



Suomeen muuttaneiden vanhempien käsityksiä suomalaisesta varhaiskasvatuksesta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma
Varhaiskasvatuksen opettaja
Kandidaatintutkielma 6 op
Varhaiskasvatustiede
Elokuu 2021
Leena Tikkanen

Ohjaaja Jaakko Hilppö

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		
Tekijä - Författare - Author Leena Tikkanen		
Työn nimi - Arbetets titel Suomeen muuttaneiden vanhempien käsityksiä suomalaisesta varhaiskasvatuksesta		
Title Perceptions of parents who have moved to Finland about Finnish ECEC		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Kandidaatin tutkielma / Jaakko Hilppö	Aika - Datum - Month and year 21.08.2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 28 s. + 2 liitesivua
<p>Kasvatustieteen alalla löytyy vain vähän tutkimustietoa Suomeen muuttaneiden vanhempien kokemuksista ja odotuksista suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimukseni pyrkii kartoittamaan tätä sekä näiden vanhempien kasvatusyhteistyön tarpeita. Kasvatusyhteistyö voi arjen asioiden jakamisen lisäksi merkitä esimerkiksi tiedon saantia lapsen oppimisesta ja kehityksestä, oppimista tukevien mallien tarjoamista, lapsen oppimisympäristön laajentamista kotiin sekä vanhempien välisen yhteisön kehittämistä.</p> <p>Kvalitatiivinen, kuvaileva tutkimukseni pyrkii vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen: 1) Miten haastattelemani muualta Suomeen muuttaneet vanhemmat ymmärtävät varhaiskasvatuksen merkityksen päiväkodin aloitusvaiheessa? 2) Millä tavoin eri äidinkieltä puhuvan vanhemman kannalta kasvatusyhteistyö toteutuu ja miten sitä voisi tukea? Aineisto koostuu tulkin välityksellä toteutetuista teemahaastatteluista, jotka ohjasivat näkökulman kielen, osallisuuden ja yhteiskunnan teemoihin. Haastatellut äidit (n = 3) olivat osallistuneet Careerian järjestämään interventiohankkeeseen "Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään", jossa he opiskelun ohessa tutustuivat peruskoulun oppimisympäristöön. Litteroitu aineisto koodattiin ja analysoitiin Grounded Theory -menetelmän (Glaser & Strauss 1967) ohjaamana ja siitä muodostettiin sisällöllisesti jäsenneetyt tulokset, joita lopussa verrattiin teoriaan.</p> <p>Tutkimukseen osallistuneet pitivät varhaiskasvatuksen tärkeinä, lapseen liittyvinä tavoitteina sosiaalisen ikäkausi- ja kielenkehityksen tukemista sekä lapsen perustarpeiden täyttymistä. Kieli oli sekä lapselle, että äidille väline osallistumiseen päiväkodissa ja yhteiskunnassa. Mikäli yhteisen kielen puute rajoitti äitien osallistumista ja tiedonsaantia, kasvatusyhteistyö toteutui konkreettisten asioiden, kuten siisteyskasvatuksen yhteydessä. Suomen kielen ymmärtämistä auttoi, jos henkilökunta hidasti puhettaan. Varhaiskasvatuksen käyttäminen mahdollisti äideille elämänpiiriin laajentamisen ja opiskelun tilanteessa, jossa ystävät ja sukulaiset asuivat kaukana. Tutkimus korostaa lapsen ja vanhemman yhdessä ympäröivään yhteiskuntaan muodostaman suhteen merkitystä uuden kielen oppimisen vahvistajana. Maahanmuuttaneille ystävyys- ja yhteistyösuhteet ovatkin merkittävä kielen oppimisen ja uuteen ympäristöön sopeutumisen tuki, joka mahdollistaa monilukutaidon kehityksen kielen ja yhteiskunnallisten käytänteiden samanaikaisen oppimisen toteutuessa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord kodin ja päiväkodin yhteistyö, kielitaito, monilukutaito, käsitys varhaiskasvatuksesta		
Keywords educational partnership in ECEC, language skills, multiliteracy, perception of ECEC		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information Tutkielma tullaan julkaisemaan Careerian internetsivustolla		

Sisällysluettelo

1. Johdanto	4
2. Kieli osallisuuden välineenä	5
2.1. Äidinkieli, identiteetti ja osallisuus	5
2.2. Kasvatusyhteistyö oppimisen alustana lapselle.....	6
2.3. Yhteisö kielenoppimisen tukena	7
3. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	9
4. Tutkimuksen toteutus.....	10
4.1. Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään -hankkeen esittelyä	10
4.2. Tutkimukseen valitut ja tutkimuseettinen arvio.....	11
4.3. Teemahaastattelu	12
4.4. Haastattelukysymysten muotoilu	13
4.5. Haastattelujen toteutus.....	13
4.6. Analyysi	14
4.7. Synteesi.....	16
5. Tulokset ja tulkinta.....	18
5.1. Taustatekijät	18
5.2. Varhaiskasvatus, kielitaito ja kasvatusyhteistyö.....	19
5.3. Ryhmän merkitys äitien monilukutaidon ja toimijuuden kehityksessä	21
6. Johtopäätökset.....	22
6.1. Yleistettävyyden ja kattavuuden.....	22
6.2. Kielen ja tulkauksen vaikutus luotettavuuteen.....	23
6.3. Vanhempien yhteisön tukeminen.....	23
Lähteet.....	25
LIITE 1. Ensimmäisen teemahaastattelun kysymykset	29
LIITE 2. Toisen teemahaastattelun kysymykset	30
Taulukko 1. Koodauksen abrahointi Glaserin (1978) mukaisesti jaoteltuna	15
Taulukko 2. Selektiivisten koodien muodostuminen aineistostani kategorioiksi.....	15
Taulukko 3. Taustatekijöiden vertailu Johnsonin ym. (2017) tutkimukseen varhaiskasvatukseen osallistumista ennustavista tekijöistä	19
Kuvio 1. Integroiva kaavio: kielitaidon merkitys äitien kertomana	16

1. Johdanto

Kun vanhempi puhuu eri kieltä kuin varhaiskasvatuksen henkilökunta, vanhempien ja kasvattajien välisen suhteen voi olettaa poikkeavan tavanomaisesta. Kyrönlammen, Böökin ja Karikosken (2020, s. 443) tutkimuksessa vanhemmat kokivat tarpeelliseksi saada tietoa ja osallistua lapsensa päiväkotiarkeen. Miten tämä toteutuu ilman yhteistä kieltä?

Einarsdottirin ja Jónsdóttirin (2019, s. 185) mukaan ymmärretyksi tuleminen määritteli vahvasti luottamuksen rakentumista kasvatussuhteessa ja ilman yhteistä kieltä vanhempien oli vaikea tulla ymmärretyiksi ja osallistua päiväkodissa lapsensa kasvatuksesta käytävään keskusteluun. White, Rutanen, Marwick, Amorim, Karagiannidou ja Herolde (2020) esittivät, että jatkotutkimus vanhempien ja kasvattajien varhaiskasvatukselle asettamien odotusten kohtaamisesta olisi tarpeen. He nostivat esiin huolen erikielisten vanhempien kasvatusyhteistyöhön osallistumisen mahdollisuudesta. Rutanen ja Laaksonen (2020, s. 353) totesivat kokemuksen kasvattajan luotettavuudesta heijastuvan vanhempien kokemaan luottamukseen koko kasvatusinstituutiota kohtaan, ja White ym. (2020, s. 372) korostivat vanhemman kokemuksen välittyvän myös lapselle. Sollars (2020, s. 329) lisäsi, että erityisen tärkeää keskinäisen ymmärryksen kasvattamiseen tähtäävä dialogi oli tilanteissa, joissa vanhempien ja kasvattajien näkemykset erosivat toisistaan. Näistä argumenteista voi päätellä, miksi on merkityksellistä tutkia, millä tavoin vanhemmat kokevat tulevansa ymmärretyiksi kasvatusyhteistyösuhteissa.

Toteutin Helsingin Yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan varhaiskasvatuksen opettajan kandidaatintutkintooni kuuluvan tutkimuksen kvalitatiivisina teemahaastatteluina haastatteleamalla kolmea Careerian Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään -hankkeeseen (VMKT) osallistunutta äitiä. VMKT on interventiohanke, jossa vanhemmat tutustuvat lapsensa oppimisympäristöön ja samalla opiskelevat suomen kieltä, matematiikkaa ja yhteiskuntatietoutta. Nostan tutkimuksessani esiin haastateltujen äitien näkökulman, eli mitkä asiat olivat heille tärkeitä lapsen varhaiskasvatuksessa ja miten kasvatusyhteistyö ja kommunikointi varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa toteutui, kun oma suomen kielen taito oli vasta kehittymässä.

2. Kieli osallisuuden välineenä

Tässä teoreettisessa luvussa esittelen kielitaidon, identiteetin ja osallisuuden välistä yhteyttä sekä kasvatusyhteistyötä tilanteessa, jossa perhe puhuu äidinkielenään muuta kuin varhaiskasvatuksen käyttämää kieltä. Varhaiskasvatuksen ja perheen välistä yhteistyötä, joka Sommerin (2019, s. 203) mukaan edisti tehokkaasti lasten oppimistuloksia, on tutkittu vain vähän muualta muuttaneen perheen näkökulmasta Suomessa. Pyrkimys kasvatusyhteistyöhön on selkeästi havaittavissa Careerian järjestämässä Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään -hankkeessa, joka on mahdollisesti saamassa sisarhankkeen, jossa vanhemmat pääsevät tutustumaan varhaiskasvatukseen. Koska hanketta ei ole vielä toteutettu varhaiskasvatuksessa, tutkimukseni materiaalina on tämä peruskoulun kontekstissa toteutunut hanke.

2.1. Äidinkieli, identiteetti ja osallisuus

Äidinkieli on lapselle tunteiden ja ajatusten välittäjä sekä maailmankuvan jäsentämisen, arvojen ja asenteiden oppimisen kieli, jonka perustalle myös myöhempi suomen kielen taito rakentuu (Nurmilaakso & Välimäki 2011, s. 87). Huttunen (2013, s. 134) viittaa Fivushiin todetessaan, että kertomuksen avulla jäsentyvät kokemukset auttavat lasta jäsentämään asioiden välisiä yhteyksiä ja tapahtumia. Näin lapset oppivat kielen kuulemalla ja omaksumalla tilanteissa, jotka toistuvat arjen ympäristöissä (Pihlaja & Viitala 2019, s. 341–346). Kieli on myös keskeinen osallisuuden ja toiminnan välittäjä yhteistyössä (Intke-Hernandez 2020, s. 115) ja yleistyvä kaksi- tai monikielisyys tulisi nähdä voimavarana, josta koko yhteiskunta hyötyy. Niin sanotussa kielitietoisessa varhaispedagogiikassa ymmärretäänkin eri kielten jatkuvan läsnä- tai poissaolon kielellisiä identiteettejä muokkaava vaikutus. Päiväkodissa tulisi kannustaa lapsia monipuoliseen kielenkäyttöön eri kielillä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, s. 31), mutta käytännössä kaikki lasten puhumat kielet eivät ole yhtä arvostetussa asemassa. Esimerkiksi päiväkodin henkilökunta ei kaikkia kieliä ymmärrä.

Identiteetin rakentuminen on merkitysten antamista koetulle (Huttunen 2013, s. 133) ja subjektitieteellisen psykologian määritelmän mukaan (Suorsa 2018, s. 91) osallisuuden toteutuessa ihminen itse osallistuu olosuhteidensa ylläpitämiseen tai muuttamiseen. Rainio (2010, s. 7) esittää lisäksi osallisuuden (*collective agency*) olevan vastuullisesti toisiaan

kohtaan toimivien yksilöiden vuorovaikutuksen tuote. Stierin (2003, s. 86–87) mukaan sosiaaliset identiteetit, kuten roolit ja näihin liittyvät taidot rakentuvat ja näitä harjoitellaan elämässä toistuvissa sosialisoinnin prosesseissa, neuvotteluissa ympäristön kanssa itselle merkittävissä toimintaympäristöissä. Suorsa (2018, s. 92) viittaa Dreideriin, jonka mukaan liikkuminen elämän eri näyttäimöiden, kuten kodin ja päiväkodin välillä edellyttää niin lapselta kuin vanhemmaltaikin tällaisten taitojen kehittymistä. Näin ihmisen identiteetti muodostuu erilaisissa kokemuksissa yhdessä toisten kanssa.

Maahan muuttaneen vanhemman elämässä osallisuuden historiallisuus (Suorsa 2018, s. 92) saattaa merkitä, että koettu arvostuksen ja elämän jatkuvuuden kokemus on saanut säröjä (Pentikäinen 2005, s. 241; Intke-Hernandez 2020, s. 126). Aiemmat roolit suvun ja työelämän keskellä ovat ehkä jääneet entiseen kotimaahan ja henkilön on omaksuttava uusia rooleja ja käytänteitä. Tällaisessa tilanteessa arvostavalla päivittäisellä kohtaamisella perheen ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden eli varhaiskasvatuksen opettajien, varhaiskasvatuksen sosionomien ja lastenhoitajien välillä saattaa olla perheelle suuri merkitys (Lastikka & Lipponen 2016, s. 76–88).

2.2. Kasvatusyhteistyö oppimisen alustana lapselle

Laajasti käsitettynä perhe ja päiväkotitoiminta muodostavat yhtenäisen oppimisen, kehityksen ja huolenpidon mikroympäristön lapselle (Sommer 2019, s. 201–202), jossa kasvatusyhteistyö vanhempien ja päiväkodin kasvattajien välillä kannattelee lapsen sosioemotionaalista ja akateemista kehitystä auttamalla vanhempia kantamaan vastuuta lapsensa oppimisesta, tukemalla vanhemmuutta sekä mallintamalla lapselle yhteistyötä vanhempien ja kasvattajien välillä. Garvis, Harju-Luukkainen, Sheridan ja Williams (2019, s. 4) nostavat esiin varhaiskasvatusinstituution (koulu ja päiväkotitoiminta) tehtävän vastata perheen ja yhteisön jatkuvasti muuttuviin tarpeisiin, jollainen maahanmuuttokin on. Varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulla on luoda yhteistyön edellytykset ja toteuttaa kasvatusyhteistyötä. Termi ”kasvatusyhteistyö” löytyykin selkeästi opetusta säätelevistä asiakirjoista, mutta Orell (2020, s. 64) huomauttaa, etteivät nykyiset toiminnan rakenteet tue kasvatusyhteistyön laajentamista vanhempien osallistumisen tai vanhempien välisen yhteisön kehittämisen suuntaan. Käytännössä kasvatusyhteistyö jää usein määräyksien ja niihin perustuvien velvollisuuksien tasolle, mikä huomioi heikosti vanhempien oikeuksia ja osallistumista, vaikka Kekkonen (2012, s. 4) mukaan ensisijainen kasvatusvastuu on vanhemmilla.

Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään -hanke edistää vanhempien ja kasvatusinstituution välistä kasvatusyhteistyötä, jolla Orellin (2020, s. 5) mukaan on vaikutusta sekä yhteiskunnan mikro- että makrotasolla koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. VMKT-hankkeen yhtenä pyrkimyksenä onkin ollut mahdollistaa perheiden lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen ja tarjota heille tasa-arvoiset lähtökohdat oppimiseen perusopetuksessa. Tavoite on merkityksellinen, sillä tällä hetkellä toisen sukupolven maahanmuuttajien eli maahan muuttaneiden vanhempien lasten oppimistulokset perusopetuksessa ovat maassa vietetystä lapsuudesta huolimatta heidän vertaisryhmäänsä matalammalla tasolla (Kirjavainen, 2015).

Kasvatusyhteistyön avulla vanhemmat pääsevät hyödyntämään kasvatusinstituution resursseja lasten kasvatuksessa. Esimerkiksi tutustuminen yksikön toimintaan voi auttaa heitä omaksumaan oppimista tukevia toimintamalleja kotiinkin. Tutkijat Cohen ja Anders (2019, s. 138) havaitsivat, että toistuvat vanhempaintapaamiset lapsen kehityksestä ja koulutusjärjestelmän toimintaperiaatteista lisäsivät lasten prososiaalista käytöstä ja kielitaitoa. Kasvatusyhteistyön keinoina he esittivät (2019, s. 125–126) Owen, Waren ja Barfootin määritelmän mukaisesti tiedon jakamisen lapsen oppimisesta ja kehityksestä, vanhempien itseluottamuksen vahvistamisen, vanhempien välisen yhteisön tukemisen, oppimista tukevien toimintatapojen mallin tarjoamisen sekä kodin oppimisympäristöjen vahvistamisen. Kasvatusyhteistyö ilmenee näin lapselle monin multimodaalisin kanavain erilaisina kielenkäyttö-, suhtautumis-, käytös- ja toimintatapoina, joita vanhemmat ja kasvattajat käyttävät keskinäisessä viestinnässään ja suhteessaan lapseen.

2.3. Yhteisö kielenoppimisen tukena

Sosiokognitiivisesti tarkasteltuna kielenoppimisen nähdään tapahtuvan sosiaalisessa yhteisössä. Henkilön paikka elämän sosiaalisten, materiaalistien ja institutionaalisten suhteiden ja käytänteiden kokonaisuudessa sisältää ristiriitojen moninaisuuden, joka haastaa muutokseen ja kehitykseen eli toimijuuteen (*agency*) elämäntilanteen muuttuessa (Suorsa 2018, s. 90; Rainio 2013, s. 10). Vieraaseen kulttuuriin muuttaminen on tällainen muutos.

Suorsa (2018, s. 90) viittaa Michellin määritelmään Vygotskin käsitteestä ”kehityksen sosiaalinen tilanne”, jolla hän tarkoittaa henkilön ja tämän sosiaalisten suhteiden muodostamaa systeemiä. Kielenkäyttöön liittyvien kulttuuristen ja sosiaalisten lainalaisuuksien oppimisen

voi huomioida sekä yksilönä että sosiaalisen yhteisön keskellä. Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään -hanke yhdistää sanaston ja kieliopin opetuksen vanhempien luokassa tilannesidonnaisen kielenkäytön oppimiseen peruskoulun luokassa ja mahdollisesti tulevaisuudessa myös päiväkodissa. Näin hanke luo ympäristöjä, joissa tilannesidonnaisessa kieleilyssä "languaging" (Intke-Hernandez, 2020) vuorovaikutuksen osapuolet muotoilevat kulloinkin läsnä olevat käytänteet ja toimintaperiaatteet ympäristön tarjoamat multimodaaliset viestit huomioiden. Intke-Hernandezin (2020, s. 117–127) mukaan tällainen kieleily on tyypillistä vanhemmille heidän ratkoessaan arjessa lastensa luomia sosiaalisia tilanteita sekä kehittäessään ja ylläpitäessään omaa ja lastensa asemaa yhteisössä.

Yhteisölliset kertomukset kuljettavat sosiaalisia ja kulttuurisia kokemuksia ja tietoa sukupolvelta toiselle (Huttunen 2013, s. 132). Mikäli kielellinen yhteys sukupolvien välillä heikkenee, kuten saattaa käydä lapsen syntyessä uuteen kielelliseen ja kulttuuriseen ympäristöön, sukupolvien välinen tiedonkulku voi kärsiä. Lapsen näkökulmasta korostuu vanhempien kotimaan kielen ja kulttuurin säilymisen haaste. Aikuiselle haaste on usein uuden kotimaan kielen ja kulttuuristen käytänteiden omaksumisessa. Jos vanhempi ei opi uutta kieltä yhtä nopeasti kuin lapsi, saattaa perheessä toteutua "käänteinen vanhemmuus" (Careerian loppuseminaari 7.10.2020), jossa lapsi opastaa ja tulkkaa vanhempansa käytännön tilanteissa. Tilanne saattaa kannustaa lasta oppimaan uutta kieltä sekä tarjota hänelle tilaisuuksia auttaa vanhempansa. Kasvatuksen ja perheen suhteiden kouluun tai päiväkotiin ei kuitenkaan tulisi olla pienen lapsen vastuulla ja vanhemman ollessa kykenemätön keskustelemaan suoraan alakoulun tai varhaiskasvatuksen henkilökunnan kanssa lapsi saattaa kokea, ettei vanhempi kykene auttamaan tai rajoittamaan häntä. Suora keskusteluyhteys vanhempien ja päiväkodin välillä onkin toivottava, sillä se sekä lisää kasvatuksen johdonmukaisuutta että parantaa kodin ja varhaiskasvatuksen välisen viestinnän ilmapiiriä (Sollars 2020, s. 329).

3. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänäni oli selvittää, millaisin ajatuksin ja tavoittein Suomeen vähän aikaa sitten muuttaneet vanhemmat vievät lapsensa suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Tutkimus toteutui yhteistyössä Careerian kanssa, joka suunnittelee Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään -hankkeen (VMKT) laajentamista varhaiskasvatukseen. Tutkijat Cohen ja Anders toteavat (2020, s. 132 - 139) vanhempien yksilöllisten tarpeiden kartoituksen toimivan hyvänä pohjana heille suunnattujen interventioiden suunnittelulle tavoitteiden määrittämiseksi ja toteutuksen arvioimiseksi. Tässä tutkimuksessa tutkin VMKT-hankkeeseen osallistuvien vanhempien kokemuksia, tarpeita ja toiveita.

Tarkastelen tutkimustehtävää seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Miten muualta Suomeen muuttaneet vanhemmat ymmärtävät varhaiskasvatuksen merkityksen päiväkodin aloitusvaiheessa?
2. Millä tavoin eri äidinkieltä puhuvan vanhemman kannalta kasvatusyhteistyö toteutuu ja miten sitä voisi tukea?

4. Tutkimuksen toteutus

Kvalitatiivinen, kuvaileva tutkimus toteutettiin haastattelemalla puolistrukturoidulla teemahaastattelumenetelmällä kolmea vanhempaa, jotka olivat parhaillaan tai olivat aiemmin olleet suomen kielen, matematiikan, opiskelutaidon ja yhteiskuntatuntemuksen kehitykseen tähtäävässä, nuorille ja aikuisille ammatillista koulutusta tarjoavan Careerian järjestämässä interventioryhmässä, joka toteutui osittain peruskoulussa. Tutkielmani eteni alustavien tutkimuskysymysten muotoilun ja Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään -hankkeeseen perehtymisen kautta haastattelujen toteutukseen, analysointiin ja tulkintaan. Seuraavassa luvussa esittelen VMKT-hanketta, käyn läpi haastatteluja edeltäviä valintojani, kuvailen haastatteluprosessin etenemistä sekä luvun lopussa esitän haastattelututkimuksesta tekemäni analyysin vaiheet.

4.1. Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään -hankkeen esittelyä

Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään on Careerian, Vantaan sivistystoimen ja Vantaan Osaamiskeskuksen yhteistyössä toteuttama hanke. Osallistujalle se merkitsee vuoden pituista hanketta. Kohderyhmän muodostavat vasta maahan muuttaneet vanhemmat sekä muun kuin suomenkieliset vanhemmat, joiden kielitaito ei ole kehittynyt odotusten mukaisesti. Osallistujat löytyvät esimerkiksi peruskoulun henkilökunnan, lastenneuvolan, koulun, maahanmuuttajajärjestöjen ja TE-toimiston kautta. Hanke edistää kotoutumista, työllistymistä ja osallisuutta yhteiskunnassa. Tutustuminen suomalaiseen koulu- ja varhaiskasvatusjärjestelmään valmistaa hankkeeseen osallistuvia vanhempia kanssakäymiseen opetushenkilöstön kanssa. Tämä vahvistaa lapsen osallistumista varhaiskasvatukseen ja tukee kodin ja varhaiskasvatuksen välistä kasvatusyhteistyötä. Vastaavanlaisia, eri sukupolvia yhdistäviä interventioita on järjestetty eri puolilla maailmaa esimerkiksi Unescon elinikäisen oppimisen instituutin toimesta (Hanemann, 2015). Lukutaidon ja koulujärjestelmän tuntemuksen lisäksi tavoitteena näissä on voinut olla osallistujien tarpeiden mukaisesti räätälöityinä esimerkiksi vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen ja leikin tukeminen, tieto- ja viestintätekniikka taidot tai käsityötaidot.

Hankkeessa vanhemmat osallistuvat syksyllä omaan opiskeluryhmäänsä sekä peruskoulun alkuopetuksen ryhmään suomen kielen ja matematiikan oppitunneille. Kevään

työssäoppimisjaksolla tavoitteena on kerätä sosiaalista verkostoa ja itseluottamusta, tutustua suomalaiseen työkuulttuuriin ja -moraaliin sekä opetella ammatillista sanastoa. Seuraavana vuonna moni vanhemmista hakeutuu yksilöllisesti räätälöityihin opintoihin, esimerkiksi Valma-opinnoissa, aikuisten perus- tai ammatillisessa opetuksessa tai oppisopimuskoulutuksessa. Hanke alkoi Vantaalla vuosina 2017–2020 Länsimäen, Rajakylän ja Kaivokselan kouluissa Euroopan sivistysrahaston hankerahoituksella nimellä ”Äidit mukana”. Se sai jatkoa 2018–2020 nimellä “Vanhemmat mukaan kouluun” kahdessa uudessa koulussa (Mikkola ja Lehtikuusi). Vuodesta 2020 alkaen hanke on jatkunut nimellä ”Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään” Opetus- ja kulttuuriministeriön tukemana. Tällä hetkellä mallia toteutetaan kuudessa koulussa Vantaalla (Perokorpi-Sulin 5.5. 2021).

4.2. Tutkimukseen valitut ja tutkimuseettinen arvio

Haastateltavat ovat kaikki äitejä, ja pitkään harkittuani päädyin kirjoittamaan heistä tutkimuksessani äiteinä, sillä en kerännyt tietoa muiden perheenjäsenten mielipiteistä. Careerian edustaja etsi hankkeeseen osallistuneet haastateltavat äidit, joille oppilaitos myös tilasi tulkit. Tehtäväkseni jäi sopia haastatteluajat äitien kanssa sekä soittaa tulkeille. Haastateltavista kaksi oli asunut Suomessa noin viisi vuotta. Suomen kielen puhuminen oli heille haastavaa. Yksi oli asunut maassa yli 10 vuotta ja käynyt peruskoulua täällä. Hän ymmärsi ja puhui suomea, mutta osallistui tulkin välityksellä. Hän kertoi, että ei osannut kirjoittaa suomea sujuvasti oltuaan vuosia kotona lastensa kanssa. Haastateltavat olivat tulleet Suomeen eri puolilta maailmaa: yksi Afrikasta, yksi Aasiasta ja yksi toiselta puolen Eurooppaa. He edustivat kolmea eri koulutustasoa: peruskoulua, ammattikoulua ja korkeakoulua. Kaikilla heistä oli useita lapsia, joista ainakin yksi oli aloittanut suomalaisessa varhaiskasvatuksessa syksyllä 2020. Jokaisen lapsista osa oli jo suomalaisessa peruskoulussa.

Tutkimuksen teon on oltava eettistä ja tutkimukseen osallistujalle turvallista. Valmistauduin tutkimuksen tekoon täyttämällä ja palauttamalla tieteellisen tutkimuksen tietosuojailmoituksen Helsingin yliopiston tietosuojaryhmälle. Lisäksi hain Careerista tutkimusluvan tutkimukselleni ja esittelin heille tutkimussuunnitelmani. 9.10.2020 vein suostumuslomakkeet mahdollisille osallistujille hankkeen tapaamiseen. Tällöin vain yksi haastateltavista oli paikalla ja hän sai suomenkielisen lomakkeen kotiinsa tutustumista varten. Vallitseva koronatautilanne aiheutti, että toinen haastateltava ei koskaan saanut lomaketta käsiinsä, sillä

emme lainkaan tavanneet. Kävin hänen kanssaan puhelimitse viikolla 42 haastattelun yhteydessä tulkin avulla suostumuslomakkeen sisällön läpi ja nauhoitin hänen suostumuksensa. Kolmas haastateltava allekirjoitti lomakkeen vasta haastattelutilanteessa viikolla 42. Hän sai kysyä tulkattuna tutkimuksesta ennen suostumuksensa antamista.

Tutkimuslupani mukaisesti en kerännyt kuin välttämättömiä tunnistetietoja. Pyrin säilyttämään haastateltavien anonymiteettiä sillä, että en mainitse heidän kieliään, nimiään, asuinpaikkaansa, lähtömaitaan, ikäänsä tai tarkkaa lastensa lukumäärää tutkimuksessa. Haastateltavien luvalla nauhoitin haastattelut. Analyysivaiheessa jätin tutkimuksen ulkopuolelle keskustelut, joissa he kertoivat vakaumuksistaan. Poistin haastateltavien ja tulkkien puhelinnumerot puhelimestani litteroinnin eli puhtaaksi kirjoituksen valmistumisen jälkeen ja tutkimuslupani mukaisesti tuhoan litteroidun aineiston ja äänitteet, kun kandityöni valmistuu ja hyväksytään. Toinen haastattelukierros toteutui viikolla 5 vuonna 2021 kokonaan puhelimitse ryhmäpuheluina minun, kunkin haastateltavan ja tulkin välillä. Kysyin vielä ennen toista haastattelua tekstiviestillä osallistujilta suostumukset osallistumiseen samalla, kun sovin haastatteluajat. Näin haastateltavilla oli mahdollisuus kieltäytyä toisesta haastattelukierroksesta.

4.3. Teemahaastattelu

Valitsin toteutustavaksi teemahaastattelun, koska halusin saada aineistoa, joka tarkasti kuvailee juuri haastateltavieni elämäntilanteissaan kohtaamia haasteita ja niihin löytyneitä ratkaisuja. Teemahaastattelurungon tulisi mahdollistaa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön laaja tarkastelu tutkijan ja tutkittavan välisen vuorovaikutuksen kautta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 67). Kuitenkin tulkkauksen haavaksi avoimen vuorovaikutuksen syntymistä – esimerkiksi ilmeiden ja eleiden tulkitseminen oli mahdotonta. Kysymysten esitysjärjestys on puolistrukturoidussa teemahaastattelussa vapaa, kunhan kaikki teema-alueet käsitellään. Kysymyksiä jatkokysymyksiin laajentamalla voidaan saada lisätietoa haastateltavien näkemyksistä (Eskola & Suoranta 1998, s. 86) ja esitinkin haastateltaville vapaamuotoisia kysymyksiä teemakysymysten jatkoksi.

4.4. Haastattelukysymysten muotoilu

Tässä tutkimuksessa haastattelujen ensimmäisen osan ensimmäiset teemat syntyivät tutkimuskysymyksen “Miten muualta Suomeen muuttaneet vanhemmat ymmärtävät varhaiskasvatuksen merkityksen päiväkodin aloitusvaiheessa?” lähtökohdasta käsin intuitiivisesti. Käyttämäni teemakysymykset löytyvät tutkimuksen liitteistä 1 ja 2. Tarkoitus oli kerätä mielipiteitä varhaiskasvatukseen liittyvistä odotuksista, havainnoista ja kokemuksista. Teemakysymysten tulisi tukea tutkimuskysymysten mukaisen tiedon saantia ja teemat voi valita myös kirjallisuuden tai teorian pohjalta (Aaltola & Valli 2015, s. 35). Ensimmäisen haastattelun toisena osana olivat varhaiskasvatuksen oppimisen alueet (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, s. 40). Ajatuksena oli minun ja äitien välisen tulkatun keskustelun avulla peilata äitien arvostuksia varhaiskasvatuksen oppimisen alueiden tavoitteisiin. Keskustelun aikana haastateltavat keskeyttivät ja esittivät kysymyksiä, joihin vastasin yliopistossa oppimani mukaisesti. Osa tavoitteista herätti enemmän keskustelua, kuten oppimisen alueet ”minä ja meidän yhteisömme” ja ”kielten rikas maailma”.

Ensimmäisissä haastatteluissa kertynyt odotettua suppeampi aineisto ohjasi minut etsimään teorialtetta kirjallisuudesta päämääränäni löytää toimivia lisäkysymyksiä, taustatekijöitä ja näkökulmia toista haastattelua varten. Toisen haastattelun teemat muotoutuivat Johnsonin, Padillan ja Votruba-Drzalin tutkimuksen (2017) pohjalta seuraaviksi: ihannetilanne, äidin ominaisuudet, työelämä, taidot ja arvot, lastenhoidon saatavuus, suomen kielen taito ja toiveet hankkeelle. Toisen haastattelun tuloksena sain hyvät taustatiedot haastateltavista.

4.5. Haastattelujen toteutus

Jokaisessa haastattelussa oli eri tulkki ja tulkkien kielitaito vaihteli. Ei heidän suomen- eikä tulkattavien kertoman mukaan tulkkauskielikään aina ollut sujuvaa. Tulkkauksissa toistettiin paljon kysymyksissä esittämiäni sanoja. Abstrakteja asioita oli vaikea ymmärtää eivätkä lisäkysymyksetkään välttämättä auttaneet, ja kysymyksiä jäi vastaamatta. Mikäli haastattelijan kysymyksen ja haastateltavan antaman vastauksen näkökulmaero (Aaltonen, Ruusuvuori & Tiittula 2005, s. 36–37) on suuri, voi päätellä, että jotain on ymmärretty väärin. Tällaisia tilanteita oli useita. Aaltosen ym. (2005, s. 39) mukaan haastattelija voi lähentää näkökulmia muokkaamalla omaa puhetapaansa haastateltavan puhetapaa vastaavaksi. Puhumalla selkeästi

sain lyhyitä vastauksia. Kahdella eri aikaan toteutetulla haastattelukerralla oli tarkoitus selvittää, miten vanhempien käsitykset varhaiskasvatuksesta muuttuvat, kun varhaiskasvatuksen aloituksesta on kulunut vähän aikaa. Tulkkauksen ja ymmärtämisen vaikeuksien vuoksi luovuin näin monimutkaisesta tavoitteesta ja osaltaan nämä kielen vaikeudet johdattivat minua pohtimaan haastateltavien elämää kielitaidon kannalta. Välillä haastateltavat avautuivat kertomaan jostakin aiheesta tarkemmin ja syntyi aineistoa, joka vastasi tavoiteltua yhteisymmärryksen tasoa. Tällöin jatkokysymykset auttoivat saamaan perusteltuja vastauksia tutkimuskysymyksiin. Koska kaikki haastateltavat eivät johdonmukaisesti vastanneet kaikkiin teemakysymyksiin, aineisto ei edusta puhdasta puolistrukturoitua teemahaastattelua, jolle ominaisia ovat kaikille vastaajille yhteiset teema-alueet (Hirsjärvi & Hurme 2008, s. 47).

Kukin kuudesta haastattelusta kesti tunnin, josta noin puolet oli tulkkauksia. Puhelimen välityksellä toteutuneissa haastatteluissa haastateltavat saattoivat samalla huolehtia lastensa etäkoulusta tai nuoremista lapsistaan. Keskeytyksiä ja häiriötekijöitä siis oli. Vanhemmat kertoivat, että koronatautilanteesta johtuen he eivät olleet päässeet lapsensa päiväkotirakennukseen sisälle. Vastaukset perustuvat siten joko vanhempien aiempiin kokemuksiin, ovensuutapaamisiin päiväkodeissa tai puhelimitse toteutuneeseen viestintään vanhempien ja kasvattajien välillä. Haastattelujen jälkeen litteroin eli kirjoitin esittämäni kysymykset ja niihin tulkattuna saamani vastaukset äänitteistä tiedostoksi tietokoneelle.

4.6. Analyysi

Teemahaastattelulla kootun aineiston analyysissä sovelsin Glaserin ja Straussin (1967) kehittämää Grounded Theory -menetelmää (GTM) korostaakseni aineistolähtöisyyttä. GTM on tutkimuspainotteinen, kriittinen ja tulkitseva paradigma. Analyysin tavoitteena voi pitää kokonaisuutta, jonka tuloksena on perusteltu tulkinta ja johtopäätökset aineistosta (Juuti & Puusa 2020, s. 148). Keräämäni aineisto oli osittain vaikeaselkoista ja aihetta oli aiemmin tutkittu vain vähän. Siksi valitsin GTM:n induktiivisen analyysitavan, jossa systemaattisesti koodatusta aineistosta luodaan kokonaan uutta teoriaa (Urquhart 2013, s. 5).

Käytin menetelmän glaserilaista analyysimenetelmää, jonka osia Urquhartin (2013) mukaan ovat avoin koodaus, selektiivinen koodaus ja teoreettinen koodaus. Avoimessa koodauksessa

aineisto kirjoitetaan tiivistäen ja yleistäen eli abrahoiden kappale kappaleelta. Koodauksessa oleellista on aineiston vertaileva läpikäyminen lause lauseelta. Kirjoitin koko aineiston ”toisin sanoin” selkosuomeksi päästäkseni siihen sisälle ja unohtaakseni omat ennakko-oletukseni. Esimerkiksi kommentin: ”Äidinkieli opitaan kotona ja vähitellen siihen tulee suomi lisäksi” koodasin avoimesti: ”Äidinkieli pohjana muulle kielitaidolle”. Abrahointia jatketaan, kunnes aineisto ei enää tiivisty. Selektiivisen koodauksen vaiheessa valitaan ja yhdistellään koko aineistosta tutkimuskysymykseen parhaiten vastaavat avoimet koodit, joista tiivistetään selektiiviset koodit, tässä esimerkissä ”lapsen kielitaito” (Urquhart 2013, s. 49). Jätin pois alkuperäisilmaukset ja niistä muodostetut koodit, jotka eivät liittyneet tutkimuskysymyksiini.

Taulukko 1. Koodauksen abrahointi Glaserin (1978) mukaisesti jaoteltuna

Alkuperäisilmaus	Avoin koodi	Selektiivinen koodi	Kategoria
”äidinkieli opitaan kotona ja vähitellen siihen tulee suomi lisäksi”	äidinkieli pohjana muulle kielitaidolle	lapsen kielitaito	kielitaito

Eri tasoisten koodien välisistä yhteyksistä tehdään muistiinpanoja ja muodostetaan kategorioita huomioiden, rikastaako koodi aiempaa kategoriaa, muodostaako se uuden kategorian vai osoittaako se suhdetta olemassa olevien kategorioiden välillä (Urquhart 2013, s. 51). Muotoilin käsittekarttoja, jotka toimivat myöhemmin pohjana teorian muodostukselle. Kielitaito osoittautui erilaisia kategorioita yhteen liittäväksi ydinkategoriaksi ja lähdin kehittämään tutkimuksen teoriaa eli synteisiä kielitaidon merkityksen pohjalta.

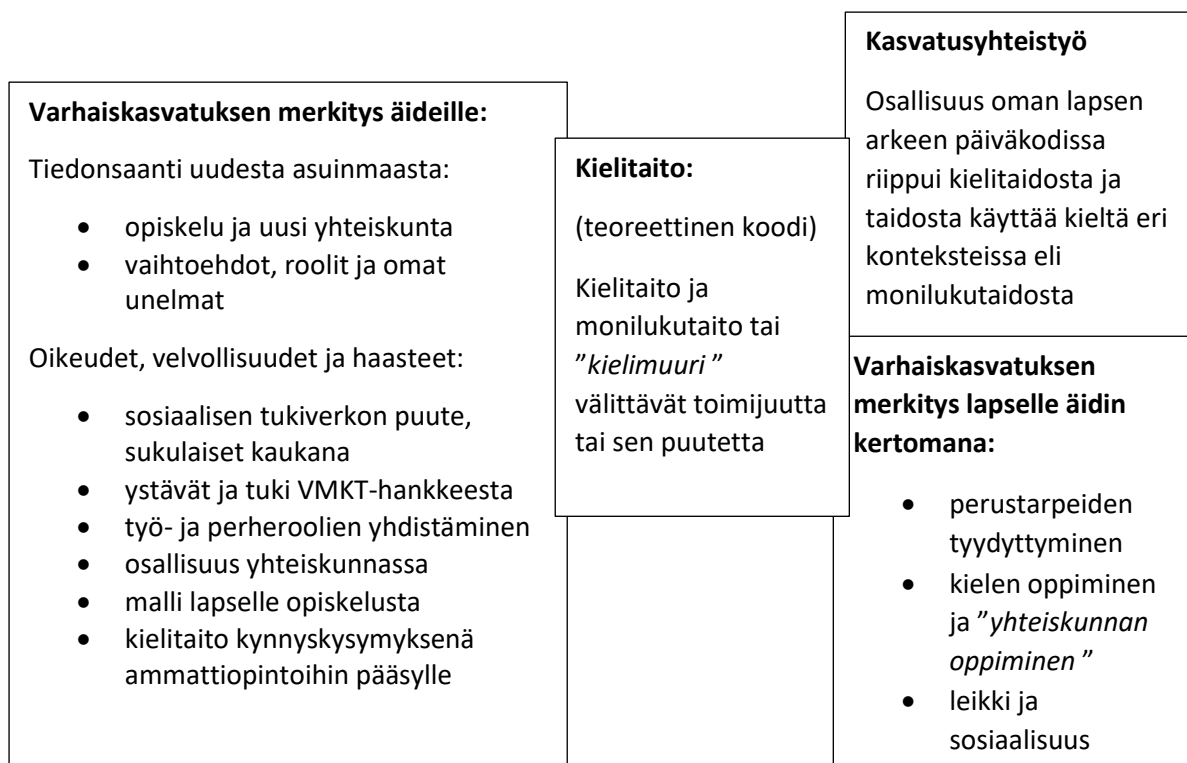
Taulukko 2. Selektiivisten koodien muodostuminen aineistostani kategorioiksi

Ydinkategoria	Selektiivinen koodi
Kielitaito	äidin kielitaito, lapsen kielitaito, väline kasvatusyhteistyössä, päiväkodissa, yhteiskunnassa ja työelämässä, toimijuus ja osallisuus, vaikutus arjen sujuvuuteen, omien tarpeiden ja toiveiden kommunikointi, ymmärretyksi tuleminen ja ymmärtäminen
Kategoria	Selektiivinen koodi
Kasvatusyhteistyö	mahdollisuus saada oma ääni kuuluviin kielitaidon välittämänä tai ”kielimuuri”, seurauksena lapsen perustarpeisiin vastaamisen jatkuvuus
Varhaiskasvatuksen merkitys lapselle	suomen kielen taidon kehittyminen, osallisuus yhteiskunnassa, leikki, ystävät ja sosiaalinen kehitys, lapsen perustarpeet, kunnioitus

Varhaiskasvatuksen merkitys äidille	oma aika, opiskelu (kieli- ja ammatilliset opinnot), apu lasten hoitoon, tulevaisuus, osallistuminen yhteiskuntaan
Äidin haasteet	kielitaidottomuus, kotityön, opiskelun ja työn yhdistäminen, ystävien ja sukulaisten etäisyys, tiedon saanti uudessa asuinmaassa

4.7. Synteesi

Analyysia seuraavassa synteesissä luokiteltu aineisto esitetään kokonaisena ja tutkimuskohdetta tarkastellaan tutkimuksen näkökulmasta. Synteesissä luodaan rakenne, joka erittelee teoriaan valittujen kategorioiden relevanttiutta tutkimuskysymyksen kannalta (Juuti & Puusa 2020, s. 159). GTM:ssä valittuja kategorioita ja teoreettisia koodeja voidaan myös verrata olemassa oleviin, tutkimuskirjallisuudesta löytyviin käsitteisiin ja samalla testata luodun teorian paikkansapitävyyttä (Urquhart 2013, s. 51). Urquhart (2013, s. 107) esittelee GTM:n kehittäjän Glaserin (1978) jaottelun, jonka mukaisesti substantiaaliset koodit käsitteellistävät tutkimusaiheen empiirisen sisällön, kun taas teoreettiset koodit esittävät, miten substantiaaliset koodit liittyvät toisiinsa rakenteina ja suhteina. Teoreettisia koodeja tulisi olla mahdollisimman vähän, jolloin teoria pysyy selkeänä. Tässä kielitaito on teoreettinen koodi, varhaiskasvatuksen merkitys ja kasvatusyhteistyö ovat substantiaalisia koodeja .



Kuvio 1. Integroiva kaavio: kielitaidon merkitys äitien kertomana

Integroiva kaavio esittää tutkimuksen keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet (Urquhart 2013, s. 114). Alkuperäisilmauksella, joka kirjoitetaan *kursiivilla*, tarkoitetaan alkuperäisestä aineistosta löydettyä, analyysissa muuttumattomana säilytettyä haastateltavan ilmausta. Tällaisen ilmauksen käyttö teoreettisen koodin nimenä vahvistaa Urquhartin (2013, s. 96) mukaan teorian aineistolähtöisyyttä. Kielitaidon merkitystä kuvaa erään äidin alkuperäisilmaisu ”*Kielimuuri*”, joka ilmaisee suhdetta varhaiskasvatukseen ja suomea vasta opettelevan äidin välillä. Lause ” Kielitaito ja monilukutaito tai *kielimuuri* välittävät toimijuutta tai sen puutetta” kuvaa kokemusta, jossa äidin kielitaito mahdollisti kokemuksen lapsen ja perheen tarpeiden huomioimisesta varhaiskasvatuksessa ja kielitaidottomuus esti tätä. Vaikutti siltä, että suomen kielen taitotaso määritteli äitien osallisuuden mahdollisuuksia päiväkodissa ja siten kasvatusyhteistyön toteutumista. Lisäsin kirjallisuudesta käsitteen monilukutaito ”multiliteracy” (Cope & Kalanzis 2015, s. 3–4) kuvaamaan tosiasiaa, että suullisen ja kirjallisen kielitaidon lisäksi myös multimodaalisella kielenkäyttötaidoilla, joka perustuu sosiaalisten ja kulttuuristen kielenkäyttötapojen ja -välineiden, kuten sähköisten viestinten käytön ja tilannekohtaisten tapojen tuntemukseen, on merkitystä omien viestien perille menemisessä ja toisten viestien ymmärtämisessä. Riittävä kielitaito oli äideille edellytys myös ammatillisiin opintoihin pääsyyllä, jotka mahdollistaisivat työelämään osallistumisen myöhemmin. VMKT -hankkeeseen osallistuneet äidit olivat löytäneet hankkeesta kielenopiskeluun kannustavan vanhempien yhteisön, joka motivoi heitä kehittämään itseään ja opiskelemaan suomen kieltä.

5. Tulokset ja tulkinta

Seuraavissa kappaleissa esittelen löytämäni tulokset. Aluksi vertailen tutkimukseen osallistuneiden taustatekijöitä Johnsonin ym. (2017) laajaan kvantitatiiviseen tutkimukseen, jossa tietyt taustatekijät ennustivat varhaiskasvatukseen osallistumista maahanmuuttajaäitien keskuudessa. Tulkinnan toisessa osassa esitän aineistoni varhaiskasvatuksen merkityksen, kasvatusyhteistyön ja kielen teemojen ympärille jäsennettynä. Aineistoa kuvaavilla alkuperäisilmauksilla pyrin mahdollistamaan lukijalle tulkintojeni reflektointia.

5.1. Taustatekijät

Taustatekijöistä vanhempien kokemus varhaiskasvatuksen saatavuudesta, sekä perheen tarpeet saattoivat Johnson ym. (2017) mukaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen kokemiseen perheelle mielekkääksi vaihtoehdoksi. He havaitsivat varhaiskasvatuksen vähäisen saatavuuden asuinalueella olevan yhteydessä vähäiseen varhaiskasvatukseen osallistumiseen. Haastattemieni äitien lapsilla olosuhteet varhaiskasvatukseen osallistumiselle olivat kuitenkin otolliset. He kertoivat, että päiväkotij sijaitse lähellä kotia, hoito oli edullista, hoitopaikka oli helppo saada ja perheen kaikki lapset oli sijoitettu samaan päiväkotiin. Myös naapurin lapset eli lasten ystävät kävivät samassa päiväkodissa. Ongelmia tuotti äitien kielitaito, samoin kuin Johnsonin ym. (2017) tutkimuksessa, sillä hoitajat eivät tavallisesti puhuneet perheiden käyttämiä kieliä. Tällöin tiedonsiirto kodin ja päiväkodin välillä oli haastavaa. Johnson ym. (2017, s. 21) suosittelivat varhaiskasvatuksen esitteiden ja hakemusten kääntämistä eri kielille keinona helpottaa varhaiskasvatukseen hakeutumista. Vastaavaa tavoittelee Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään -hanke, jonka sisarhankkeen kautta vanhemmat tulevaisuudessa saattavat tutustua suomalaiseen varhaiskasvatukseen samalla, kun opiskelevat suomen kieltä.

Kukaan haastatelluista äideistä ei ollut työelämässä, mutta työllistymistä saattoi Johnsonin ym. (2017, s. 6) mukaan haitata suvun asuminen liian kaukana jakaakseen lastenhoitovastuuta erityistilanteissa, kuten lasten sairastaessa. Tällöin perhe saattoi Johnsonin ym. (2017) mukaan pitää toisen vanhemmista kotona varmistamassa lastenhoitoa. Haastatelluista vain pisimpään Suomessa asuneella oli sukulainen Suomessa. Merkille pantavaa on, että maahan muuttaneet aikuiset usein työllistyvät aloille, joissa on epäsäännöllinen työaika. Tämä lisää hoidon tarvetta,

johon tyypillinen varhaiskasvatustyöskentän toiminta-aika ei vastaa. Taulukossa 3 olen ristiintaulukoimalla vertaillut haastattelujani taustatekijöihin, jotka Johnsonin ym. (2017) mukaan saattoivat vaikuttaa perheiden motivaatioon viedä lapsiaan varhaiskasvatukseen.

Taulukko 3. Taustatekijöiden vertailu Johnsonin ym. (2017) tutkimukseen varhaiskasvatukseen osallistumista ennustavista tekijöistä

Varhaiskasvatukseen osallistumiseen vaikuttava tekijä (-) = ei haittaa osallistumista, (+) = haittaa osallistumista varhaiskasvatukseen	H1	H2	H3
Hoidon saatavuus, pitkät välimatkat	-	-	-
Työn ja hoitoaikojen yhteensovittaminen (epäsäännölliset työajat ja -paikat, tilapäishoidon saatavuus, sukulaisia ei asu lähellä, ei ystäviä)	+	+	-
Äidin koulutustaso estää työllistymistä	+	+	+
Vaikeus viedä monta lasta hoitoon (sijainti, kulkeminen, hoidon hinta)	-	-	-
Naapurin lapset (lasten ystävät) eivät osallistu varhaiskasvatukseen	-	-	-
Hoitajat eivät puhu perheen äidinkieltä	+	+	-
Äidin puutteellinen suomen kielen taito	+	+	+

5.2. Varhaiskasvatus, kielitaito ja kasvatusyhteistyö

Varhaiskasvatuksen merkitystä pohtiessaan kaikki äidit puhuivat ”suomen kielen ja yhteiskunnan opettamisesta” lapselle päiväkodin tehtävänä. Käsitteen ”yhteiskunta” tulkitsein merkitsevän äitien ilmaisussa sekä yhteiskunnan rakenteita, että yhteiskunnassa vallitsevia kielenkäyttö- ja toimintatapoja eli monilukutaidon laajan käsitteeseen sisältyviä taitoja. Suomen kielen taidon koettiin olevan sekä äidille että lapselle osallistumisen väline ja avain yhteiskuntaan, jossa perhe nyt eli. Lapsen sosiaalinen kehitys, joka sisälsi mahdollisuuden ystäväyhteyksiä ja leikkiä samanikäisten kanssa, oli toinen ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen tärkeä elementti. Kuten eräs äiti asian ilmaisi: ”Lapset haluavat leikkiä muiden lasten kanssa, oppia kieltä ja pärjäävän yhteiskunnassa”. Varhaiskasvatuksen henkilökunta koettiin ystävälliseksi ja puitteet lapsen hyvinvointia palveleviksi. Mahdollisuus ruokailuun ja nukkuun päiväunet olivat tästä esimerkkejä. Muita haastatteluissa mainittuja, lapsiin liittyviä varhaiskasvatukseen osallistumisen syitä olivat ikäkausikehitys ja kouluvalmiudet.

Käsite kasvatusyhteistyö oli kaikille vaikea ymmärtää (myös Lastikka ym. 2016, s. 84). Äidit yhdistivät sen tiedon saantiin lapsen ryhmän toiminnan muutoksista puhelimitse välitettyjen viestien kautta. Tämän yhteistyön määrän kerrottiin riittävän. Kyselin esimerkkien kautta lisää aiheesta, jolloin kaikki äidit kertoivat lapsen pottaharjoittelusta – tavoitteesta, jossa päiväkotit

auttoi. Lapsilla oli ollut vaikeuksia päästä wc:hen varhaiskasvatuksen aloitusvaiheessa kielitaidottomuuden vuoksi ja äiti oli jopa soitettu tulkiksi tässä tilanteessa. Merkittävänä pidettiin, että lapsen perustarpeet toteutuisivat kielitaidosta riippumatta, kuten eräs äiti sen totesi: *“Kulttuuri ei ole niin tärkeä, kuin oma kieli. Jos lapsi tarvitsee jotain, ja ei osaa kertoa”*.

Kielitaito vaikutti äitien kokemukseen kasvatusyhteistyöhön osallistumisesta. Äidit kuvailivat *”kielimuuria”*, joka häiritsi esitettyihin kysymyksiin vastaamista, vaikka he usein ymmärsivätkin etenkin arjen konkreettisiin tilanteisiin liittyvät kysymykset. Ymmärtämistä auttoi, jos henkilökunta hidasti suomenkielistä puhettaan. Yhteisen kielen puute kasvattajien kanssa esti syvällisen keskustelun lapsen käytöksen ongelmista sekä äidin arkea helpottavan toiveen huomioimisen varhaiskasvatuksessa. Vain pisimpään maassa asuneen äidin lapsella oli ryhmässä äidinkielen työntekijä. Tämä äiti koki yhteistyön varhaiskasvatuksen kanssa luontevaksi, ehkä myös oman hyvän suomen kielen taitonsa vuoksi.

Haastateltaville oli tärkeää, että varhaiskasvatusta aloittelevalla lapsella olisi kielellinen väylä kertoa kokemuksistaan kotona ja lapsen äidinkielen taidon kehitys saattoi vaikuttaa jopa varhaiskasvatuksen aloitustien valintaan. Lapsen äidinkielen taito mahdollisti myös yhteisen keskustelun kotona päiväkodin tapahtumista. Erään äidin sanoin: *”Tärkein kaikista on, että lapsi on tyytyväinen ja mitä hän puhuu kavereista ja kaikista”*. Äidinkielen taito, sosiaaliset suhteet ja oppiminen yhdistettiin kielitaidon kehitykseen. *”Kielitaitoinen lapsi ymmärtää, mitä hänestä puhutaan, mitä häneltä kysytään ja hän voi kysyä, jos ei ymmärrä jotain,”* kuten toinen äiti asian tiivistä. Omankielinen työntekijä, milloin sellainen järjestyi, tuki sekä äitiä että lasta. Toisaalta suomen kielen kehittymisen kannalta suomea puhuvaa hoitajaa pidettiin arvokkaana.

Vaikein tilanne oli, jos äiti ei puhunut suomea lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksessa eikä lapsikaan vielä puhunut äidinkieltä. Tällöin äidin tietämys lapsen arjesta jäi vähäiseksi. Kuten eräs äiti totesi: *“Minä en pysty vielä kysymään, mitä siellä on tapahtunut.”* Äidin suomen kielen taito tai omankielinen ohjaaja lapsiryhmässä mahdollisti vanhemman osallistumisen yhteistyöhön, jolloin lapsen päiväkotijärjestelyt ja kotiarki kohtasivat. Tämän tulkitsin vanhemman toimijuudeksi ja osallisuudeksi päiväkodissa sekä kasvatusyhteistyöksi tasolla, joka mahdollisti kasvatuksen johdonmukaisen jatkuvuuden lapsen eri toimintaympäristöissä.

Äitejä tukeneen kommunikoinnin välineinä vanhempien ja kasvattajien välillä oli käytetty englannin kieltä, elekieltä, perheen vanhempaa lasta tulkaamassa sekä tulkin tekemää vihkoa,

jossa oli päiväkodin arjen sanoja käännettynä äidinkielelle. Kukaan ei maininnut Varhaiskasvatussuunnitelma- eli Vasukeskustelua, joka jokaisen lapsen vanhempien kanssa tulee käydä vuosittain tarvittaessa tulkkia apuna käyttäen. Keskustelimme kaikkien äitien kanssa varhaiskasvatuksen oppimisen alueiden (Varhaiskasvatussuunnitelma 2018, s. 40) yleisistä tavoitteista, sillä ajattelin näin saavani jäsenettyä tietoa heidän mielipiteestään suomalaisesta varhaiskasvatuksesta. Keskustelussamme kaikki äidit korostivat sanaa ”kunnioitus” suhteessa erilaisiin ihmisiin, yhteiskuntaan ja luontoon. Lisäksi he korostivat kuuntelemisen ja anteeksi pyytämisen taitoja, jotka auttavat lasta toimimaan annettujen ohjeiden mukaisesti toisiaan kunnioittaen. Erästä äitiä lainaten: ”*Lapset ovat kaikki samanarvoisia ja heidän pitäisi olla ystäviä keskenään*”.

5.3. Ryhmän merkitys äitien monilukutaidon ja toimijuuden kehityksessä

Äitien elämään varhaiskasvatus toi mahdollisuuksia, kuten oman tulevaisuuden pohdintaa, mutta myös haasteita. Haasteet liittyivät kodin- ja lastenhoidon sekä opiskelun yhdistämiseen tilanteessa, jossa omat vanhemmat ja ystävät asuivat liian kaukana auttaakseen arjessa. Tästä huolimatta oppiminen oli äitien kertomuksissa tärkeä arvo. Toiset hankkeeseen osallistuneet äidit olivat resurssi, joka mahdollisti kokemuksen tuen saamisesta, tuen tarjoamisesta ja omista mahdollisuuksista. Osallistava pedagogiikka, joka tukee toimijuutta ja jossa yhteiskunnallisuus on vahvasti läsnä, kehittää Niemen (2013, s. 71–72) mukaan oppijoiden yhteistyön, tiedonhankinnan, ongelmanratkaisun ja kriittisen ajattelun taitoja. Äidit saivat hankkeesta tietoa uudesta asuinmaastaan ja sen tarjoamista mahdollisuuksista kuten varhaiskasvatuksesta, opinnoista ja näihin hakeutumisen käytännöistä. Hanketyöntekijä oli ”*kuin sukulainen*”, jolta saattoi pyytää apua ja neuvoja esimerkiksi lomakkeiden täytössä. Perinteisten sanojen lukemisen rinnalla monilukutaitoinen ihminen osaakin tulkita ja käyttää esimerkiksi lomakkeita, eleitä, tilanteita tai liikkeitä tavoitteellisesti toiminnassa ja ilmaisussa (Gardnier & Cumming-Potvin 2015, s. 17). Nämä taidot kehittyvät tavoitteellisessa yhteistyösuhteessa esimerkiksi ryhmässä. Kasvatustyösuhteita tukevaa monilukutaitoa voisi äitien kohdalla olla vaikka taito vastaanottaa ja vastata päiväkodista digitaalisesti lähetettyihin kuvallisiin viesteihin. Näin he voisivat osallistua lastensa päiväkotiarkeen ja kotona kuvien pohjalta käyty keskustelu tukisi lasten äidinkielen taidon kehitystä.

6. Johtopäätökset

Tässä kappaleessa esitän tutkimuksen yleistettävyyden ja luotettavuuden rajoituksia sekä tulosten tulkinnan synnyttämiä johtopäätöksiä, jatkotutkimusaiheita ja sovelluksia. Haastattelemani äidit halusivat osallistua kasvatusyhteistyöhön, sillä he kokivat itsensä asiantuntijoiksi lapsensa asioissa. Kaikilla heistä ei kuitenkaan ollut tyydyttävään osallistumiseen tarvittavaa kielitaitoa. Suomen kielen taito olikin keskeinen osallistumisen mahdollisuutta määrittävä tekijä, jonka opettamista lapselleen äidit pitivät varhaiskasvatuksen tärkeänä tehtävänä. Kielitaidon tulkitsin merkitsevän sekä lapselle että äidille itsenäisyyttä, vähenevää riippuvuutta toisten avusta ja mahdollisuutta vaikuttaa yhteisössä sosiaalisten suhteiden laajentuessa (myös Intke-Hernandez 2020, s. 129). Tämän tutkimuksen kontekstissa suomen kielen taito mahdollisti myös lisääntyvän kasvatusyhteistyön.

6.1. Yleistettävyys ja kattavuus

Kvalitatiivisessa tutkimusperinteessä on tapana puhua aineiston harkinnanvaraisesta tai tarkoituksenmukaisesta näytteestä, kun pyritään kuvaamaan tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai tulkitsemaan ilmiötä (Eskola & Suoranta 1998, s. 60–61). Haastatelluilla on monia yhdistäviä ominaisuuksia, jonka vuoksi he voivat edustaa korkeintaan erittäin rajattua ihmisryhmää. Erityisesti he ovat Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään -hankkeeseen osallistuneita äitejä, jotka kasvattavat lapsiaan maassa, joka ei ole heidän synnyinmaansa. Pidän kolmen äidin haastattelua riittävänä näytteenä kuvailevaan kandidaton tutkimukseeni. Kuitenkin pienen otoskoon tulokset osoittavat enemmän vaihtoehtojen mahdollisuuksia, kuin niiden rajoja.

Uskottavuus, vahvistettavuus, siirrettävyys ja johdonmukaisuus ovat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteerejä (Juuti & Puusa 2020, s. 264). Puhtaasti aineistolähtöinen analyysi on teoreettinen mahdottomuus, sillä tutkijan osallisuus prosessissa rajaa ja muokkaa aineistoa. Tiedostan, että kokemattomuuteni haastattelijana ja tutkijana sekä omat elämäkokemukseni äitinä ovat saattaneet vaikuttaa haastatteluvaiheessa kysymysten muotoiluun ja esitystapaan sekä aineiston analyysiin ja rajaukseen. Uskottavuuteen olen pyrkinyt kuvaamalla tarkasti aineiston keruussa ja analyysissä tekemiäni valintoja erityisesti

luvussa ”haastattelun toteutus” ja toistettavuuteen kommunikoimalla selkeästi, miten toteutin GTM:n glaserilaista analyysitapaa tutkimuksessani. Glaserin ajatuksen mukaisesti muodostettu teoria on myöhemmin toisten tutkijoiden vapaasti testattavissa jatkotutkimuksin (Urquhart 2013, s. 13, 68).

6.2. Kielen ja tulkkauksen vaikutus luotettavuuteen

Kieli on kvalitatiivisessa haastattelussa keskeinen väline sekä toteutuksessa että analyysissa. Tulkkaus heikentää aineiston luotettavuutta, koska kieli kääntyy molempiin suuntiin tulkin kautta. Haastateltavan ja tulkin väliseen suhteeseen saattaa liittyä yhteisöllisiä ja sosiaalisia lainalaisuuksia, joista haastattelija ei ole lainkaan tietoinen, mutta jotka vaikuttavat siihen, mitä on soveliasta sanoa ääneen: esimerkiksi saatetaan kertoa ainoastaan yhteisössä sosiaalisesti hyväksytyt mielipide (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara ja Sinivuori 2009, s. 206–207). Tätä pyrittiin ehkäisemään siten, että Careeria halusi tulkkia tilatessaan tietää haastateltavan nimen ja kielen, jotta tilattava tulkki ei olisi tulkattavan lähisukulainen. On kuitenkin huomioitava, että ilmiö on voinut olla tietämättäni jonkintasoisena läsnä haastatteluissa.

6.3. Vanhempien yhteisön tukeminen

Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että riittävä kielitaito ja päiväkodin kasvatusjärjestelmän tuntemus mahdollistaa vanhemman lisääntyvän osallisuuden kasvatusyhteistyössä, jonka tavoitteena voidaan esimerkiksi lapsen kielenoppimisen näkökulmasta pitää kaksi- tai monikielisen lapsen kielten tasapainoista kehitystä. Lasten kielitaidon kehittämiseksi olisikin tärkeää löytää keinoja, joilla erikieliset vanhemmat voivat ymmärtää, mitä lapset päiväkodissa tekevät. Tällöin vanhemmat voisivat keskustella päiväkodin tapahtumista kotona lastensa kanssa äidinkielellään. Asia on merkittävä, koska äidinkielen taitoa pidetään perustana muun kielitaidon kehitykselle (Nurmilaakso & Välimäki 2011, s. 87) ja suomenkielisessä peruskoulussa lasten oppiminen edellyttää riittävää, jatkuvasti kehittyvää kielitaitoa. Lisäksi vanhempien suomen kielen taidon kehitys varmistaisi kodin ja päiväkodin välillä tapahtuvan tiedonkulun ja kasvatusyhteistyön sekä perheen ystävyyssuhteet suomenkielisten perheiden kanssa, joka edelleen tukisi kielitaidon kehitystä.

Kasvatusinstituutioissa on paljon osaamista kasvatuksen kysymyksissä ja Orell (2020, s. 65) nostaakin esiin näkemyksen koulusta ryhmätoiminnan oppimisen paikkana myös vanhemmille. Hänen mukaansa vanhempien yhteisölliselle voimaantumiselle merkityksellistä olisi, että heidät kohdattaisiin muunakin, kuin passiivisina avun ja neuvonnan vastaanottajina. Vanhempien sosiaaliset verkostot ovat merkityksellisiä lastenkin vertaissuhteille ja tärkeää pienten lasten kohdalla olisi kohdata perheet kokonaisina, ymmärtäen lasten ja vanhempien välisiä syviä riippuvuus- ja tunnesuhteita. Esimerkiksi, jos vanhemmalle suomalaiset käytännöt ja kieli ovat vieraita, voi hänen lapsensa olla vaikea päästä päiväkodin jälkeen ystäviensä luokse kyläilemään. Intke-Hernandezin (2020, s. 125) mukaan monilla maahanmuuttajavanhemmilla ei ollut ystäviä ja sukulaisia Suomessa, mikä lisäsi yksinäisyyden kokemusta ja syrjäytymisen riskiä. Sama toistui omassa tutkimuksessani. VMKT-hankkeessa on kertynyt osaamista vanhempien yhteisöjen tukemisesta ja kiinnostavaa olisi tulevaisuudessa kartoittaa, miten tähän hankkeeseen osallistuminen kehittää perheiden sosiaalisia yhteisöjä ja miten tätä yhteisöllisyyden kehitystä voisi tukea.

Hankkeeseen osallistuneet äidit kertoivat sekä vertaisryhmältään, että ohjaajaltaan saamansa neuvonnan ja tuen merkityksestä. Haastatellut kokivat muut Suomeen muuttaneet äidit vertaisryhmäkseen, mutta moninaisessa yhteiskunnassa olisi mahdollista kokea vertaisryhmäksi kaikki oman alueen vanhemmat. Elämänmuutokset haastavat erilaisia vanhempia, ja yhteisöllisen tuen tarjoaminen voisi tukea perheitä muutoksen tilanteissa, jolloin omat voimavarat menevät muutoksesta selviämiseen. Näin mahdollisuus auttaa maahan muuttanutta vanhempaa kielen tai puhelimen käytön oppimisessa voisi tukea vaikkapa hiljattain irtisanotun suomenkielisen vanhemman arjen uudelleen muodostumista ja elämänhallintaa. Auttaminen olisi vastavuoroista, sillä myös maahan muuttaneet vanhemmat rikastavat yhteiskuntaamme toisissa kulttuureissa opituilla taidoillaan. Suomenkieliset ystävät luonnollisesti kannustaisivat erikielisiä vanhempia oppimaan suomen kieltä ja maassa vallitsevia yhteiskunnallisia käytänteitä Vanhemmat mukaan kouluun ja työelämään -hankkeen päättymisen jälkeenkin. Olisikin tärkeää lähentää Suomeen muuttaneiden ja täällä jo asuvien vanhempien yhteisöjä toisiinsa, jotta yhteinen ymmärrys, yhteistyö ja kunnioitus lisääntyisivät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, s. 31) tavoitteiden suuntaisesti myös lasten kodeissa. Tätä korostivat tavallaan haastattelemani äiditkin, joille varhaiskasvatuksen tärkeä tavoite oli, että lapset oppisivat kunnioittamaan kaikkia ihmisiä, yhteiskuntaa ja luontoa.

Lähteet

- Aaltola, J., & Valli, R. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (4 painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltonen, T., Ruusuvaori, J., & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Careeria. (2020). *Vanhemmat mukaan kouluun loppuseminaari*. Haettu 10.7.2021, <https://sites.google.com/view/vanhemmat-mukaan-kouluun/hankkeen-loppuseminaari>
- Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 125-142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Einarsdóttir, J., & Jónsdóttir, A.,H. (2019). Parent-preschool partnership: many levels of power. *Early Years (London, England)*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1358700>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gardiner, V., & Cumming-Potvin, W. (2015). Conceptual and contextual contradictions : how a group of primary school teachers negotiated professional learning in a multiliteracies book club. *The Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 15-31.

- Garvis, S., Harju-Luukkainen, H., Williams, P., & Sheridan, S. (2019). An Introduction to the Nordic Countries Around Family, Children and Early Childhood Education. *Nordic Families, Children and Early Childhood Education* (s. 1-14). Springer. Cham: Palgrave Macmillan.
- Hanemann, U. (2015). *Learning Families: Intergenerational Approaches to Literacy Teaching and Learning*. Haettu 10.7.2021, <https://uil.unesco.org/literacy/learning-families/learning-families-intergenerational-approaches-literacy-teaching-and>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15 painos). Helsinki: Tammi.
- Huttunen, M. (2013). *Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen*. Tampere University Press. Haettu 10.7.2021. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95536/narratiivisten_identiteettiprosessien_kehittyminen_varhaislapsuudesta_nuoruuteen_2013.pdf?sequence=1
- Intke-Hernandez, M. (2020). *Osallisena yhteisessä arjessa. : Neksusanalyysi maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinoista*. Haettu 10.7.2021, <https://journal.fi/afinlavk/article/view/89414>
- Johnson, A. D., Padilla, C. M., & Votruba-Drzal, E. (2017). Predictors of public early care and education use among children of low-income immigrants. *Children and Youth Services Review; Child Youth Serv Rev*, 73, 24-36. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.11.024>
- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kekkonen, M. (2012). Kasvatuskumppanuus ammatillisena yhteistyösuhteena. *Eronteot Muihin Sosiaalisiin Kumppanuussuhteisiin Varhaiskasvatuksen Ammattilaisten Puhetavoissa. Varhaiskasvatuksen Tiedelevä*, (1), 3-21.

- Kirjavainen, T. (2015). *Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus*. Valtiontalouden tarkastusvirasto. Haettu 20.3.2021. <https://www.vtv.fi/julkaisut/maahanmuuttajaoppilaat-perusopetuksen-tuloksellisuus/>
- Kyrönlampi, T., Böök, M. L., & Karikoski, H. (2020). Obstacles to dialogic encounters between parents and staff in pre-primary school. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2).
- 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; International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i3.1221>
- Niemi, R. (2013). Narratiivinen opetusmenetelmä alkuopetuksessa. *Puheenvuoroja Narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*, Luettu 10.7.21 <https://core.ac.uk/download/pdf/250152165.pdf#page=67>
- Nurmilaakso, M., & Välimäki, A. (2011). *Lapsi ja kieli : kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja Hyvinvoinnin tutkimuskeskus.
- Orell, M., & Orell, M. (2020). *Kodin ja koulun yhteistyö – oletus yhteisestä ymmärryksestä?*. Turun yliopisto; University of Turku. Haettu 10.7.21. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/150842/AnnalesC500Orell.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pentikäinen, M. (2005). *Loputon matka : vietnamilaisten ja somalialaisten kertomuksia pakolaisuudesta*. Työministeriö. Haettu 10.7.2021. <https://multikult.files.wordpress.com/2008/05/loputon-matka-vietnamilaisten-ja-somalialaisten-kertomuksia-pakolaisuudesta-tutkimus.pdf>
- Perokorpi-Sulin, M. (5.5.2021). *Henkilökohtainen tiedonanto*.
- Pihlaja, P., & Viitala, R. (2019). *Varhaiserityiskasvatus* (2 painos). Jyväskylä: PS-kustannus.

Rainio, A. P. (2010). *Lionhearts of the playworld : an ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Helsinki: University of Helsinki.

Rutanen, N., & Laaksonen, K. (2020). Äitien luottamuksen rakentuminen kasvattajiin varhaiskasvatuksen aloituksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2)

Sollars, V. (2020). Defining quality in early childhood education: parents' perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 319-331.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755488>

Sommer, D. (2019). Early Childhood Education (ECE) in the Nordic Countries: Universal Challenges to the Danish Model—Towards a Future ECE Paradigm. *Nordic Families, Children and Early Childhood Education* (s. 193-212). Springer. Cham: Palgrave Macmillan.

Stier, J. (2003). *Identitet : människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur.

Suorsa, T. (2018). Kasvatuspsykologia monitieteisessä kokemuksen tutkimuksessa: kehityksen sosiaalinen tilanne ja perusteltu osallisuus elämisen näyttämöillä. *Kokemuksen Tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*, (s. 85-108). Rovaniemi: Lapland University Press.

Urquhart, C. (2013). *Grounded theory for qualitative research : a practical guide*. London: SAGE.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). Opetushallitus. Haettu 10.7.2021,

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

White, E. J., Rutanen, N., Marwick, H., Amorim, K. S., Karagiannidou, E., & Herold, L. K. M. (2020). Expectations and emotions concerning infant transitions to ECEC: international dialogues with parents and teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 363-374. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755495>

LIITE 1. Ensimmäisen teemahaastattelun kysymykset

Päiväkodin aloitus	<p>Mikä on tärkein syy teille laittaa lapsi päiväkotiin? Miksi juuri tähän päiväkotiin? Onko päiväkoti lapselle tärkeä? Miksi? Entä sinulle? Miksi? Millainen muutos päiväkodin aloitus on ollut sinulle?</p>
<p>Vanhemman osallisuus päiväkodissa ja käsitys lapsen olemisesta siellä</p>	<p>Mitä lapsesi tekee päiväkodissa? Mitä lapsi on kertonut päiväkodista? Mikä siinä on tärkeää sinulle? Entä lapselle tärkeää? Millaisia hyviä ja huonoja asioita olet huomannut päiväkodissa? Teettekö yhteistyötä päiväkodin kanssa lapsen kasvatuksessa? Miksi? Miten ryhmässä huomioidaan vanhemman toiveet arjen toimista kasvatuksessa? Esim. päiväunet, ruoka, wc? Millainen yhteistyö auttaisi teitä? Millaisia vaikeuksia suomen kieli aiheuttaa päiväkodissa? Miten selviätte niistä?</p>
Pedagogiikka	<p>Mitä haluatte lapsen tekevän päiväkodissa? Mikä on opettajan tehtävä päiväkodissa? Mikä on toisten lasten merkitys päiväkotiryhmässä? Mitä lapselle pitäisi opettaa päiväkodissa? Mitä ei saisi opettaa lapsellenne?</p>
Arkipäivän kohtaamiset	<p>Millaiset käytännöt toimivat? Millaiset asiat eivät toimi?</p>
Tulevaisuus	<p>Millaisia huolia teillä on lapsenne suhteen? Mitä lapsellenne kuuluu vuoden / kymmenen vuoden päästä?</p>
Varhaiskasvatuksen oppimisen alueet	<ul style="list-style-type: none"> • Kielten rikas maailma • Ilmaisun monet muodot • Minä ja meidän yhteisömme • Tutkin ja toimin ympäristössäni • Kasvan, liikun ja kehityn

LIITE 2. Toisen teemahaastattelun kysymykset

Äidin ominaisuudet	Minkä ikäisenä muutitte Suomeen? Mitä kieliä osaatte? Millaisia kouluja olette käynyt?
Ihannetilanne	Mikä on mielestänne hyvä ikä laittaa lapsi päiväkotiin? Jos saisitte kaiken mitä tarvitsette, missä iässä laittaisitte lapsen varhaiskasvatukseen eli päiväkotiin? Miksi?
Lastenhoidon saatavuus	Onko lapsille helppo saada hoitopaikka teidän alueellanne? Uskotteko, että tarvitsette lapselle hoitoa myös iltaisin ja viikonloppuisin? Onko teillä perheenjäseniä, ystäviä tai sukulaisia, jotka voivat auttaa lasten hoidossa, jos olette töissä? Pidätkö tärkeänä, että lapsen hoitaja osaa teidän omaa kieltänne ja tuntee kulttuurianne?
Työelämä, taidot ja arvot	Miten kulttuurissanne suhtaudutaan opiskelevaan / työssä käyvään äitiin? Millainen on hyvä äiti ja vaimo? Millaisesta työstä haaveilette? Onko todennäköistä, että haave toteutuisi? Onko teillä kokemusta työssäkäynnistä Suomessa? Onko teillä naispuolista ystävää, joka käy töissä Suomessa? Mitä hän on kertonut työssäkäynnistä? Miten perheessä työnjako toteutuu, kun äiti on töissä?
Yhdessä oppiminen	Mitä asioita teette yhdessä lapsenne kanssa kotona? Mitä kotitöitä teette yhdessä lastenne kanssa? Onko mitään eroa siinä, mitä teitte ennen VMKT-hanketta ja nyt? Onko perheenne päiväjärjestys muuttunut? Millaisista asioista puhutte lapsillenne kouluun liittyen?
Suomen kieli ja toiveet VMKT -hankkeelle	Mitä olette oppinut tämän hankkeen aikana? Mitä olisi hyvä oppia tällaisessa hankkeessa? Mitä hyötyä teille ja perheellenne on hankkeesta ollut? Mikä tukee parhaiten ymmärtämistänne, kun puhutte päiväkodin henkilökunnan kanssa? Kuvat, google käänätäjä, hidastettu puhe, muu? Tuletteko ymmärretyksi päiväkodissa? Miten? Onko teidän helpompi lukea tekstiä puhelimesta kuin keskustella puhumalla? Mitä kieltä käytätte mieluiten päiväkodin kanssa kommunikoidessanne?