen, 2017). Pseudonymisoinnilla tarkoitetaan henkilötietojen käsittelytapaa niin, että henkilötietoja ei kyetä yhdistämään tiettyyn henkilöön. Henkilö kuitenkin voidaan edelleen erottaa joukosta ja eri tietoaaineistossa yhdistää. (Tietosuojavaltuusto, n.d.a.). Tässä tutkimuksessa haastateltavien nimet ovat anonymisoitu vaihtamalla ne toisiin nimiin, eikä haastateltavien alkuperäistä maata kerrota, vaan yleisesti kerrotaan maanosat, joista haastateltavat ovat kotoisin. Tällainen toiminta on yksi anonymisoinnin keinoista (Hyvärinen, 2017). Tutkittavistani yksi valitsi itselleen oman peitenimen. Lopuille pseudonyymit on valittu tutkittavien lähtömaiden suosituimpien nimien inspiroimana. Tutkimukseen on valittu nimet numeroyhdistelmien sijaan siitä syystä, että tutkimuksen inhimillisuus painottuisi mahdollisimman selkeästi. Kuvassa yksi esitän tutkimuksen kannalta oleelliset tiedot tutkittavistani. Haastateltavilla on mahdollisesti myös alle kouluikäisiä lapsia, joita en kuvassa erikseen ilmoita.

Kuva 1*Tutkittavien esittely*

Anika	<ul style="list-style-type: none"> • Yksi lapsi siirtynyt Suomessa päiväkodista kouluun • Ensin suomenkielinen päiväkotiki, myöhemmin kansainvälinen päiväkotiki ja koulu • Muuttanut Suomeen Aasiasta
Jana	<ul style="list-style-type: none"> • Yksi lapsi siirtynyt Suomessa päiväkodista kouluun, toinen lapsi muuttaessa jo kouluikäinen • Suomenkielinen päiväkotiki ja koulu • Muuttanut Suomeen Euroopasta
Silja	<ul style="list-style-type: none"> • Yksi lapsi siirtynyt Suomessa päiväkodista kouluun • Ensin englanninkielinen päiväkotiki, myöhemmin suomenkielinen päiväkotiki ja koulu • Muuttanut Suomeen Euroopasta
Kirsi	<ul style="list-style-type: none"> • Yksi lapsi siirtynyt Suomessa päiväkodista kouluun • Suomenkielinen päiväkotiki ja koulu • Muuttanut Suomeen Euroopasta

Tutkimukseeni osallistuneiden peitenimet ovat Anika, Jana, Silja ja Kirsi. Jana on ainoa haastatelluista, jolla on useampi kuin yksi kouluikäinen lapsi. Anika on muuttanut Suomeen Aasiasta, kun taas Jana, Silja sekä Kirsi ovat kotoisin Euroopasta. Anikalla ja Siljalla on kokemusta suomalaisen päiväkodin lisäksi myös kansainvälisestä päiväkodista. Siljan lapsi siirtyi suomalaisesta päiväkodista suomalaiseen kouluun, kun taas Anikan lapsi siirtyi kansainvälisestä päiväkodista kansainväliseen kouluun.

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen yksilöhaastattelut suoritettiin helmikuussa ja maaliskuussa 2024. Yksilöhaastatteluihin päädyin, sillä henkilökohtainen kontakti, jolla haastattelija kuuntelee haastateltavan kokemuksia, ajatuksia ja asenteita tuottaa usein syvällisempää tietoa ja ymmärrystä (Patton, 2015). Haastattelut ovat puolistrukturoituja temahaastatteluita, eli niissä on selkeä runko, mutta tarpeen mukaan kysyin myös lisäkysymyksiä (Puusa, 2020; Hirsjärvi & Hurme, 2001).

Haastattelua ei sovi pitää valmistautumatta, sillä haastattelija voi pelkästään omalla olemuksellaan ja kysymyksenasettelulla ratkaisevastikin vaikuttaa aineiston sisältöön. Koehaastattelun tekeminen onkin suositeltavaa aloitettavalle tutkijalle (Puusa, 2020). Ennen ensimmäistä tutkimushaastatteluani testasin vielä haastattelurunkoani sekä varhaiskasvatuksen työntekijällä, että luokanopettajalla, joilla on molemmilla oma näkemyksensä päiväkodin ja koulun toimintamalleista. Huomasin pilottihaastattelussa muutaman kysymyksen, jonka asettelua minun oli vielä syytä tarkentaa. Tutkijan onkin tärkeää tuntea tutkimansa ilmiö ja sen ympärillä käyty keskustelu niin hyvin, että osaa asettaa kysymyksensä samaistuttaviksi ja helposti ymmärrettäviksi. Kysymykset eivät voi olla tieteen kielellä muotoiltuja kysymyksiä, jotka suoraan vastaisivat tutkimuskysymykseen (Puusa & Juuti, 2020). Pilottihaastattelulla voidaan siis ennakoida virheitä, joita muuten saattaisi tehdä lopullisessa tutkimushaastattelussa (Hirsjärvi & Hurme, 2001). Huomasin myös jatkokysymysten oleellisuuden, sillä kysymyksiini oli myös mahdollista vastata hyvin lyhyesti.

Kaikissa haastatteluissa toteutui samanlainen haastattelurunko (liite 2). Vaikka pääkysymykset pysyivät samoina jokaisessa haastattelussa, olivat lisäkysymykset yksilöllisiä ja haastattelun kulkuun synkronoituja. Aineistokeruumenetelmänä laadullinen tutkimus antaa tähän vapaudet, sillä haastattelut voidaan kustomoida haastateltavien mukaan ja prosessissa on mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä, jotka tuovat erilaisista ilmiöistä tietoa yli sen, mitä haastateltava aluksi pitää merkittävänä (Hirsjärvi & Hurme, 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2008). Pyrkimys ei ole löytää varmistettua tietoa esimerkiksi siitä, kuinka toistuvasti jokin ilmiö tapahtuu. Tavoite on saada näkyviksi erilaisia näkökulmia, joista ilmiötä voidaan tarkastella (Puusa & Juuti, 2020).

Haastattelut toteutettiin Jyväskylän yliopisto Zoom -viestintäpalvelussa kolmen tutkittavan kanssa. Yhden tutkittavan kanssa päädyimme lähitaapaamiseen hänen toiveestaan. Tässä tapaamisessa myös hänen lapsensa oli läsnä, mikä vaikutti hieman haastattelun sujuvuuteen. Pidin Zoomin viestintäpalvelussa kameran päällä, jotta tutkittavilla olisi mahdollisimman mukava olla, eikä henkilökohtaisia asioita tarvinnut kertoa tyhjälle kuvaruudulle. Haastateltavani

laittoivat myös itse kameran päälle, vaikka tällaista toivetta ei heille ollut erikseen esitetty. Tällöin vuorovaikutus tuntui luonnollisemmalta ja pystyin eleilläni osoittamaan, että olen kiinnostunut kuulemastani. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimys on selvittää ihmisen omia kokemuksia, joten haasteena on saada tutkittavat kertomaan avoimesti kokemuksistaan, jotka liittyvät aiheeseen. Tutkijan on siis pitädyttävä neutraalina, ja näyttäytyä tutkittaville niin luotettavana, kuin luontevanakin henkilönä. Tärkeää on myös kokemus siitä, että tutkija on hyväntahtoinen (Puusa & Juuti, 2020). Hirsjärvi ja Hurme (2022) toteavat, että nyökäily on hyvä tapa osoittaa haastattelulle, että heitä ymmärretään. Pysin haastattelussa olemaan mahdollisimman neutraali, mutta vuorovaikutustilanteessa se on kuitenkin lopulta mahdotonta: osapuolet vaikuttavat toisiinsa aina (Puusa, 2020). Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat, että haastateltavan vastaukset ovat aina heijastus myös haastattelijan läsnäolosta ja hänen tavastaan haastatella.

Haastattelut aloitin rennolla asenteella, jossa kävimme haastateltavan kanssa keskustelua esimerkiksi kuulumisista. Halusin painottaa, että kaikki haastateltavan ajatukset, jotka haastattelukysymyksistäni kumpuavat ovat arvokkaita ja kuulen ne mielelläni. Tutkijan onkin tärkeää huomioida se, ettei liian aikaisessa vaiheessa pyri rajaamaan keskustelujen aiheita, vaikkei ne välttämättä johtaisi tutkimuksen kannalta mihinkään merkittävään (Puusa & Juuti, 2020). Painotin myös haastattelun vapaaehtoisuutta. Kun virallinen haastatteluosuus aloitettiin, ilmoitin tutkittavalle, että nauhoitus on nyt päällä. Haastattelun talentaminen onkin välttämätöntä (Hirsjärvi & Hurme, 2001).

Vähintään tiesin jokaisen haastateltavani entuudestaan ja osan tunsin henkilökohtaisella tasolla. Huomasin, että mitä tutumpi haastateltava minulle oli, sen vaikeampaa minun oli olla kommentoimatta haastateltavan vastauksia. Toisaalta minulla ei juurikaan ollut tietämystä haastateltavieni henkilökohtaisesta elämästä, joten haastateltaviltani saama tieto oli minulle uutta. Mitään ennakkoluuloja ei siis ollut. On mahdollista, että haastateltavat kokivat vaikeaksi kertoa minulle aroista asioista, sillä en ollut heille vieras. Huomasin esimerkiksi, että haastateltava saattoi puolustella kertomaansa, joka viesti mielestäni siitä,

ettei olo ollut täysin rento. Haastattelut olivat kestoiltaan puolesta tunnista tuntiin. Litteroinnista poistin täytesanat, mutta muuten kirjoitin haastattelut puhtaaksi sanatarkasti. Näistä nauhoituksista litteroitua tekstiä kertyi 48 sivua fontilla Book Antiqua ja fonttikoolla 12.

4.4 Aineiston analyysi

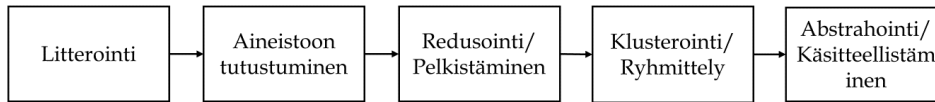
Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on pyrkiä tuottamaan yksityiskohtaista ja informatiivista tietoa jostain ilmiöstä. Tavoitteena on luoda kokonaisuus, joka tuottaa perustellun ja laajan tulkinnan ja tekee johtopäätöksiä ilmiöstä, jota tutkitaan. Kävin pitkään pohdintaa siitä, painottuuko tutkimukseni enemmän hermeneuttiseen vai fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen. Ero näiden kahden suuntausten välillä on häilyvä, ja molemmat painottavat ilmiöiden ymmärtämisen korostamista. Yleisenä hermeneutiikan määritelmänä pidetään tulkitsemista. Fenomenologia taas määritellään tutkimussuuntaukseksi, joka tutkii ilmiöiden olemusta (Kaakkori, 2009). Suurin osa laadullisen tutkimuksen menetelmistä on liitettävissä fenomenologiaan (Puusa & Juuti, 2020). Valitsin graduni suunnitteluvaiheessa fenomenologisen tutkimusstrategian, sillä tutkimuksessani on pohdiskeleva tutkimusote ja toisaalta olen pyrkinyt lähestymään tutkimustani ilman ennakko-oletuksia. Selvitykseni kohteena on ihmisten kokemukset ilmiöstä, jonka sisällä he elävät. Tutkimukseni lähtökohtana on tarkastella haastattelujen kautta yksilön tulkintaa kokemuksistaan ja sitä kautta ymmärtää niitä (Alasuutari 2012). Mielenkiinnon kohteena on myös ihmisten tapa rakentaa merkityksiä sosiaaliseen todellisuuteensa, eli heidät kohdataan niin sosiaalisen maailman vaikutusten vaikuttajina kuin kohteena. Tapa, jolla ihminen kohtaa maailman on jaettu sukupolvilta seuraaville. Ihminen oppii kasvatuksensa myötä erilaisia merkityksiä maailmalle, joita ei välttämättä itse tunnista toisilta ihmisiltä opituiksi (Puusa & Juuti, 2020). Puusa (2020) tiivistääkin fenomenologian suuntaukseksi, joka auttaa ymmärtämään todellisuutta, mutta kriittisesti. Aineiston analysoinnin toteutan teemoitellen. Se on yksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin muodoista (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Aineiston analyysin aloitin litteroinnista. Varmistaakseni haastatteluiden sisällön pysyvän kirjoitetussa tekstissä samana, litteroin haastattelut täytesanoja lukuun ottamatta sanatarkasti. Hirsjärven ja Hurmeen (2002) mukaan litteroinnin sanatarkkuudesta ei ole annettu yksiselitteistä ohjetta. Haasteeksi litteroinnissa osoittautui haastateltavien suomi toisena kielenä, jolloin lauserakenteet tai sanat saattoivat olla hieman tulkinnanvaraisia. Esimerkkitalanne yhdestä haastattelusta on seuraavanlainen: ”Mä en tuntenu yhtään jotain ei ota huomioon mun kulttuurissa tai mun perheessä tai mun pojasta.” Olen tulkinnut lauseen seuraavanlaisesti: ”Minä en tuntenut ollenkaan, että joku ei olisi ottanut huomioon minun kulttuuriani, perhettäni tai poikaani.” Päätelmä tässä tapauksessa tehtiin ottaen huomioon aikaisemmin kerrottu. Lisäksi haastateltavan puheessa toistui sijamuotovirheet. Toisaalta myös lisäkysymyksillä ja haastateltavien laajoilla vastauksilla pystyin hahmottamaan myös lauserakenteet, jotka muuten saattoivat jäädä hieman tulkinnanvaraisiksi. Tässä tapauksessa myös muu haastateltavan kertoma tuki päätelmääni. Litteroitua aineistoa minulla oli yhteensä 48 sivua, jossa on mukana myös omat kommenttini. Fonttikoko on litteroinnissa 12 ja riviväli 1.5. Fonttina käytän Book Antiquaa. Jokainen litterointi on muodostettu omaksi tiedostokseen ja myöhemmin tulostettu analysointia varten.

Kun litterointi oli toteutettu, luin tekstiksi muuttaneeni aineiston useita kertoja läpi. Puusa (2020) toteaa, että aineiston analyysi alkaa siitä, että tutkija käy aineiston toistuvasti läpi. Analyysin laatuun vaikuttaa se, että tutkija tuntee aineistonsa (Puusa, 2020). Tutkimukseni analyysi pohjataan Miles & Hubermanin (1994) luoman sisällönanalyysin vaiheisiin. Suomalaisia termejä käytän Tuomen ja Sarajärven (2008) käännösten mukaisesti. Esitän kyseiset sisällönanalyysin vaiheet pelkistettynä kuvassa kaksi.

Kuva 2

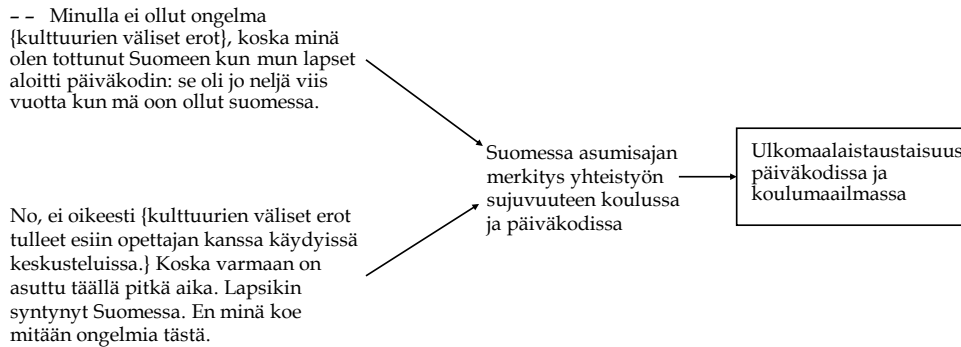
Aineiston analysointi (mukailtu Miles & Hubermanin (1993) esittelemien sisällönanalyysin vaiheiden mukaan)



Sisällön analyysin vaiheista ensimmäinen on **redusointi**, toisin sanoen pelkistäminen. Oleellisinta tässä vaiheessa on karsia tekstistä epäolennaisuuksia pois (Tuomi & Sarajärvi, 2008). Pelkistämisen tavoitteena on kasvattaa sisältöarvoa (Puusa, 2020). Loin päättämilleni teemoille värikoodit, jotka erottelin tekstistä korostamalla tärkeät kohdat erivärisillä yliviivaustusseilla. Värikoodeja muodostui kolme. Vihreä väri korosti haastattelujen kohtia, jotka käsittelivät kodin yhteistyötä päiväkodin ja koulun kanssa. Punainen väri merkitsi kohtia, joissa haastateltavat kertoivat siitä, millaista tukea tarvitsisivat. Keltainen väri nosti esille ulkomaalaistaustaisuuteen liittyviä kommentteja. Värit menivät osittain merkinnöissäni sekaisin, sillä teemat asettuivat hyvin limittäin haastateltavieni vastauksissa. Tärkeintä oli kuitenkin saada erotettua tutkimukseni kannalta oleellisimpia vastauksia. Näin sain myös karsittua epäolennaisuuksia, joka helpotti tekstin analysointia. Analyysin ensimmäinen tehtävä onkin löytää tekstistä kohtia, jotka tutkimuskysymyksen näkökulmasta ovat merkityksellisiä (Puusa, 2020). Koska litteroitua tekstiä oli paljon, oli vaikeaa yhdistellä eri pätkiä, jotka olin yliviivaustussilla korostanut. Muodostin siis alkuperäisistä ilmauksista pelkistetympiä ilmauksia. (Miles & Huberman, 1994.) Näin sain paremman kokonaiskuvan löydöksistäni. Kuvassa kolme esitän, kuinka pelkistin alkuperäisistä lauseista ilmauksen. Puusa (2020) toteaa, että on mielekäästä tutkimusaineiston kokonaiskuvan muodostumisen jälkeen pilkkoa se osiin.

Kuva 3

Aineiston alkuperäisten ilmausten pelkistäminen



Klusteroin eli ryhmittelin seuraavaksi aineistoni Miles ja Hubermannin (1994) aineistoanalyysin toisen vaiheen mukaan. Tämän toteutin redusointivaiheessa muodostamani taulukon avulla. Pelkistin lauseet lyhyempään muotoon ja etsin yhteneviä ja eriäviä asioita niistä. Siten jaottelin pelkistetyt lauseet erilaisiin ryhmiin. Näin sain muodostettua alaluokat. (Tuomi & Sarajärvi, 2008.) Tämän jälkeen muodostuivat yläluokat, eli loin alaluokille käsitteen, joka kuvasi niitä mahdollisimman osuvasti. Sisällönanalyysi pyrkii järjestämään aineiston tiiviiksi ja selkeäksi, mutta kuitenkin niin, ettei aineiston keskeiset asiat katoa. Pyrkimyksen on oltava se, että analyysi on totuudenmukainen ja tulkinta uskottavaa. Tehdyt ratkaisut on myös pystyttävä perustelemaan tutkimuksessa. Tärkeää on, että aineiston ja teoreettisen ajattelun vuoropuhelu on alati käynnissä (Puusa, 2020).

Redusoinnin ja klusteroinnin suoritettuani siirryin Miles ja Hubermannin aineiston analysoinnin seuraavaan eli kolmanteen vaiheeseen. Ryhdyin abstrahoimaan eli käsitteellistämään ryhmiä, jotka olin muodostanut löydöksieni samankaltaisuuden perusteella. Yläluokille siis rakentui vielä pääluokka, jonka kautta pystyin yhdistämään löydökseni teoreettiseen käsitteeseen (Tuomi & Sarajärvi, 2008). Puusan (2020) mukaan abstrahoinnissa laajemmassa kuvassa on

kyse siitä, että tutkija pystyy analyysiprosessissaan irrottamaan aineiston yksittäistapauksista. Näin on mahdollista esittää niistä myös yleisemmän tason lausuntoja (Puusa, 2020).

Tuloksia kirjoittaessa on hyvä esitellä aineistoa laajasti, mutta ei liian yksityiskohtaisesti. Oleellista on se, että lukijan on helppo ymmärtää aihe ja konteksti, jossa tutkimus on toteutettu. Lainaukset konkretisoivat analyysiprosessia ja tukevat tulkintojen osuvuutta (Puusa & Juuti, 2020). Olen pyrkinyt lainauksilla tekemään tutkimuksestani mahdollisimman läpinäkyvän, jotta tutkimuksen prosessi olisi helposti tutkimusta lukiessa havaittavissa. Aineiston analyysin tavoitteena on päätyä tulkintoihin, jotka ovat onnistuneita. Ne ovat myös tärkeää selittää auki (Puusa, 2020).

4.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusprosessissa tekijän välttämätöntä tehdä niin isoja, kuin pieniäkin päätöksiä, jotka vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja eettisyyteen (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimukseni on tehty noudattaen hyviä tieteellisiä käytäntöjä, joihin olen perehtynyt jo ennen tutkimussuunnitelman laadintaa (TENK, 2023). Olen ottanut käytänteet huomioon pro gradu -tutkielmani kaikissa vaiheissa. Lisäksi tutkimuksessani on noudatettu Jyväskylän yliopiston yleisiä ohjeita. Lomakkeet ovat luotu yliopiston valmiista mallipohjista (Jyväskylän yliopisto, n.d.a.).

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tyypillisesti suppeaan tutkimusotantaan, sillä laadullisen tutkimuksen aineisto on periaatteellisesti loppumatonta. Lisäksi tutkimukseni pro graduna on tiivis, joten aineiston tarkka rajaus on välttämätöntä. Hirsjärvi & Hurme (2001) toteavatkin, että tutkijan on valittava tutkimuksen kohteeseen ilmiö, joka on tarpeeksi rajattu ja kapea, jotta siitä kyettäisiin kertoa mahdollisimman perusteellisesti. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että eettisten ratkaisujen tekeminen alkaa jo tutkimusaiheen valinnan vaiheessa. Tällöin on tärkeää pohtia, miksi tutkimusaihe on valittu ja miksi aihetta

tutkitaan. Ennen aineiston keruuta on tärkeää huolehtia luvista ja suostumuksista (TENK, 2023).

Ennen, kuin lähestyin mahdollisia haastateltavia tutkimukseeni päiväkodista, informoin koulukeskuksen rehtoria sekä päiväkodin johtajaa, joka vielä tarkisti luvan omalta esimieheltään. Lisäksi pyysin tuttujani kysymään mahdollisilta haastateltavilta suostumusta yhteystietojen minulle luovuttamiseen ennen kuin itse lähestyin heitä. Näin halusin varmistaa, etteivät potentiaalliset haastateltavani koe painostusta suostumukseen.

Tämä tutkimus keskittyy ihmisiin: heidän omiin kokemuksiinsa ja näkemyksiin asioista. Velvollisuuseettisen näkökulman huomioin niin, että korostin alusta alkaen tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Tutkimuksesta on siis mahdollista kieltäytyä heti ilman, että sillä on minkäänlaisia seuraamuksia ja toisaalta tutkimukseen osallistumisen pystyi myös perua missä vaiheessa tahansa. On tärkeää, että tällaisessa tutkimuksessa tutkittavalla varmasti on riittävä tieto tutkimuksesta kaikissa sen vaiheissa. Olen pyrkinyt varmistamaan tämän lähettämällä jokaiselle tutkittavalle etukäteen sähköpostin, jossa oli liitteenä niin tiedote tutkimuksesta (liite 3) kuin tietosuojailmoituskin (liite 3). Lisäksi lähetin sähköpostilla suostumuslomakkeen (liite 4). Jokaisessa haastattelussa kysyin haastateltaviltani heidän suostumustaan tutkimukseen osallistumisesta, jotta pystyin varmistamaan heidän suostumuksensa myös sen jälkeen, kun heillä on kaikki tarvittava tieto. Liitteissä ilmoitan haastateltavilleni, kuinka käsittelen aineistoa ja miten sitä säilytetään. Tutkimuksessani käsittelin vain oleellisia henkilötietoja (etunimi, lähtömaa), jotka jo litterointivaiheessa anonymisoin, eli loin haastateltavilleni pseudonyymit, ja korvasin ilmoitetut lähtömaat maanosalla, jossa lähtömaa sijaitsee. Lisäksi pyrin minimoimaan henkilötietojen käsittelyä sillä, että sensuroin haastatteluissa kerrotut tutkimukseni kannalta epäolennaiset henkilökohtaiset tiedot heti litterointivaiheessa. Muutin esimerkiksi haastateltavien kertomat nimet ja paikkakunnat kuvitteellisiksi. Tutkimukseni ei sisällä tekijänoikeuksilla suojattua materiaalia. Olen lainannut tekstiini suoria otteita

haastatteluista anonymiteetistä huolehtien, sillä olen sitaateilla pyrkinyt avamaan lukijalle tarkemmin haastateltavieni pohdintoja. Aineisto tuhoetaan tutkimuksen valmistettua, eli aineistoa ei jatkokäytetä

Päädyin juuri tähän pro gradu- aiheeseen, sillä koen sen ajankohtaisena ja tärkeänä. Olen ollut töissä sekä varhaiskasvatuksen, että peruskoulun opettajana ja siksi halusin perehtyä molempiin aloihin tarkemmin. Lisäksi olen kuullut sekä varhaiskasvatuksen että peruskoulun työntekijöiltä kokemuksia siitä, että yhteistyö kodin ja näiden kahden erivaiheen välillä on ajoittain hyvinkin haastavaa. Haastavuutta lisää myös esimerkiksi se, etteivät yhteistyön vastuualueet ole selvät, eikä ulkomaalaistaustaista, mahdollisesti heikosti kotimaisen kielen puhujaa ole informoitu tarpeeksi. Onnistunut esikoulun ja alkuopetuksen nivelvaihe ennustaa parempaa oppimista, kuin sopeutumistakin koulussa. (Ahtola, 2016.) Siksi on tärkeää, että yhteistyön sujuvuus saataisiin taattua niin, että jokaisen rooli tässä moniammatillisessa yhteistyössä on selvä ja niin oppilaat, kuin huoltajat saavat tarvitsemansa tuen. Opettajilla pitää olla myös tarvittavat valmiudet monikielisyyden ja - kulttuurisuuden kohtaamiseen.

Tutkimuksessani käytetään useita lähdeaineistoja. Lähdeaineistoihin olen viitannut asianmukaisella tavalla heti asiatekstissä, jonka lisäksi lähdeluettelossa on tarkat tiedot viittaamistani tutkimuksista, jotta tutkimuksen lähteitä pääsee tarkistelemaan mahdollisimman helposti.

Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää mahdollisimman laajasti tutkittavia yksilöitä ja heidän kokemuksiaan (Eskola & Suoranta, 1998). Tätä voidaan pitää myös luotettavuutta rajoittavana tekijänä, sillä tutkimus ei saavuta yleistettävää tietoa. Ominaispiirre laadulliselle tutkimukselle on sen subjektiivisuus siinä, että se perustuu ihmisten kokemuksiin ja näkemyksiin. Tutkijan on pohdittava laajasti myös omia näkemyksiään ja niiden mahdollisia vaikuttimia havaintoihinsa (Puusa & Juuti, 2020). Tutkittavat on tavoitettu Uudenmaan alueelta. Pohdinnan arvoista on se, miten sama asumisympäristö vaikuttaa tulosten samankaltaisuuksiin. Jos olisin tavoittanut tutkittavia laajemmalla alueella, haastatteluiden sisältöjen erot olisivat voineet vaihdella selkeämmin.

5 TULOKSET

5.1 Tulosten tarkastelu

Tässä luvussa tarkastelun kohteena on tutkimuksen tulokset. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin olen pohjannut Miles & Hubermannin (1994) tutkimusstrategiaan. Tutkimuksen tuloksena saatiin kuvaus ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemuksista sekä päiväkodin, että koulun henkilökunnan kanssa. Tuloksissa tarkastellaan yhteistyötä kolmesta eri näkökulmasta. Toisessa alaluvussa keskitytään huoltajien kokemuksiin päiväkodista kouluun siirtymisen nivelvaiheessa. Tarkastelun kohteena on esimerkiksi huoltajien tiedonsaanti, yllättävät tekijät ja odotukset. Kolmannessa alaluvussa tarkastellaan ovat haastateltavien kokemuksia yhteistyöstä päiväkodin ja koulun kanssa yleisemmin. Luvussa käsitellään haastateltavien pohdintoja yhteistyön toimivuudesta ja toisaalta myös siitä, miten yhteistyötä voitaisiin sujuvoittaa. Huoltajien antamia merkityksiä monikielisyydelle ja -kulttuurisuudelle päiväkotij- ja koulumaailmassa tarkastellaan neljännessä luvussa. Luvussa keskitytään siihen, kuinka kulttuuriset eroavaisuudet ja esimerkiksi kielihaasteet vaikuttavat yhteistyön laatuun.

5.2 Päiväkoti, koulu, koti sekä nivelvaiheet

Päiväkodista peruskouluun siirtyminen oli positiivinen kokemus jokaiselle haastateltavalle. Alustavasti tämän tutkimuksen pääfokus oli esikoulusta peruskouluun siirtymisen nivelvaiheessa. Haastattelukysymyksissä keskityttiin esimerkiksi siihen, millaista tietoa päiväkotij antoi koulusta etukäteen. Lisäksi siirtymää pyydettiin tarkastelemaan myös siitä näkökulmasta, olisiko se voinut sujua paremmin. Haastatteluissa selvisi nopeasti, ettei nivelvaihe ole ollut haastateltaville haastava, vaan heidän mielestään siirtymä oli sujuva ja tietoa oli tarpeeksi saatavilla.

Haastateltavien positiivisiin kokemuksiin oli useita tekijöitä. Esimerkiksi osa haastateltavista työskenteli koulumaailmassa, kun lapsi siirtyi päiväko-

distä kouluun. Nämä haastateltavat kokivat, että työskentely koulussa on selkeästi vaikuttanut nivelvaiheen sujuvuuteen, sillä koulun käytännöt olivat heille jo tuttuja. Toisaalta siirtymää helpotti se, että Suomi oli paljon tutumpi heille kouluun siirtymisen vaiheessa, kuin lapsen aloittaessa päiväkodin. Yksi haastateltavista oli tietynlaisessa erityistilanteessa, sillä hänen lapsensa siirtyi kansainvälisestä esikoulusta kansainväliseen kouluun, jonne piti erikseen hakea. Tästä syystä keskustelua oli päiväkodin henkilökunnan kanssa jatkuvasti siitä, miten asiat etenevät. Haastateltava oli todella tyytyväinen yhteistyön määrään. Muita haastatteluissa ilmenneitä nivelvaihetta helpottavia tekijöitä olivat muun muassa esikoulusta kouluun siirtymisestä kertova vanhempien kokous sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvä kokoontuminen. Lisäksi nivelvaihetta helpottavaksi asiaksi koettiin, jos lapsella oli suomalaisia kavereita ennestään, koska tällöin lapset tunsivat päiväkodista tai koulusta jonkun.

Se koko siirtymä oli tosi helppo meille – – kun hän oli eskarilainen meillä oli toi vanhempien kokous. Siellä oli infoa annettu ja meillä oli semmonen keskustelu eli vasu. Sielläkin opettajat tuli riittävästi tietoa siitä. (Silja)

Haastatteluiden yhteydessä ilmeni myös asioita, joista haastateltavat olivat yllättyneitä. Esimerkiksi COVID-19 aiheuttamat erityistoimet vaikeuttivat tiettyjen haastateltavien tutustumista lapsensa uuteen kouluympäristöön. Tällöin haastateltavat näkivät luokan vain ikkunan läpi, eikä lapsen ensimmäisenä kouluvuonna vanhempien ollut mahdollista tulla katsomaan edes luokkahuonetta. Lisäksi yllättäviä asioita olivat esimerkiksi koulupäivän pituus verrattuna esikoulussa vietetyn päivän pituuteen, sekä koulussa pidettävät juhlat. Koulussa päivät ovat pidempiä kuin esikoulussa, mikä tuli yllätyksenä osalle haastateltavista. Koulun juhlat puolestaan olivat Suomessa huomattavasti erilaisia kuin lähtömaassa muun muassa pituudeltaan sekä näyttävyydeltään.

Monissa haastatteluissa kerrottiin tuttavaperheistä, joille nivelvaihe ei ole ollut yhtä sujuvaa. Nivelvaihetta vaikeuttaviksi asioiksi nousi esiin muun muassa se, että lapsi on siirtynyt Suomeen muutettuaan suoraan päiväkotiin tai kouluun, jolloin sopeutuminen ei ole ollut yhtä helppoa. Tämä johtuu siitä, että

lapsi ei ole ehtinyt tutustua esimerkiksi lähiympäristöönsä tai suomalaisiin vertaisiinsa. Lisäksi nivelvaiheen todettiin olevan huomattavasti hankalampaa sellaiselle lapselle, jonka lähtömaan kulttuuri eroaa huomattavasti suomalaisesta kulttuurista.

Mutta mä oon nähnyt joskus semmoinen uusi perhe, jotka tulevat suomeen ja sitten heti kun lapset siirtyvät päiväkotiin ja heillä on semmonen ongelma, että lapset eivät tutustunut niin nopeasti päiväkotiin kun mun lapset on ollut. (Anika)

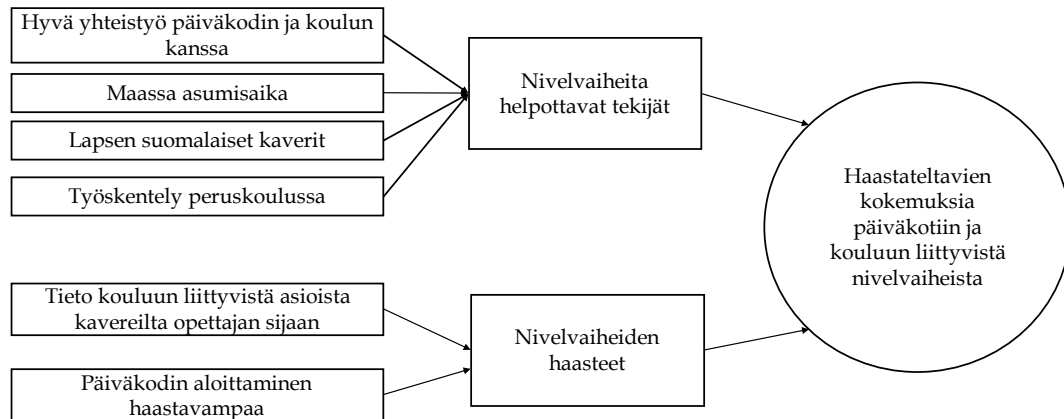
Haastateltavat eivät myöskään ole aina saaneet tarvittavaa informaatiota koululta tai informaation saanti on vaihdellut päiväkodista ja koulusta riippuen. Tapauksessa, jossa tarvittavaa informaatiota ei ole saatu, on tukea jouduttu hakemaan esimerkiksi lähipiiriltä. Jana muutti Suomeen, kun hänen yksi lapsistaan oli jo kouluikäinen. Hänen lapsensa oli sijoitettu täysikokoiseen luokkaan, vaikka tällä oli haasteita suomen kielen kanssa. Hän ei kuitenkaan saanut opettajaltaan tietoa pienluokasta, jossa oppiminen olisi ollut sujuvampaa. Sen sijaan hän sai tiedon kaveriltaan. Myös pienluokalle hakeminen tapahtui ilman opettajan tukea.

Kirsillä oli vastaavanlainen tilanne, jossa hänen lapsensa mahdollisesti tarvitsi erityisopetusta. Hän puolestaan sai apua päiväkodilta ja koululta ratkaisun löytämiseen. Päiväkodin henkilökunta tarjosi tukeaan päätöksentekoa varten, joka tehtiin yhteistuumin haastateltavan kanssa. Tämän jälkeen koulu tarkasteli koulun aloituksen onnistumista ja mahdollisia muutostarpeita. Vahva tuki päiväkodista ja koulusta johtivat onnistuneeseen nivelvaiheeseen.

Kuvaan neljä on koottu haastatteluissa ilmenneitä nivelvaihetta helpottavia tekijöitä sekä tekijöitä, jotka ovat koettu haasteelliseksi. Näiden pohjalta on koostettu näkemys nivelvaiheen toimivuudesta.

Kuva 4.

Nivelvaiheita helpottavat ja vaikeuttavat tekijät



Kuvasta neljä voidaan huomata, että haastateltavat painottivat vastauksissaan nivelvaiheen sujuvuutta ja heidän kokemuksensa nivelvaiheesta ovat olleet pääosin positiivisia siitä huolimatta, että nivelvaiheessa on myös koettu joitakin haasteita. Täten integroituminen suomalaiseen koulujärjestelmään koettiin helpoksi.

5.3 Yhteistyö päiväkodin, koulun ja huoltajien välillä

Yhteistyötä päiväkodin ja koulun kanssa pohdittiin kattavasti. Vastauksissa vertailtiin päiväkodin ja koulun kanssa tehtävää yhteistyötä, ja toisaalta keskityttiin molempiin omina instituutioinaan. Kiinnostuksen kohteena oli esimerkiksi se, ovatko päiväkotin ja koulu haastateltaville selkeitä instituutioita, jossa he tietävät miten ja kehen ottaa yhteyttä. Toisaalta tavoitteena oli myös selvittää haastateltavien kokemuksia siitä, mikä yhteistyössä on kaikkein oleellisinta ja mistä he haluavat opettajien ja lastenhoitajien kanssa keskustella. Vastaukset olivat yhtenäisiä ja kaikki haastatellut huoltajat olivat sitä mieltä, että yhteistyö päiväkodin ja koulun kanssa on ollut helppoa.

Yhteydenpidon tarve on ollut haastateltavilla erilainen. Haastateltavat ovat ottaneet yhteyttä kouluun tai päiväkotiin monista eri syistä. Henkilökuntaan on otettu yhteyttä esimerkiksi kotona tapahtuvista asioista, jotka mahdollisesti vaikuttavat lapsen käyttäytymiseen koulussa. Lisäksi haastateltavat ovat olleet henkilökuntaan yhteydessä tiettyihin oppiaineisiin liittyen tai lapsen oppimisvaikeuksiin liittyen. Haastateltavat ovat myös ottaneet henkilökuntaan yhteyttä riita- tai kiusaamistilanteiden yhteydessä tai sairaspäivien ilmoittamisen vuoksi. Yksi haastateltavista sanoo myös käyvänsä jatkuvasti lapsen kanssa keskustelua siitä, tulisiko hänen jutella opettajan kanssa kouluun liittyvistä asioista. Haastateltavat lisäksi kokevat, että tapaaminen opettajan kanssa muutama kerran vuodessa on tärkeää ja erilaisiin tapahtumiin osallistutaan mielellään. Näitä tapahtumia voivat olla esimerkiksi koulun juhlat, vanhempainillat ja arviointikeskustelut.

Aina se {koulussa} tarvii käyttää Wilmaa ja opettaja ei ole niin helposti {saatavilla} vielä kun sä meet hakemaan sen. Se on ihan eri tilanne kun mun tyttö meni sitten koulun jälkeen iltapäiväkerhoon ja jos on jossain kysyttävää niin se aina menee sähköpostin kautta. Ei oo opettaja siellä näkyvillä. Mutta joo ihan ok. Ihan hyvin mennyt, koska meillä on kaks kertaa vuodessa se vanhempain ilta ja opettajain keskustelu. Että jos jotain ongelmia haluan keskustella, että se on ihan ok. (Anika)

Päiväkodista puhuttaessa haastateltavat painottivat hyviä kokemuksiaan huomattavasti enemmän, kuin kokemuksiaan koulusta. Yleisesti haastateltavat myös kokivat, että päiväkodin henkilökunta on helposti lähestyttävää. Haastateltavat ovat saaneet neuvoja sellaisiinkin kysymyksiin, joita he eivät ole osanneet itse ajatella, joten päiväkodin henkilökunta on ollut hyvin oma-aloitteista. Esimerkiksi Kirsi luonnehtii päiväkodin työntekijöitä oikeaksi kädekseen, sillä avun määrä on ollut niin suurta. Päiväkodista negatiivisena asiana kerrottiin kasvattajien tiuha vaihtuvuus. Vaihtuvuus on vaikuttanut esimerkiksi siten, että lapsen on ollut vaikea luoda luottamussuhdetta kasvattajiin. Tämän lisäksi huoltaja ei aina ole tiennyt, kenen puoleen hän voi kääntyä, jos hänellä on kysymyksiä.

Päiväkodin ja koulun kanssa pidetty yhteydenpito on erilaista. Päiväkodissa lapsen ryhmän työntekijän kanssa ollaan päivittäin tekemisissä lapsen

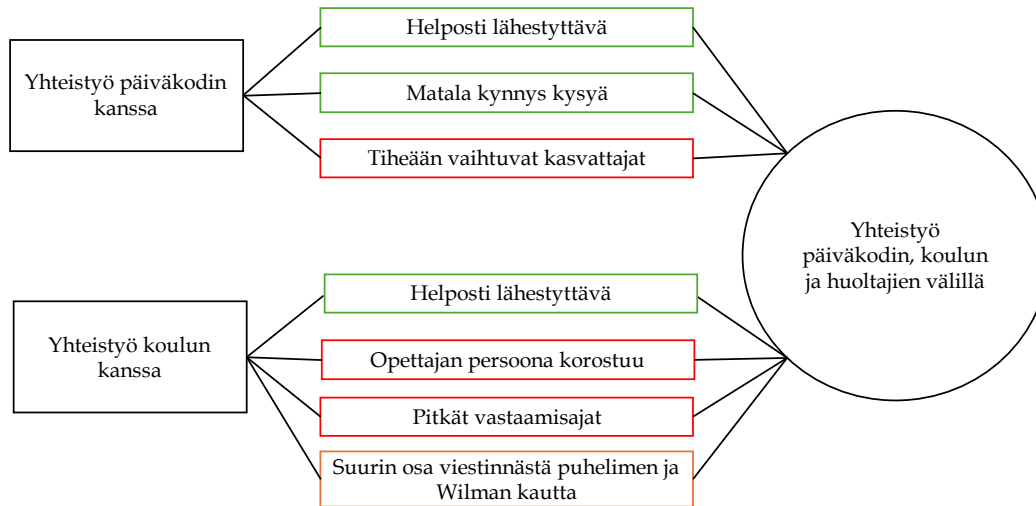
noudon yhteydessä. Työntekijöitä on jokaisessa ryhmässä useampi, jolloin yhteistyötä voidaan tehdä eri ihmisten kanssa. Koululuokassa on vain yksi luokanopettaja, jonka kanssa pidetään tiivistä yhteydenpitoa.

Koulun henkilökunnan kanssa käyty yhteistyö on koettu yleisesti sujuvaksi. Haastateltavat kuitenkin kokivat, että yhteydenpidon sujuvuuteen vaikuttaa olennaisesti muun muassa opettajan luonne ja työkokemus sekä luokkakoko ja oppilasaineksen vaatavuustaso. Koulussa lasten huoltajat eivät myöskään päivittäin näe opettajaa, joten yhteydenpito tapahtuu pitkälti Wilma-viestien ja puhelimen välityksellä. Usein, kun yhteydenpito ei tapahdu kasvotusten, joutuu vastausta odottamaan pidempään. Haastateltavien mielipiteet vaihtelivat yhteydenpitoon liittyen. Osa haastateltavista olivat tyytyväisiä opettajan vastausaikoihin, kun taas osa koki, että opettaja ei reagoinut riittävän nopeasti saamiinsa viesteihin. Yksi haastateltavista koki, että yhteydenpito opettajan kanssa parani lapsen vaihtaessa koulua ja opettajaa. Uudessa koulussa luokkakoko sekä oppilasaineksen vaatavuustaso oli pienempi ja haastateltava uskoi tämän vaikuttavan yhteydenpidon sujuvuuteen. Myös uuden opettajan ja haastateltavan välinen kanssakäyminen oli haastateltavan mielestä mukavampaa.

Haastatteluissa ei erikseen kysytty päiväkodin ja koulun kanssa käytävistä yhteistyön eroista ja samankaltaisuuksista, mutta useampi haastateltava silti pohti asiaa ääneen. Pohdinnat olivat ristiriitaisia. Anika kertoi yhteistyön olevan päiväkodin kanssa helpompaa, sillä yhteyttä pidettiin päivittäin ja kasvokkain. Janasta, että Siljasta taas yhteistyö oli samanlaista sekä päiväkodissa että koulussa.

-- päiväkodin henkilökunta on vähän helpompi saada yhteyttä. Kun siellä ollaan joka päivä, näen opettajan -- opettaja kertoo miten päivä on mennyt, mitä kaikkea he tekivät. Kyllä ne muuttuu heti kun lapsi on koulussa. Aina se tarvii käyttää Wilmaa ja opettaja ei ole niin helposti vielä kun sä meet hakemaan se -- (Anika)

Haastateltavien toteamia varhaiskasvatuksen ja peruskoulun eroja yhteistyön näkökulmasta erittelen vielä kuvassa viisi. Olen kehystänyt haastateltavieni esittämät positiiviset yhteistyön kokemukset vihreällä, ja negatiiviset kokemukset punaisella.

Kuva 5.*Yhteistyö päiväkodin ja koulun kanssa*

Haastatteluissa tuli ilmi paljon erilaisia tilanteita, joissa haastateltavat ovat yhteydessä päiväkodin tai koulun henkilökuntaan. Haastatteluissa korostuivat tyytyväisyys päiväkodin kanssa tehtyyn yhteistyöhön. Myös koulun kanssa tehty yhteistyö koettiin sujuvaksi, mutta kuitenkin hieman hankalammaksi verrattuna päiväkotiin. Suurimmat haasteet johtuivat siitä, että kanssakäymistä ei tapahdu koulussa kasvotusten yhtä paljon, kuin päiväkodissa.

5.4 Huoltajien antamia merkityksiä monikielisyydelle ja - kulttuurisuudelle päiväkoti- ja koulumaailmassa

Haastatteluni rungossa keskityttiin kulttuurisiin eroavaisuuksiin kahden kysymyksen verran. Selvityksen kohteena oli se, nouseeko kulttuurien väliset erot yhteistyössä opettajien kanssa keskustelun aiheiksi, ja mikä on haastateltavien oma kokemus siitä, miten kulttuuriset erot pitäisi ottaa paremmin huomioon. Lopulta monikulttuurisuuden ja monikielisyyden teema oli haastatteluissa kuitenkin hyvin kattavasti esillä. Olen jakanut kuvaan kuusi huoltajien antamia merkityksiä

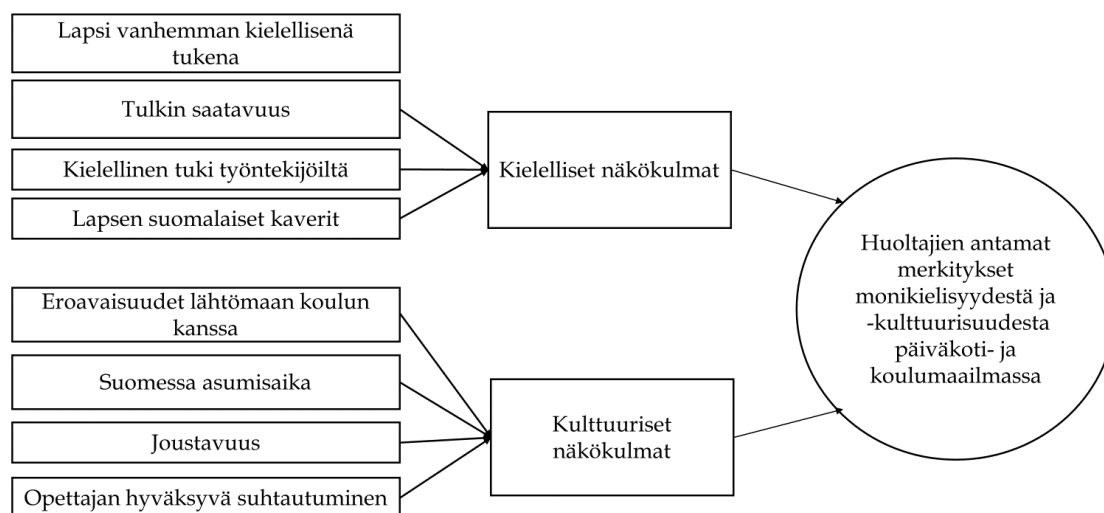
monikulttuurisuuden ja -kielisyyden näkökulmasta päiväkotij- ja koulumaailmassa. Yhteinen kokemus haastateltavilla oli siitä, että se helpottaa selkeästi päiväkotij- ja koulumaailmassa, kun aikaa on viettänyt Suomessa jo pidemmän aikaa. Perheen maassaoloaika vaikuttaa koulutukseen esimerkiksi kielen oppimisen kautta. Asumisaika vaikuttaa siihen, kuinka vanhempi on oppinut kohde-maan kieltä ja kotoutunut. Vanhemmille on ehtinyt kertyä jo tietoa yhteiskunnasta ja koulujärjestelmästä. Haastateltavat eivät nostaneet kulttuurieroja negatiivisessa valossa esiin ja he kokivat, että yhteistyössä vallitsi hyväksyvä ja avoin ilmapiiri.

No ei oikeasti {tullut kulttuurien väliset erot ilmi}. Koska varmaan on asuttu täällä pitkä aika. Lapsikin syntynyt Suomessa. En minä koe mitään ongelmia tästä. (Silja)

– – opettajat olivat niin niin semmonen avoin ja aina hyväksyvä eri kulttuurin –
– Tuntunut tosi tervetuloa, että ihan kaikki täällä ovat täällä ihan hyvin – – eli mä voin sanoa että kulttuuri ei ole ollut ihan iso, ei ole ollut iso ongelma. Minulla ei ollut ongelma koska minä olen tottunut suomeen kun mun lapset aloitti päiväkodin, se oli jo neljä viis vuotta kun mä oon ollut Suomessa. (Anika)

Kuva 6.

Huoltajien monikulttuurisuudelle ja -kielisyydelle antamia merkityksiä koulumaailmassa



Lähtömaan ja Suomen kulttuurierot nousivat haastatteluissa esiin. Haastateltavien vastaukset suomalaisesta koulusta heijastelivat haastateltavien omiin kouluistoihin ja toisaalta ajatuksiin nykypäivän koulumaailmasta. Kirsi kertoo,

että hänen aloitettuaan työt koulussa, hän oli shokissa siitä, kuinka vapaasti koulussa lapset saivat käyttäytyä. Haastateltaville yllätyksenä tuli lisäksi se, että joulujuhlat ovat Suomessa hyvin pienet ja kesäloma-aika selkeästi lyhyempi, kuin lähtömaassa. Myös suomalaisen ruuan syöminen tuotti Anikan lapselle päiväkodissa aluksi hankaluuksia, sillä se erosi kotona tehdystä ruuasta merkittävästi.

Esimerkiksi tää on varmaan vaan kulttuuriero, mut me tulemme siis kukkien kans joka juhlapäivä. Ja ihan tyhmä kun me tulemme esimerkiksi tavallaan tänne ja siis vain me ryhmästä. Se tuntu vähän outo. (Silja)

Yhteinen kokemus oli, että suomalaista kulttuuria arvostettiin ja se oli hyväksytty osana elämää. Haastateltavat osasivat nimetä eroja koulukulttuurien välillä, mutta pohtivat lopulta, että erot ovat olleet lähinnä positiivisia. Kulttuurien väliset erot ovat näkyneet keskusteluissa opettajan kanssa monikielisyydestä ja siitä, miten lasta voi kielellisesti tukea.

Vaan esimerkiksi jos lapsella kyllä kaks kieltä kotona on äidinkieli ja koulussa on toinen. Ja jos esimerkiksi huomaa tässä et on haastava lapselle niin se, ja miten voit sin auttaa tai tukea lasta tässä tilanteessa. Meillä on mennyt tosi hyvin. (Silja)

Kirsin lapsella on erityistarpeita, joka sai hänet pohtimaan eroa lähtömaan ja Suomen käytännöissä. Suomessa henkilökunta totesi, että on parempi odottaa lapsen kolmen ikävuoden saavuttamista ennen tutkimuksia, kun taas lähtömaassa nämä tutkimukset olisi aloitettu heti, kun jotain erityistä huomattaisiin. Kirsi koki myös paineita asian tiimoilta, sillä sukulainen lähtömaassa ei ymmärtänyt suomalaista käytäntöä. Kirsi kuitenkin päätyi luottamaan siihen, miten Suomessa toimitaan ja myöhemmin myös hänen sukulaisensa on hyväksynyt tämän.

Ja se voi olla, se vain erilainen tie – – mun täti sanoo sun pitää mennä ja tarkistaa se, se, se ja se ja kyllä analyysi kaikki – – mä tehnyt päätös okei mä uskon suomalaista kulttuuria... (Kirsi)

Haastateltavat totesivat olevansa tyytyväisiä suomalaiseen koulutusjärjestelmään. Tyytyväisiä oltiin erityisesti siihen, että Suomessa lapsen oikeudet täyttyvät sekä koulun ilmapiiri koetaan stressittömämmäksi.

Koska lapsen oikeus on totta. Se ihana. Koska {omassa kotimaassa} ei. Tää asia semmoinen että siellä ei ole. Ja lapset kasvavat ja tilanne se että lapset sanoo että sinä olet tehnyt, sinulla ei ole ääni, sinä et voi sanoa ei. Sinulle ei ole oikeus yhtään. (Kirsi)

– – Suomessa vähä tämmönen et vähä helpompi lasten et ei tuu niin stressiä sillä oppimisella. Mä tykkään siitä suomen systeemi vähä, vähä enemmän. (Jana)

Haastateltavien lasten kotikieli oli joku muu kuin suomi. Kaikki haastateltavat myös mainitsivat, että lapsen kaveripiiriin kuuluu paljon lapsia, jotka ovat samasta lähtömaasta. Haastatteluissa pohdittiin haastateltavien lasten suomen kielen kehitystä ja sen viivästyistä. Suomen kielen kehitykseen ja sen viivästyiseen vaikuttaa useat tekijät. Kehitystä viivästyttäviä tekijöitä ovat muun muassa lasten kaveripiirit, joissa ei puhuta äidinkielenä suomea. Tämä johtaa siihen, että lapsi puhuu suomea ainoastaan koulussa. Anikan lapset puhuvat kotona sekä omaa äidinkieltään, että englantia. Anika huomasi eron lapsessaan, kun hän siirtyi suomenkielisestä päiväkodista englanninkieliseen päiväkotiin. Suomenkielisessä päiväkodissa lapsi ei puhunut juuri ollenkaan heikon kielitaitonsa takia, kun taas englanninkielisessä päiväkodissa puheen kehitys kiihtyi nopeasti.

Hän tarvitsee enemmän auttaa oppii suomen kieli, hänen taso nyt pysähtynyt, eikä mene eteenpäin. Se riippuu myös koska hän ei puhu kaverin kanssa suomen kieltä. Vain koulu. (Kirsi)

No siis pari huolia semmosia että saakohan tarpeeksi kommunikointia ikätoverien kanssa ja tapahtuuko koulussa kulttuurieroihin perustuvaa kiusaamista. (Silja)

Janalle ei ollut juurikaan tarjottu kielellistä tukea. Hän oli erikseen pyytänyt tulkkia tapaamiseen opettajan kanssa, sillä hänellä oli paljon tärkeitä asioita, joita halusi käydä läpi opettajan kanssa. Opettaja lupasi tulkin, mutta Janan tullessa keskusteluun ei tulkkia ollutkaan paikalla. Tapaaminen kuitenkin pidettiin ja Jana kertoo puhuneensa parhaan kykynsä mukaan suomea. Tämän lisäksi Jana kertoi hakuprosessista, jossa hän pyrki siirtämään lapsen pienluokalle puutteellisen suomen kielen taidon takia. Hakuprosessi vaati paljon lomakkeiden täyttöö,

mutta lapsen opettaja ei auttanut häntä tilanteessa lainkaan. Jana joutui turvautumaan suomea hyvin taitavaan tyttärensä, joka täytti lomakkeet.

No, mun tyttö puhu tosi hyvin, kirjoittaa ja puhuu tosi hyvin että teki ne paperit ja mä sanoin sille, et meil on taas täytettävä paperit – – tosi paljon kirjoitus, tosi tosi paljon mä en osaa kirjoittaa. (Jana)

Anikan lapsi kävi ensin suomalaista päiväkotia, mutta siirtyi myöhemmin kansainväliseen päiväkotiin. Anika koki, että molemmissa päiväkodeissa oli hyvä, välittävä henkilökunta, mutta silti lapsen viihtyvyys kansainvälisessä päiväkodissa oli huomattavasti parempaa. Hän kuvaili lapsensa kokeneen yhteenkuuluvuuden tunnetta siirryttyään kansainväliseen kouluun, sillä ympärillä oli saman kulttuuritaustan omaavia lapsia.

Kun hän siirtyi englanninkieliseen päiväkotiin – – Hän sanoi, että ”mama, there are people like me with black hair”. Mä luulen että hän jotenkin itse hänellä ajatuksessa oli kun hän oli niin pieni – – kaikki ovat erilainen ja hän oli yksin siellä joku eri kulttuurin. Että lapsellakin on tunne vaikka koko henkilökunta on ollut tosi mukava ja lapset ja hänellä oli tosi kivaa siellä ja ystävät ja ihan hyvin mennyt. Mutta kun hän on siirtynyt, hän itse huomasi eron. (Anika)

Kysyttäessä siitä, pitäisikö suomalaisessa koulussa ottaa kulttuurit paremmin huomioon, vastaukset olivat yhtenäisiä. Puheessa kävi ilmi se, että haastateltavien mielestä monikulttuurisuuteen yhteiskunnassa pitäisi suhtautua joustavasti kaikkien osapuolten osalta ja turvata se, ettei ulkomaalaistaustainen koe ulkopuolisuuden tunnetta. Kirsi totesi, että kaikkien, niin suomessa syntyneiden kuin suomeen muuttaneiden pitäisi ottaa pieni edistysaskel eteenpäin, sillä jos näin ei tapahdu mikään ei toimi. Toisaalta Jana ja Kirsi kokivat, että kulttuurierot Suomen ja lähtömaan välillä olivat niin pienet, etteivät ne juurikaan näkyneet yhteistyössä.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin ulkomaalaistaustaisen huoltajien kokemuksia yhteistyöstä varhaiskasvatuksen sekä peruskoulun kanssa. Näiden pohdintojen kautta saatiin myös käsitys siitä, miten monikulttuurisuus ja -kielisyys vaikuttaa yhteistyöhön ja saavatko ulkomaalaistaustaiset vanhemmat tarpeeksi tietoa suomalaisesta koulujärjestelmästä. Lisäksi selvitin, kuinka toimivaa varhaiskasvatuksesta peruskouluun siirtymisen nivelvaihe on ja millainen kokemus haastateltavillani on tapahtumasta. Tulosten tarkastelu on rajattu kolmeen pääteemaan. Ensimmäinen teemoista käsittelee haastateltavien kokemuksia esikoulusta kouluun siirtymisen nivelvaiheessa. Myös päiväkodin aloittamisen nivelvaihe nousi kappaleen alateemaksi. Toinen teema avaa haastateltavien kokemuksia yhteistyöstä päiväkodin sekä koulun kanssa yleisesti. Kolmas teema keskittyy haastateltavien antamiin merkityksiin monikulttuurisuuden ja -kielisyyden näkökulmasta päiväkotijärjestelmän ja koulumaailmassa. Valitut teemat eivät ole tarkkaan rajattuja, sillä ne ovat keskenään selkeässä vuorovaikutuksessa. Eri teemojen tuloksissa on täten tarkasteltu myös samoja asioita, mutta erilaisista näkökulmista.

Tutkimukseni kohdejoukkoon kuuluvat ulkomaalaistaustaiset huoltajat, joilla on vähintään yksi lapsi, joka on siirtynyt Suomessa varhaiskasvatuksesta peruskouluun, mutta ei ole itse käynyt Suomessa varhaiskasvatusta tai peruskoulua. Lisäksi jokaisella haastateltavillani on kokemusta kasvatusalalta. He jakavat kokemuksiaan ensisijaisesti vanhemmuuden näkökulmasta, mutta keskusteluissa nousee esiin myös heidän oma asiantuntijuutensa alalla. Kukaan haastateltavista ei ilmaissut päiväkodista kouluun siirtymisen olleen heille hankalaa, vaan prosessi oli kaikille onnistunut. Tämä ei ole linjassa Kari-
kosken (2008) tutkimustuloksiin yhdenvertaisuuden epäonnistumisesta esikoulusta kouluun siirtymisen vaiheessa. Toisaalta onnistumisen selittäviä tekijöitä olivat haastateltavien mukaan oma kokemus peruskoulussa työskentelystä ja sitä kautta tietämys siitä, miten siellä toimitaan. Lisäksi haastateltavat kokivat, että

saivat tarpeeksi informaatiota sekä päiväkodilta, että koululta. Haastateltavilla oli hyvät välit sekä päiväkodin, että koulun henkilökunnan kanssa. Esimerkiksi Kirsi kertoi käyneensä paljon keskustelua siitä, millaiselle luokalle hänen lapsensa sijoitetaan. Lopulta varhaiskasvatuksen henkilökunta ja Kirsi olivat päätyneet lapsen sijoitukseen isolle luokalle. Koulu otti sujuvasti siirtymän jälkeen vastuun, ja siellä seurattiin, pitikö päätökseen tehdä muutoksia. Yhteistyön jatkumo oli siis onnistunut. Ahtola ym. (2011) ovatkin tutkimuksessaan todenneet, että lapsen, perheen, päiväkodin ja koulun välisillä suhteilla on merkitystä siirtymän onnistumiseen. Suhteiden toimivuutta voidaan edistää käyttämällä asianmukaisia käytäntöjä siirtymässä (Ahtola, 2011). Systemi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen nivelvaiheessa on selkeästi ollut toimivaa tutkittavieni kohdalla, joten johtopäätöksenä voidaan todeta, että hyvä, toimiva yhteistyö on myös tässä tutkimuksessa ollut avainasemassa huoltajien tyytyväisyyteen.

Haastateltavillani oli eriäviä mielipiteitä siitä, onko yhteistyö erilaista päiväkodin ja koulun kanssa. Toisaalta koettiin, että yhteistyön luonne muuttuu heti kouluun siirryttäessä, mutta osa ei tunnistanut eroavaisuuksia yhteistyössä. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että yhteistyö oli toimivaa molemmilla asteilla.

Koulun toimintakulttuuri ja -tavat ovat iso määrittelevä tekijä sille, millainen suhde vanhempien ja koulun henkilökunnan välillä vallitsee. Jos vanhemmat otetaan lämmöllä vastaan opettajien ja koulun toimesta, on hyvin mahdollista, että pitkään kestävä, tehokas ja kunnioittava suhde muodostuu yhteistyön pohjaksi (Webb ym., 2017). Haastateltavat olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä yhteistyöhön kodin, varhaiskasvatuksen ja koulun välillä. Myös Rinne ja Tuittu (2011) osoittavat tutkimuksessaan, että maahanmuuttajavanhemmat ovat tyytyväisiä suomalaiseen koulujärjestelmään. Toisaalta maahanmuuttajilla on usein tahto ilmaista kiitollisuuttaan koulusta ja arvostustaan opettajia kohtaan, jolloin se voi vaikuttaa tuloksiin (Säävälä, 2012).

Kiitosta sai varhaiskasvatuksen puolella kokemus siitä, että kynnyks kysyä mieltä askartavista asioista oli hyvin matala ja työntekijät olivat hyvin palveluallttiita. Lisäksi varhaiskasvatuksen työntekijät osasivat tarttua asioihin, jotka

olisivat saattaneet muuten jäädä huomioimatta. Myös Alila ym. (2014) ovat tutkimuksessaan todenneet, että huoltajat kokevat tulevansa varhaiskasvatuksen kanssa käydyssä vuorovaikutuksessa kuulluiksi. Yhteistyön ongelmaksi kerrottiin aikaisempien tutkimuksen tapaan työntekijöiden tiuha vaihtuvuus (Alila ym., 2014). Yhteistyön koettiin olevan ajoittain hankalaa, sillä haastateltavat eivät tienneet kenen puoleen kääntyä mieltä askarruttavissa asioissa, jos töissä olleet työntekijät eivät olleet tuttuja.

Yhteistyöstä koulun kanssa saatiin ristiriidassa olevia tuloksia. Osa haastateltavista kokivat, että yhteydenpito opettajan kanssa on mutkatonta, mutta myös kokemuksia hitaista vastauksista ja ongelmista saada tulkkia keskusteluihin nousi esiin. Lisäksi opettajan persoona koettiin olevan merkittävä tekijä yhteistyön toimivuudelle. Halukkuus yhteistyöhön välittyy vanhemmille esimerkiksi siten, tuntuuko se pakotetulta vai koetaanko vanhemmat kouluyhteisössä aidosti tärkeinä yhteistyökumppaneina (Metso, 2004). Toiset haastateltavat kokivat pitävänsä runsaasti yhteyttä opettajaan myös omatoimisesti, mutta osan täytyi miettiä hetki, onko ollut ollenkaan yhteydessä muulloin, kuin poissaoloihin liittyen. Haastateltavat kokivat tärkeäksi keskustelun opettajan kanssa esimerkiksi lapsen kasvatuksesta, muutoksista käyttäytymisessä, opintojen etenemisestä ja kaverisuhteissa. Esikoulun ja peruskoulun yhteinen tavoite onkin lasten koulutus ja sosiaalistaminen (Besi & Sakellariou, 2020). Lisäksi erilaiset koontumiset, kuten vanhempainillat ja koulujuhlat koettiin tärkeiksi. Osallistuminen koulun tapahtumiin lisää niin luottamusta kuin arvostustakin koulua kohtaan, ja myös kasvatusvastuullinen yhteistyö parantuu (Ahtola, 2013).

Tutkimuksessa huomattiin, ettei monikulttuurisuus itsessään hankaloittanut yhteistyötä opettajien kanssa. Haastateltavat esittivät syyksi tälle sen, että Suomi on ollut maana jo kouluun siirtymisen vaiheessa tuttu. Asumisaika vaikuttaa siihen, kuinka vanhempi on oppinut kohdemaan kieltä ja kotoutunut uuteen maahan. Vanhemmille on myös ehtinyt kertyä jo tietoa yhteiskunnasta ja koulujärjestelmästä (Thomson & Crul, 2007). Toisaalta kerrottiin, että suomalainen kulttuuri oli suhteellisen samanlainen lähtömaan kanssa, joten suomalainen

koulu muistutti paljon lähtömaan koulua. Chuang (2011) pohtiikin, että maahanmuuttajat tuovat omat kulttuuriset arvonsa, uskomuksensa ja käyttäytymismallinsa, joka vaikuttaa siihen, miten he kohtaavat koulun ja opettajan. Lisäksi ihmisten käsitykset koulusta heijastelevat ajatuksiin nykypäivän koulusta ja omien kouluvuosien muistoista (Metso, 2004; Hornby & Blackwell 2018). Tässä tutkimuksessa on erityisen tärkeää ottaa huomioon, että maahanmuuttajaperheet eivät muodosta yhtä ryhmää, sillä heidän taustansa ja elämäntilanteensa ovat erilaisia (Teräs & Kilpi-Jakonen, 2013). Ihmiset, jotka ovat valinneet omasta tahdostaan muuttaa ovat usein motivoituneita yrittämään uudessa maassa (Talib, 2002). Haastateltavani olivat suomea hyvin puhuvia kasvatustieteen ammattilaisia, jolloin heidän lähtökohtansa päiväkodin ja koulun kanssa käytävään yhteistyöhön ovat hyvät. Omakohtainen tietämys koulu- ja päiväkotimaailmasta Suomessa on selkeyttänyt huomattavasti myös haastateltavieni huoltajina toimimista lastensa päiväkotij- ja koulutiellä. Gonzáles-Falcón ym. (2022) toteavat, että huoltajien toimijuutta rajoittaa taloudellinen tausta, kielitaidon puute, rajallinen sosiaalinen tuki, kulttuuriset erot sekä ennakkoluulot. Tässä tutkimuksessa haasteena yhteistyölle todettiin lähinnä kielelliset rajoitteet. Säävälän (2012) mukaan Suomeen muuttaneiden vanhempien yhteistyö koulun kanssa on haastavampaa, mutta toteaa kuitenkin, että maahanmuuttajavanhemmat ovat usein yhteistyöhaluisia. Myös tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat olivat kaikki innokkaita yhteistyöhön, mutta kokivat ongelmia kielellisen tuen saavutettavuuden kanssa. Haastateltavat eivät olleet esimerkiksi saaneet toivomaansa tulkkia tai apua suomenkielisten lomakkeiden täyttöön. Skutnabb-Kangas (1988) tiivistää kielen määritelmän yhdyssiteeksi ihmisten välillä. Sen avulla ylläpidetään sosiaalista elämää ja neuvotellaan identiteetistä. Kohdemaan kielen oppimiseen liittyykin monet erilaiset tekijät (Latomaa, Pöyhönen, Suni & Tarnanen, 2013). Tässä tutkimuksessa huomattiin, että haastateltavien lapset viettivät aikaa pitkälti lasten kanssa, jotka eivät puhuneet suomea äidinkielenään. Tästä oltiin osittain myös huolissaan, sillä lapsi puhui suomea vain koulussa.

Koulukulttuuriset eroavaisuudet näkyivät haastateltavien puheessa. Ihmetystä herätti esimerkiksi lyhyet kesälomat, kevät- ja joulujuhlaperinteet,

sekä kurin vähäisyys koulun arkipäivässä. Lisäksi erilainen ruoka ja lapsen hankaluus tottua siihen tuli esille. Tyytyväisyys suomalaista varhaiskasvatusta ja peruskoulua kohtaan tuotiin myös laajasti esiin. Tyytyväisiä oltiin esimerkiksi siihen, että Suomessa lasten koulunkäynti ei ole yhtä stressaavaa.

6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tyypillisesti suppeaan tutkimusotantaan. Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää mahdollisimman laajasti haastateltuja yksilöitä ja heidän kokemuksiaan (Eskola & Suoranta, Juuti 1998, Juuti & Puusa, 2020). Haastateltavien kokemusmaailman sisälle on kuitenkin lopulta mahdotonta päästä (Juuti & Puusa, 2020). Tätä voidaan pitää myös luotettavuutta rajoittavana tekijänä, sillä tutkimus ei saavuta yleistettävää tietoa. Ulkomaalaistaustaiset henkilöt ovat heterogeeninen ryhmä, joten tämä ei toisaalta ole myöskään tarkoituksenmukaista tässä tutkimuksessa (Säävälä, 2012).

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden määrä on niukka. Vaikka haastateltavien määrä ei olekaan avainasemassa tutkimuksen onnistumisen kannalta, se on tärkeää ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksen arvioinnissa on lisäksi syytä huomioida, että haastateltavat olivat tutkijalle ennestään jollakin tasolla tuttuja. Haastatteluissa haastateltavat eivät siis puhuneet täysin heille tuntemattomalle henkilölle, vaan heillä oli jonkinlainen ennakkokäsitys tutkijasta. Tämä voi vaikuttaa positiivisesti, mutta myös negatiivisesti siihen, mitä he ovat haastattelutilanteessa valmiita kertomaan. Lisäksi huomasin, että minulla haastattelijana oli hankaluuksia pysyä neutraalina, sillä haastateltavat olivat itselleni tuttuja, ja asetelma tuntui haastavalta

Tutkimuksen arvioinnissa on otettava huomioon myös kielirajoitteet. Haastattelut toteutettiin suomeksi, joka ei ollut kenenkään haastateltavan äidinkieli. Tästä syystä osa haastateltavien vastauksista jäi kielioppivirheiden takia tulkinnanvaraisiksi. Lisäksi osa vastauksista saatettiin jättää sanomatta kie-

limuurin takia. Tukikielenä käytettiin myös englantia. Kysymykset joissain tilanteissa toistettiin englanniksi, jotta haastateltava varmasti ymmärtäisi kysymyksen oikein. Haastateltavat saattoivat sanoa suomenkielisen lauseen sanoista osan englanniksi. Vahvuutena oli se, että haastattelut toteutettiin puolistrukturoidun haastattelurungon mukaan, jolloin haastateltavia oli mahdollista pyytää tarkentamaan ja selittämään sanomaansa (Puusa, 2020). Tällä tavalla pystyttiin varmistamaan siitä, ettei kielellisiä väärinymmärryksiä tapahtuisi. Toisaalta on huomionarvoista pohtia, pystyikö tutkija tulkitsemaan puheen oikein ja kääntämään kysymykset englanniksi niin, että ne vastasivat täydellisesti suomenkielistä kysymystä.

Tutkimuksen tieteellisen kontribuution kannalta on tärkeää tarkastella uutuus- sekä mielenkiintoarvon lisäksi myös tutkimuksen uskottavuutta. Validiteetti ja reliabiliteetti ovat perinteisiä keinoja tutkimustulosten uskottavuuden arviointiin. Reliabiliteetti tarkastelee tutkimuksen toistettavuutta ja luotettavuutta, kun taas validiteetti viittaa siihen, että tutkimus vastaa tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2008). Huomionarvoista on, että validiteetti ja reliabiliteetti pohjautuu subjektiiviseen luotettavuuden mittaamiseen. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yksilöiden kokemuksiin ja tulkintoihin, jotka ovat aina hyvin omakohtaisia. Pyrkimys on saavuttaa syvempää ymmärrystä tutkitavasta aiheesta; tutkimuksen yleistettävyyttä ei siis ole tutkimuksen päätavoite. Validiteetti ja reliabiliteetti on luotu määrällisen tutkimuksen ympärille ja siksi ne vastaavat parhaiten määrällisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereihin (Tuomi & Sarajärvi, 2008). Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa on siis tärkeää ymmärtää laajemmin, kuin reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta (Puusa, 2020). Lincolnin ja Guban (1986) mukaan ei ole yhtä todellisuutta, johon laadullinen tutkimus voisi lähentyä. Olemassa on kuitenkin useita sosiaalisesti rakennettuja todellisuuksia, jotka antavat hyvinkin erilaisia tutkimustuloksia. Sen takia näitä moninaisia todellisuuksia ei voida tutkia kuin kokonaisvaltaisesti, sillä kaikki haastateltavan kertoma liittyy kaikkeen muuhun hänen kertomaansa (Lincoln & Guban, 1986). Puusa (2020) toteaa, että ”kaksi tutkijaa eivät koskaan päätyisi täsmälleen samoihin lopputulemiin, vaikka heillä olisi käytettävissään

sama laadullinen aineisto”. Toisin sanoen, faktoistakin on mahdollista syntyä tul-
kintaerimielisyyksiä (Puusa, 2020). Niin tutkijan persoona, kuin näkemyksetkin
on mahdotonta täysin erottaa näistä tilanteista. Tutkimusta ei voida myöskään
nähdä tieteellisenä, jos sen tutkimustuloksia ei heijasteta aiempaan teorian tietoon.

Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi-
daan mitata kolmen käsitteen keinoin, jotka ovat uskottavuus, luotettavuus ja
eettisyys. Termeistä jokainen on abstrakti ja kytkeytyy toiseensa, mutta yhdenkin
niistä puuttuessa voidaan todeta, ettei tutkimuksella ole pohjaa.

Uskottavuudella viitataan siihen, että niin kollegat, tutkimukseen
osallistuneet, kuin muutkin tutkimusta lukevat hyväksyvät tutkimuksen ja ko-
kevat sen tulosten pitävän paikkansa. Tällöin tutkimusta lukevilla on oltava ko-
kemus, että tutkimuksen aineiston keruu ja analysointi on ollut asianmukaista
(Puusa, 2020).

Tutkimuksessa tarkasteltiin haastateltavien kokemuksia suomalais-
esta koulumaailmasta hyvin laajasti ja haastattelut olivat noin puolesta tunnista
tuntiin. Haastateltavia haastettiin pohtimaan ilmiötä erilaisista näkökulmista ja
havaitsemaan myös päiväkodin ja koulun välisiä eroja. Haastateltavilla oli raja-
ton aika pohtia kokemuksiaan. Haastateltavat olivat myös eri alueella asuvia
henkilöitä, joten kokemukset eivät rajoittuneet esimerkiksi yhden koulukeskuk-
sen alaisuuteen. Toisaalta tutkimukseen haastateltiin vain neljää henkilöä. Il-
miötä ei siis mitenkään pystytty muodostamaan yleistettäväksi, koska jokainen
haastattelu oli oma tapaustutkimuksensa. Laajemman ymmärryksen saavutta-
miseksi haastateltavien määrä olisi myös pitänyt olla suurempi ja haastateltavien
synnyinmaat olisivat pitäneet olla mahdollisimman erilaiset. Haastatteluihin
osallistuneet ovat tavoitettu samalta, Uudenmaan alueelta. Pohdinnan arvoista
on se, miten sama asumisympäristö vaikuttaa tulosten samankaltaisuuksiin. Jos
olisimme tavoittaneet tutkittavia laajemmalla alueella, haastatteluiden sisältöjen
erot olisivat voineet vaihdella selkeämmin, sillä maahanmuuton määrä eri puo-
lella Suomea on hyvin vaihtelevaa. Ulkomaalaistaustaisten ollessa heterogeeni-
nen ryhmä, on haastateltavan taustalla osaa siihen, millaisia merkityksiä haasta-
teltava antaa erilaisille ilmiöille puheessaan.

Lisäksi minulla on ollut pro gradu -tutkimukseni ohjaajat tukemassa prosessiani. He ovat tarvittaessa kyseenalaistaneet päätöksiäni ja haastaneet monipuolisempaan ajatteluun.

Luotettavuudella tarkoitetaan tutkijan vakuuttavuutta tutkimuksen laadun suhteen. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että tutkimuksessa on käytetty oikeanlaisia lähestymistapoja ja menetelmiä sen jokaisessa vaiheessa. Tutkijan on kyettävä olemaan teoksessaan avoin ja avata tutkimuksen eteneminen kokonaisuudessaan virheitä myöten (Puusa, 2020).

Olen kuvaillut tutkimukseni etenemistä avoimesti ja tarkasti pohtinut käyttämiäni menetelmiä niin, että ne palvelisivat parhaiten tutkimustani. Tämän tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin ulkomaalaistaustaisia huoltajia, jotka ovat muuttaneet Suomeen jostain toisesta maasta ja kulttuurista. Heillä on siis paras tieto ja ymmärrys siitä, millaista on elää alun perin vieraassa maassa. Myös oman lapsen siirtyminen kouluun on hyvin subjektiivinen kokemus, jota haastateltavillani on sävyttänyt se, etteivät he ole itse käyneet peruskoulua Suomessa. Tutkimuksen päätelmiä voidaan pitää luotettavina, sillä ei ole merkkejä siitä, että haastateltavat olisivat tarkoituksellisesti antaneet tutkijalle vääriä tietoja. Olen lisäksi pyrkinyt tutkimuksessani painottamaan, jokaisella haastateltavalla olevan omakohtaista kokemusta päiväkotitai koulumaailmasta oman ammattinsa puolesta. Haastateltavat olivat siis integroituneet hyvin Suomeen ja osasivat suomen kieltä sujuvasti. Tämä on erityispiirre, joka näkyi myös haastateltavieni vastauksissa. Toisaalta suomalaisen tutkimuksen kentällä ei ole aiemmin toteutettu tutkimusta, jonka kohderyhmänä olisi nimenomaan ulkomaalaistaustaiset huoltajat, jotka ovat kasvatusalalla töissä. Uusi tieto ja näkökulmat ovat alati moninaistuvassa yhteiskunnassamme tärkeää

Eettisyydellä viitataan siihen, että tutkimus on seurannut eettisiä periaatteita. Tavoitteena on oltava hyvien asioiden saavuttaminen, eikä tutkimus saa aiheuttaa harmia kenellekään tutkimukseen liittyvälle (Puusa, 2020).

Tutkimuksessa käytiin keskustelua hyvin henkilökohtaisista ja osittain herkistäkin asioista. Vaikka tutkijana pyrin neutraalisuuteen, myös nyökkäi-

lyt ja lyhyet vastausten kommentoinnit voivat vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Toisaalta, jos haastattelu olisi täysin vuorovaikutukseton tilanne, on hyvin mahdollista, että haastateltava ei olisi valmis kertomaan kokemuksistaan yhtä avoimesti. Haastatteluissa oli hyvin tärkeää, että haastateltava koki ilmapiirin avoimeksi ja turvalliseksi, luottamuksen merkittävyyttä unohtamatta. Ennen haastattelujani syvennyin lukemaan tutkimushaastatteluista ja niihin liittyvistä metodeista, joten koen olleeni hyvin valmistautunut haastattelutilanteisiin. Lisäksi sain palautetta testihaastatteluissa haastateltaviltani, joka pakotti minut vielä pohtimaan omia haastattelukäytäntöjäni. Lopulta kuitenkin olen haastattelijana hyvin kokematon. Huomasin kehitykseni haastattelujen aikana, jolloin ensimmäinen haastatteluni tuskin oli yhtä laadukas, kun haastatteluista viimeinen.

Opetushallituksen luomat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) velvoittavat yhteistyön edistämistä kodin ja koulun välillä sekä etsimään toimivia yhteistyötapoja vieraskielisten perheiden kanssa (Säävälä, 2012; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2016; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022). Tällä tutkimuksella kerättiin tietoa ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemuksista yhteistyöstä varhaiskasvatuksen, sekä koulun henkilökunnan kanssa. Tutkimus on tehty uudelta näkökulmasta, sillä haastateltavani olivat kaikki työskennelleet kasvatusalalla. Tutkimukseni osoitti, että yhteistyötä helpottaa tietämys suomalaisesta koulujärjestelmästä, mutta puitteita tasa-arvoiseen yhteistyöhön oli silti esimerkiksi kielellisestä näkökulmasta. Jatkotutkimusaiheeksi ehdotan laajempaa selvitystä ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemuksista erilaisissa koulujärjestelmän nivelvaiheissa. Erityistä selvitystä vaatisi juuri maahan muuttaneiden, suomen kieltä taitamattomien kokemukset, sillä tutkimuksessani selvisi, että pitkään Suomessa asuminen on selkeä voimavara yhteistyön toimivuudessa.

LÄHTEET

- Ahtola, A. (2016). Koulutulokkaan tukiverkko – nivelvaiheyhteistyö esikoulun ja alkuopetuksen välillä. Teoksessa Ahtola, A. (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295–302.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. (Valtioneuvoston julkaisuja; Nro 2021:7). Valtioneuvosto
- Besi, M. & Sakellariou, M. (2020). Collaboration between preschool and primary school teachers for successful transition: Results of a National Survey. *International Journal of Scientific and Engineering Research*. 10. 640-651.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Ablow, J. C., Johnson, V. K., & Measelle, J. R. (2005). The family context of parenting in children's adaptation to elementary school. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eerola-Pennanen, P. (2020). Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: Hujala, E., Turja, L., & Alijoki, A. (2020). Varhaiskasvatuksen käsikirja (5., uudistettu painos.). PS-Kustannus.
- Erwin, Elizabeth & Valentine, Meredith & Toumazou, Michaela. (2022). The study of belonging in early childhood education: complexities and possibilities. *International Journal of Early Years Education*. 32. 1-15.
- González-Falcón, I., Arroyo-González, MJ., Berzosa-Ramos, I., and Dusi P. (2022) I do the best i can: The role of immigrant parents in their children's educational inclusion. *Front. Educ.* 7:1006026.

- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*. Oxford: Oxford University Press on Demand.
- Guo, Y. (2012). Diversity in Public Education: Acknowledging Immigrant Parent Knowledge. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 35(2), 120–140.
- Haring, M. (2003). Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja*. Joensuun yliopistopaino.
- Huttunen, L., Löytty, O., Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa: Rastas, A., Huttunen, L., & Löytty, O. *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Vastapaino.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., Aho, A. L., & Granfelt, R. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Jyväskylän yliopisto. (n.d.a.) Tietosuoja Jyväskylän yliopistossa. Haettu 3.5.2024 osoitteesta: <https://www.jyu.fi/fi/tietosuoja>
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 273–280.
- Kindt, M.T. (2022). How do Children of Immigrants Experience Parental Involvement in their Education?. *Nordic Journal of Migration Research*, 12(2), p.190–205. Haettu 13.11.2023 osoitteesta: <https://doi.org/10.33134/njmr.458>
- Kivijärvi, T. (2020). Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L.(toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koski, T. (2000). Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä: filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkeinä jooga ja zen-budo. University of Tampere.
- Kotoutuminen.fi. (n.d.) Keskeiset kotoutumiseen liittyvät käsitteet. Haettu 5.3.2024 osoitteesta: <https://kotoutuminen.fi/keskeiset%20kasitteet#:~:text=Maahanmuuttaja>

[%3B%20Maahanmuuttanut,selitt%C3%A4v%C3%A4%C3%A4%20arvoa%20\(esimerkiksi%20tilastoinnissa\)](#)

- Kuukka, K. (2009). Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa: "sen yhteisen hyvän löytäminen". Tampere: Tampere University Press: Taju.
- Lastikka, A. & Lipponen, L. 2016. Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education* 18 (3), 75–94.
- Laasonen-Tervaoja, E. Jokikokko, K. & Stevenson, J. (2021). Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä: Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa. Oulun yliopisto.
- Laatikainen, T., Säävälä, M., Wikström, K., Haikkola, L., Malin, M., & Alitolppa-Niitamo, A. (2013). Kuinka saada tietoa ulkomaalaistaustaisten lasten ja nuorten hyvinvoinnista? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 154–164). Helsinki University Press: Gaudeamus
- Lee, J. & Zhou, M. (2015). *The Asian American achievement paradox*. New York: Russell Sage Foundation
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1986) But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, Vol. 30
- Metso, T. (2004). *Koti, koulu ja kasvatus: Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Moreno, R. P., & Chuang, S. S. (2011). Challenges facing immigrant parents and their involvement in their children's schooling. *Immigrant children change, adaptation, and cultural transformation*, 239-254.
- Miettinen M. (2001). Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä: pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsityksen monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto

- Nurmi, A. (2008) Maahanmuuttajaoppilaiden ohjaus opettajien näkökulmasta. Opettaja-lehden artikkelien analyysi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjauksen Koulutus ja Tutkimus.
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). 2017. (toim.) Alila, K. Finnish Country Note on Transitions in ECEC. Review of Policies and Practices for Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education
- O'Kane, M. (2016). Transition from Preschool to Primary School. National Council for Curriculum and Assessment. NCCA.
- Opetushallitus. (n.d.a.). Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. Haettu 12.3.2024 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kulttuurinen-moninaisuus-ja-kielitietoisuus>
- Orell, M. (2020). Kodin ja koulun yhteistyö, Oletus yhteisestä ymmärryksestä? Turun yli-opiston julkaisuja - Annales Universitatis Turkuensis sarja - Ser. C osa - Tom. 500 | Humaniora | Turku 2020
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice / Michael Quinn Patton. (Fourth revised edition.). SAGE.
- Peters, S., Hartley, C., & Rogers, P. (2009). Supporting the transition from early childhood education to school: Insights from one Centre of Innovation project. Set: Research Information for Teachers, (3), 4-10.
- Petriwskyj, A. (2005) Pedagogical issues in transition to school. In Enchancing Learning and Teaching: Pedagogies of Technology and Language, Flaxton: Post Pressed.
- Pietiläinen, M. (2022). Suomen lapset – vähenevä mutta moninaistuva joukko. Tieto & Trendit. Haettu 2.3.2024 osoitteesta: <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2022/suomen-lapset-vaheneva-mutta-moninaistuva-joukko/>

Perusopetuslaki 828/1998.

Haettu 26.3.2024 osoitteesta:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628>

Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.

Peltola, M. (2014). Kunnollisia perheitä: Maahanmuutto, sukupolvet ja yhteiskunnallinen asema. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.

Peltola, M. & Souto, A-M. 2021. LAUSUNTO: Teema: etniset vähemmistöt ja rasismikoulutuksessa.

Haettu 15.4.2024 osoitteesta:

https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/e57d8e02-1729-464d-8610-6178679904f8/8d9285a2-ee7e-42f8-8120-309df34c784b/KIRJE_20210128093639.PDF

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Perälä, M. & Weintraub, D. (n.d.a.) Mitä kulttuurilla tarkoitetaan? Opetushallitus.

Haettu 13.3.2024 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mita-kulttuurilla-tarkoitetaan>

Pietiläinen, M., & Wallenius, M. (2023) Tilastokeskus, Tieto & Trendit.

Haettu 10.4.2024 osoitteesta:

<https://stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2023/lasten-osuus-vaestosta-laskenut-tuntuvasti-joka-kymmenes-on-ulkomaalaistaustainen/#:~:text=Vuonna%202022%20alle%2018%2Dvuotia,verrattuna%20osuus%20on%20kasvanut%20prosenttiyksik%C3%B6ll%C3%A4.&text=Ulkomaalaistausten%20tytt%C3%B6jen%20ja%20poikien%20osuudessa%20ei%20ole%20juurikaan%20eroa>

Rantavuori, L. (2019). Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.

- Reivinen, J., Vähäkylä, L., Viholainen, H., Ahonen, T., Tuominen-Soini, H. (2013). *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Gaudeamus.
- Ronimus, S. (2012). *Sosiaalisten siirtymien tukeminen ohjauksen avulla: Kulttuuriantropologinen näkökulma ohjaukseen*.
- Saarinen, M. & Zacheus, T. (2019). "En mä oo samanlainen" : Maahanmuuttotaustaisten nuorten kokemuksia ulkopuolisuudesta. julkaisussa Jahnukainen, M., Kalalahti, M., & Kivirauma, J. (toim.), *Oma paikka haussa: maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus, Helsinki, Sivut 170-199.
- Samara, E., & Ioannidi, V. (2019). The transition from Greek kindergarten to primary school: The role of parents and their collaboration with teachers for early intervention – exploiting Bronfenbrenner's views. *European Journal of Alternative Education Studies*.
- Samara, E. & Ioannidi, V. (2018) *Views of Parents for Difficulties in the Transition from Kindergarten to Primary School. The Role of Counseling and Future Trends in General and Special Education*. *Open Access Library Journal*, Vol 5. No. 12, 2018
- Saukkonen, P. (2020). *Suomi omaksi kodiksi: Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet*. Gaudeamus.
- Skutnabb-Kangas, T., Kangas, I., & Kangas, K. (1988). *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Gaudeamus.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). *Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla*. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Raportit ja selvitykset 2013:17. Helsinki: Opetushallitus.
- Souto, A. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa: Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Nuorisotutkimus-seura: Nuorisotutkimusverkosto.

- Sosiaali- ja terveysministeriö (STM). (2007). Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaosto.
- Sutela, H. & Larja, L. (2015). Koulutus rakenne - Ulkomaalaistaustaisessa väestössä paljon korkeasti ja paljon matalasti koulutettuja. Teoksessa T. Nieminen, H. Sutela & U. Hannula. (toim.) Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014. Helsinki: Tilastokeskus, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 29-41.
- Säävälä, M. (2012). Koti, koulu ja maahanmuuttajien lapset. Helsinki.
- Talib, M. (2002). Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus. Kirjapaja.
- Teräs, M., & Kilpi-Jakonen, E. (2013). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa: Martikainen, T., Saukkonen, P., & Säävälä, M. (2013). Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Gaudeamus.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Terveys- ja hyvinvointi -indikaattoreita syntyperän mukaan. 2018. (Luettu 26.4.2021). Haettu 10.3.2024 osoitteesta: <http://www.terveytemme.fi/maahanmuuttajat/>
- Tervola, J. 2015. Maahanmuuttajien kotihoidontuen käyttö 2000-luvulla. Yhteiskuntapolitiikka 80 (2), 121-133
- Thomson, M. & Crul, M. (2007) The second generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic debate relevant for further research on the European Second Generation. Journal of Ethnic and Migration Studies. Routledge.
- Tietosuojavaltuutetun toimisto. (n.d.) Pseudonymisoidut ja anonymisoidut tiedot. Haettu 28.2.2024 osoitteesta: <https://tietosuoja.fi/pseudonymisointi-anonymisointi>
- Tilastokeskus. (n.d.a.) Tietoa tilastoista. Haettu 5.3.2024 osoitteesta: <https://www.stat.fi/meta/kas/ulkomaalaistus.html>

- Trzcińska-Król, M. (2023). Cooperation Between Teachers and Parents of Foreign Students. *International Journal about Parents in Education*, 12, 96–102.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turner, J. (2007) *Beyond Cultural Awareness: Prospective Teachers' Visions of Culturally Responsive Literacy Teaching, Action in Teacher Education*, 29:3, 12-24.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2021). *Kotoutumisen sanasto: 1. laitos*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2021:54.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. (2021) *Keskeiset kotoutumiseen liittyvät käsitteet*. Haettu 26.3.2024 osoitteesta:
<https://kotoutuminen.fi/keskeiset-kasitteet>
- Uusikylä, K. (2002). *Luovuutta, motivaatioita, tunteita*. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta. (2007). *Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa*. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopisto Paino Oy
- Varhaiskasvatustilasto 540/2018.
Haettu 26.3.2024 osoitteesta:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. (2011). *Opettaja keskellä monikulttuurisuutta*. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne. (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Turku: Turun yliopisto,
- Vuorinen, K. (2022). "Opetus voi muuttua, jos muutamme itse" - Asiantuntijat näkevät, että koulutus on kohtaamista ja oppimista yhdessä. Koulutuksen kehittämiskeskus Oy.

- Vuorinen, T. (2018). 'Remote parenting': parents' perspectives on, and experiences of, home and preschool collaboration. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 201-211.
- Wilhelmson, K. (2002). Anni kaipasi selvää linjaa. Yhdessä vanhempien kanssa. *Kasvatus*, 33(5), 448-453.

LIITTEET

Liite 1. Päiväkodissa jaettu haastattelukutsu suomeksi ja englanniksi

Moikka!

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Teen tutkimusta ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemuksista lapsensa siirtymisestä päiväkodista kouluun. Jos sinulla on lapsi, joka on jo aloittanut koulun, olisi erittäin arvokasta, jos voisit osallistua haastatteluun ja jakaa kokemuksiasi tästä aiheesta.

Osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja kaikki tiedot käsitellään anonyymisti. Haastattelu kestää arviolta 30 minuuttia ja se voidaan järjestää sinulle sopivana ajankohtana etänä Zoomissa.

Ilmoittaudu tutkimukseen lähettämällä sähköpostia osoitteeseen pinja.s.paivarinta@student.jyu.fi. Mikäli sinulla on kysyttävää tai tarvitset lisätietoja, ota rohkeasti yhteyttä!

Kiitos jo etukäteen,

Pinja Päivärinta

pinja.s.paivarinta@student.jyu.fi.

Hi there!

I am a primary school teacher student at the University of Jyväskylä. I am now conducting research on the experiences of parents with an immigrant background regarding their child's transition from daycare to school. If you have a child who has already started school, it would be very helpful if you could participate in an interview and share your experiences on this topic.

Participation is completely voluntary, and all information will be handled anonymously. The interview is estimated to take about 30 minutes and can be arranged at a time convenient for you remotely via Zoom.

Please sign up for the study by sending an email to pinja.s.paivarinta@student.jyu.fi.

If you have any questions or need further information, feel free to reach out!

Thanks in advance,

Pinja Päivärinta

pinja.s.paivarinta@student.jyu.fi.

Liite 2. Haastattelurunko

Kaikki haastattelut alkoivat rennolla keskustelulla ja kuulumisten vaihdolla. Painotin, että kaikkiin kysymyksiin vastaaminen on vapaaehtoista. Lisäksi mainitsin, että jokaisen haastateltavan nimi pseudonymisoidaan ja kysyin haluaako haastateltava itse keksiä peitenimensä.

Nauhoituksen aloittaminenTutkimuslupa?Saatan olla hieman ilmeeton, en saa liikaa kommentoidaEnglanti&Suomi molemmat OK**Tausta:**

1. Mistä sinä tai vanhempasi ovat muuttaneet Suomeen? Milloin?
2. Onko lapsesi syntynyt Suomessa? Jos ei, niin missä?
3. Onko lapsi ollut toisen maan koulussa tai päiväkodissa ennen kuin meni suomalaiseen kouluun tai päiväkotiin?

Päiväkodin ja koulun yhteistyön erot:

4. Millaista tietoa päiväkotitoiminta antoi sinulle ensimmäisestä luokasta ennen lapsesi kouluun siirtymistä?
5. Onko koulun henkilökunnalta helppoa kysyä asioita? Entä päiväkodin?
6. Oliko sinulle selkeää, kenen luo kääntyä, jos tarvitsit apua?
8. Toivoisitko koulun tai päiväkodin opettajan yhteydenottoa useammin vai harvemmin?
9. Millaisista asioista opettajan on mielestäsi erityisen tärkeää ottaa yhteyttä?
10. Onko kulttuurien väliset erot tulleet esille opettajan ja sinun käymissä keskusteluissa? Miten?
11. Pitäisikö opettajan/koulun ottaa eri kulttuurin edustajat paremmin huomioon? Miten?
12. Millaisissa tilanteissa otat henkilökohtaisesti yhteyttä lapsesi opettajaan tai kouluun?
13. Mikä on mielestäsi tärkeintä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä?

Aikajänne: Mitä toivoisit, että olisi tehty toisin?

14. Mikä yllätti kouluun siirtymisessä?
15. Onko jotain, miten toimisit eri tavalla kouluun siirtymisen vaiheessa?
7. Mitä olisit toivonut, että sinulle olisi kerrottu kouluun siirtymisen vaiheessa?

17. Onko sinulla joitain huolia lapsesi koulunkäynnistä?
18. Onko sinulla vielä jotain, mistä haluaisit kertoa?
19. Tiedätkö ketään muuta, joka voisi osallistua tutkimukseen?

Liite 3. Tietosuojailmoitus



OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

6.2.2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tietosuojailmoitus

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

- 1. Rekisterinpitäjä tutkimuksessa Ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemukset lapsensa esikoulusta kouluun siirtymisen vaiheessa: Yhteistyö päiväkodin ja koulun kanssa**

Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa.

Tutkija Pinja Päivärinta, pinja.s.paivarinta@student.jyu.fi.

Työnohjaaja Josephine Moate: josephine.m.moate@jyu.fi & Kati Kajander: kati.kajander@jyu.fi . Jyväskylän yliopisto.

2. Henkilötietojen käsittelijä

Henkilötietojen käsittelijällä tarkoitetaan tahoja, jotka käsittelevät henkilötietoja rekisterinpitäjän lukuun ja sen antamien ohjeiden mukaisesti. Henkilötietojen käsittelijän kanssa on laadittava tietojenkäsittelysopimus. Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijöitä ovat:

3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Henkilötietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

4. Tutkimuksessa Ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemukset lapsensa esikoulusta kouluun siirtymisen vaiheessa: Yhteistyö päiväkodin ja koulun kanssa käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa käsitellään seuraavia erityisiä henkilötietoryhmiä:

Rotu tai etninen alkuperä

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Henkilötietojen siirto perustuu tutkittavan nimenomaiseen suostumukseen.

6. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Tunnistettavuuden poistaminen

- Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

- käyttäjätunnuksella salasanalla

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio** [Arviointityökalut tietosuojan toteuttamisen tueksi | Jyväskylän yliopisto \(jyu.fi\)](#)

- Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen tekijä on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

7. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

- Tutkimusrekisteri anonymisoidaan tutkimuksen päätyttyä arviolta 06.2024 mennessä eli kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteelliseen henkilötietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja tai

8. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsitellyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts.

profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Tietoturvaloukkauksesta tai sen epäilystä ilmoittaminen Jyväskylän yliopistolle

<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuojailmoitus/ilmoita-tietoturvaloukkauksesta>

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>



Liite 4. Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

6.2.2024

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. **Ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemukset lapsensa esikoulusta kouluun siirtymisen vaiheessa: Yhteistyö päiväkodin ja koulun kanssa ja pyyntö osallistua tutkimukseen**

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan ulkomaalaistaustaisten huoltajien kokemuksia lapsensa esikoulusta kouluun siirtymisen vaiheessa. Tarkoituksena on selvittää miten siirtyminen päiväkodista kouluun on toteutettu kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta ja mitä tukea huoltaja kaipaa koulun ja kodin välisessä yhteistyössä.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska sovellut tutkimukseen sen tavoitteiden saavuttamisen kannalta

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

Mukaan pyydetään 3–8 tutkittavaa.

Linkki tietosuojailmoitukseen: <https://peda.net/p/pinjapai/tietosuojailmoitus>
Salasana tiedoston avaamiseen: pinjan_gradu

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi tai peruuttaessasi antamasi suostumuksen, sinusta siihen mennessä kerättyjä henkilötietoja, näytteitä ja muita tietoja käytetään osana tutkimusaineistoa, kun se on välttämätöntä tutkimustulosten varmistamiseksi.

3. Tutkimuksen kulku

Tutkimuksessa tarkastellaan tutkittavien kokemuksia lapsen/lasten siirtymisestä esikoulusta peruskouluun yksilöhaastatteluin. Haastattelu pidetään joko etänä Jyväskylän yliopiston käytössä olevaa tietoturvallista Zoom-palvelua käyttäen, tai lähihaastatteluin sovituspaikassa. Haastattelun arvioitu kestoaika on 30–45 minuuttia.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet

Tutkimukseen osallistuminen ei aiheuta haittaa tai epämukavuuksia.

5. Tutkimuksen kustannukset

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

6. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Mikäli tutkittava on kiinnostunut lukemaan tutkimustuloksista valmiista opinnäytetyöstä, on hän yhteydessä rekisterinpitäjään.

7. Tutkittavien vakuutusturva

Jyväskylän yliopiston toiminta ja tutkittavat on vakuutettu.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset korvaavat etänä suoritettavissa tutkimuksissa ainoastaan sellaiset vahingot, jotka liittyvät suoraan annettuun tutkimustehtävään ja jotka ovat sattuneet varsinaisen ohjeistetun tutkimustehtävän aikana. Vakuutus ei korvaa taukojen aikana sattuneita vahinkoja.

Jyväskylän yliopiston vakuutukset eivät ole voimassa etänä suoritettavissa tutkimuksissa, jos tutkittavan kotikunta ei ole Suomessa.

Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

8. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Tutkija:

Pinja Päivärinta: pinja.s.paivarinta@student.jyu.fi

Ohjaajat:

Josephine Moate: josephine.m.moate@jyu.fi

Kati Kajander: kati.kajander@jyu.fi