

Rita Leinonen

## **KAKSIKULTTUURINEN LAPSI PÄIVÄHOIDOSSA**

Vanhempien kokemuksia päivähoiton varhaiskasvatuksesta lapsen  
kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana sekä  
kasvatuskumppanuudesta

## **KAKSIKULTTUURINEN LAPSI PÄIVÄHOIDOSSA**

Vanhempien kokemuksia päivähoidon varhaiskasvatuksesta lapsen  
kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana sekä  
kasvatuskumppanuudesta

Rita Leinonen

Opinnäytetyö

Kevät 2011

Sosiaalialan koulutusohjelma

Oulun seudun ammattikorkeakoulu

# TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu  
Sosiaalialan koulutusohjelma

---

Tekijä: Rita Leinonen

Opinnäytetyön nimi: Kaksikulttuurinen lapsi päivähoitossa – vanhempien kokemuksia päivähoiton varhaiskasvatuksesta lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana sekä kasvatuskumppanuudesta

Työn ohjaajat: Sanna Pellinen & Pirjo Ylikauma

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Kevät 2011 Sivumäärä: 80 + 6 liitesivua

---

Opinnäytetyön tarkoituksena on kuvailla vanhempien kokemuksia päivähoiton varhaiskasvatuksesta lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana sekä kasvatuskumppanuudesta. Tutkimuksen viitekehys koostuu identiteetin muodostumisesta, monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta ja kasvatuskumppanuudesta käsittelevästä teoretiedosta. Tutkimustehtäviä oli kaksi: 1. Millaisia kokemuksia vanhemmilla on päivähoiton varhaiskasvatuksesta lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana? ja 2. Millaisia kokemuksia vanhemmilla on kasvatuskumppanuudesta päivähoitopaikan hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa?

Opinnäytetyöni on kvalitatiivinen tutkimus. Yhteistyökumppaneina oli monikulttuurisesti ja kaksikielisesti profiloituneita päivähoitopaikkoja. Keräsin aineiston niiden kolmen asiakasperheen vanhemmilta teemahaastattelua käyttäen. Teemat muodostuivat viitekehysten perusteella. Analysoin aineiston teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Vanhempien mielestä päivähoiton varhaiskasvatus ei ole merkittävässä roolissa lapsen kaksikulttuurisen identiteetin tukemisessa. Kulttuurit tulevat päivähoitossa esille lähinnä työntekijöiden persoonan kautta. Kulttuurien välittäminen lapselle koetaan kodin tehtäväksi, mutta päivähoitossa toteutettava monikulttuurisuuskasvatus koetaan tärkeäksi. Lapsen kaksikielisen identiteetin ja kielitaidon tukemisessa päivähoitolla on tärkeä tehtävä, sillä päivähoitossa lapsilla on mahdollisuus käyttää molempia kieliä. Vanhemmat pitävät kielten natiivipuhujia ensiarvoisen tärkeinä kielten oppimisen kannalta.

Vanhemmille kasvatuskumppanuudessa tärkeää on luottamus, kohdatuksi tuleminen ja oma aktiivisuus. Heidän suhtautumisestaan päivähoitoon määrittää lapsen asema päivähoitossa. Vanhemmat kokevat pystyvänsä vaikuttamaan päivähoiton toimintaan. Heidän mielestään kehitettäviä asioita päivähoiton toiminnassa ovat lapsen yksilöllinen kohtaaminen ja tiedonkulku.

---

Asiasanat: identiteetti, kaksikulttuurisuus, kaksikielisyys, monikulttuurinen varhaiskasvatus, kulttuurinen kompetenssi, kasvatuskumppanuus, kvalitatiivinen tutkimus

## ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences  
Degree Programme in Social Services

---

Author: Rita Leinonen

Title of thesis: Bicultural Child in Day Care: Parents' Experiences of Implementing Educational Partnership and Supporting Child's Bicultural and Bilingual Identity in Early Childhood Education

Supervisors: Sanna Pellinen & Pirjo Ylikauma

Term and year when the thesis was submitted: Spring 2011

Number of pages: 80 + 6 appendix pages

---

**Background:** Multiculturalism is increasing in Finnish society and with it the number of bicultural children. This is reflected in day care where employees need cultural competence both in early childhood education and educational partnership in order to be able to work with bicultural families.

**Aim:** My study had dual purpose: to describe parents' experiences regarding the role of early childhood education in supporting a child's bicultural and bilingual identity and to describe parents' experiences regarding educational partnership.

**Method:** The thesis is a qualitative study. I collected the data from three bicultural families' parents using theme-based interviews. I analyzed the data using the method of content analysis.

**Results:** The results indicated that early childhood education did not have a significant role in supporting a child's bicultural identity. Teaching cultures to the child was seen as a duty of the family. Day care had an active role in supporting a child's bilingual identity. Parents emphasized the importance of native speakers' role in day care. The core of educational partnership was formed of trust, discussion and parents' own activeness. Parents thought it was important that employees had a positive relationship with the child and their work as a whole. Parents wanted more information about day care and wanted their child to be taken into account as an individual.

**Conclusion:** Day care employees need to face a bicultural family and a child without cultural presumptions and meet their individual needs. They need to offer information actively and be interested in parents' opinions. In bilingual day care the availability of native-speakers needs to be ensured.

---

**Keywords:** identity, biculturalism, bilingualism, multicultural early childhood education, cultural competence, educational partnership, qualitative research

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	6
2	KAHDESTA KULTTUURISTA YKSI IDENTITEETTI .....	9
	2.1 Kulttuuri-identiteetin kehitys .....	10
	2.2 Kielen, kulttuurin ja identiteetin yhteys .....	12
3	MONIKULTTUURISUUS VARHAISKASVATUKSESSA .....	14
	3.1 Työntekijän monikulttuurinen kompetenssi .....	15
	3.2 Lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukeminen päivähoidon varhaiskasvatuksessa .....	17
4	KASVATUSKUMPPANUUS.....	20
	4.1 Kasvatuskumppanuus yhteistyö- ja vuorovaikutussuhteena.....	21
	4.2 Kasvatuskumppanuus vanhemman näkökulmasta .....	23
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITTEET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT .	25
6	TUTKIMUSMETODOLOGIA .....	28
7	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	32
	7.1 Tutkittavien valinta ja aineiston keruu .....	32
	7.2 Aineiston analysointi .....	36
8	TULOKSET .....	42
	8.1 Päivähoidon varhaiskasvatus lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana.....	42
	8.2 Vanhempien ja päivähoidon hoito- ja kasvatushenkilöstön kasvatuskumppanuus.....	46
9	JOHTOPÄÄTÖKSET .....	56
10	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	61
11	TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	65
12	POHDINTA .....	67
	LÄHTEET .....	77
	LIITTEET.....	81

# 1 JOHDANTO

Monikulttuurisuus on yhä tavallisempi asia Suomessa ja suomalaisten arjessa. Maahanmuutto Suomeen on 2000-luvulla ollut pääsääntöisesti nousujohteista (Tilastokeskus 2010), ja ihmisten liikkuvuus kansainvälisesti on runsasta. Näin monikulttuuristen perheiden ja samalla monikulttuurisissa perheissä elävien lasten määrä lisääntyy.

Elinympäristön ja perheen kulttuurin merkitys lapsen identiteetin muodostumisessa on merkittävä. Kulttuuri tarjoaa lapselle rakennuspalikat oman minuuden muodostamiseen (vrt. Hall 1999, 45–50). Kulttuuri määrittää usein myös käytettävän kielen. Kun eri kulttuureista tulevat vanhemmat ilmentävät omaa kulttuuriaan perheessä, lapsesta kasvaa kaksikulttuurinen. Kaksikulttuurinen ympäristö on rikkaus, mutta kulttuurierot asettavat myös haasteita lapsen identiteetin kehittymiselle.

Monikulttuurisuus näkyy perheiden kautta myös päivähoidossa. Päivähoidon varhaiskasvatuksen perustehtävä on lapsen hyvinvoinnin edistäminen yhteistyössä vanhempien kanssa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15, 17). Lapsen tasapainoisen kehityksen tukemiseksi lapsen kulttuuri- ja kielitaustaan tulee päivähoidossa suhtautua kunnioittavasti ja ottaa ne toiminnassa huomioon (Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007, 25). Kun asiakkaana on monikulttuurinen perhe, vaaditaan varhaiskasvatuksen ammattilaisilta kulttuurista kompetenssia eli kykyä toimia eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Lisäksi lapsen kulttuurisen taustan tunteminen on välttämätöntä, jotta hänen kehitystään voidaan tukea yksilöllisesti.

Lapsen kokonaisvaltaista tuntemusta edistää päivähoidon työntekijöiden ja vanhempien välinen kasvatuskumppanuus. Kasvatuskumppanuus perustuu luottamukselliseen vuorovaikutussuhteeseen, ja sen päämääränä on lapsen hyvinvoinnin turvaaminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31).

Kasvatuskumppanuudessa vanhemmat ja päivähoidon työntekijät ovat tasavertaisia toimijoita. Kasvatuskumppanuus edellyttää ja luo dialogista vuorovaikutusta sekä antaa vanhemmille osallisuuden kokemuksen. (Kaskela & Kekkonen 2006, 25–27, 38–39.)

Opinnäytetyöni tarkoituksena on kuvailla vanhempien kokemuksia päivähoidon varhaiskasvatuksesta lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana sekä kasvatuskumppanuudesta. Tavoitteena oli saada tietoa vanhempien kokemuksista edellä mainituista asioista. Saatua tietoa voidaan erityisesti hyödyntää kaikissa niissä päivähoitopaikoissa, joiden asiakkaina on monikulttuurisia perheitä. Tieto on hyödyllistä myös päivähoidon ammattilaisille yleensä, sillä kasvatuskumppanuus on osa jokaisen päivähoitopaikan arkea ja monikulttuurisuuteen liittyvä osaaminen on yhä tärkeämpi osa varhaiskasvattajan ammattitaitoa.

Halusin tehdä opinnäytetyöni monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta ja kasvatuskumppanuudesta, koska monikulttuurisuus ja kasvatuskumppanuus ja niihin liittyvä osaaminen ovat lastentarhanopettajan työn arkea. Sain käytännön kokemusta monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta suorittaessani harjoittelujaksoa eräässä monikulttuurisesti profiloituneessa päivähoitopaikassa. Päivähoidon rooli lapsen kaksikulttuurisuuden tukemisessa näyttäytyi haasteellisena ja osin selkiytymättömänä: perheiden kulttuuriset taustat ja vanhempien päivähoitolle asettamat odotukset vaihtelivat. Minulle syntyi harjoittelujakson aikana selvä ajatus siitä, että lapsen kaksikulttuurisuuden ja -kielisyyden tukemisessa tarvitaan lapsen kaikkia elinympäristöjä, siten kodin lisäksi myös päivähoitoa. Vaikka monikulttuurisuus ei ole jokaisessa päivähoitopaikassa esillä, on hyvin epätodennäköistä, että nyt valmistuva lastentarhanopettaja, joka tekee työuransa päivähoitopalvelujen piirissä, pystyisi monikulttuuriselta työltä välttymään.

Opinnäytetyössä esiintyvät käsitteet monikulttuurisuus ja kaksikulttuurisuus. Monikulttuurisuus on sekä yhteiskunnassa että päivähoitossa oleva ominaisuus. Samalla se on tavoiteltava tila, jossa eri kulttuurit esiintyvät

tasaveroisina rinnakkain. Siksi tutkimuksessani puhutaan kaksikulttuurisuuden lisäksi monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta: se sisältää ajatuksen kulttuurisesta monimuotoisuudesta ja kulttuurien tasaveroisuudesta päivähoitossa. Kaksikulttuurisuus on yksi monikulttuurisuuden ilmentymä. Kaksikulttuurisuus kohdentaa näkökulmaa perheen ja lapsen tasolle.

Käyttämieni käsitteiden osalta myös kaksikulttuurisuuden ja kaksikielisyyden keskinäinen suhde on monimutkainen. Kulttuuri ja kieli vaikuttavat toinen toisiinsa jatkuvassa syklissä. Tutkimusta tehdessä oli päätettävä, ovatko ne samanarvoisia vai onko toinen toiselle alisteinen. Tutkimusta aloittaessani mielenkiintoni kohdistui päivähoitossa oleviin lapsiin, jotka tulivat perheistä, joiden vanhemmat olivat lähtöisin eri maista ja eri kulttuureista ja siksi myös puhuivat äidinkielenään eri kieliä. Siten tutkimuksen lähtökohdissa kaksikielisyys on seurausta kaksikulttuurisuudesta. Siksi opinnäytetyön nimessä ja teoriaosuudessa kulttuuri on johtava käsite, joka sisältää kielen. Kieli on kuitenkin erittäin iso osa kulttuuria ja lapsen identiteettiä, joten olen kokenut tärkeäksi kuljettaa kaksikielisyyden käsitettä erikseen mainittuna mukana muun muassa opinnäytetyön nimen alaotsikossa ja tutkimustehtävissä.

Opinnäytetyöni on kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimus perustuu fenomenologishermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, jossa on kyse kokemuksiin liitetystä merkityksistä ja niiden tulkinnasta. Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua.



## 2 KAHDESTA KULTTUURISTA YKSI IDENTITEETTI

Kaksikulttuurisessa perheessä elävä lapsi elää vanhempiensa toisistaan poikkeavien kulttuuritaustojen värittämässä ympäristössä. Lapsen elinympäristön kulttuurilla on huomattava merkitys lapsen identiteetin muodostumisessa. Lapsi muodostaa identiteettinsä ympäristön tarjoamista rakennuspalikoista. Itseen ja omaan minuuteen halutaan liittää myönteisiä ja arvokkaita asioita. Tässä luvussa käsitellään kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja kielen yhteyttä kulttuuriin ja identiteettiin.

Lapsen kokemukseen itsestään liittyvät minätietoisuuden ja identiteetin käsitteet. Minätietoisuus eli lapsen tietoisuus omasta, huoltajasta erillisestä yksilöllisyydestään kehittyi noin toisen ikävuoden lopussa (Vuorinen 2004, 49–50). Usean tunnetun lapsen minätietoisuuden syntyä käsittelevän teorian mukaan sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ovat keskeisiä minätietoisuuden kehittämisessä (ks. esim. Stern 1977). Lapsen on mahdollista muodostaa käsitys siitä, millainen yksilö hän on, kun hän on tietoinen omasta erillisyydestään. Identiteetin käsite liittyy yksilön ymmärrykseen itsestään. Identiteetin voi määritellä oman yksilöllisyyden, minän ja oman elämän kokemistavaksi. Identiteetti muodostuu samastumisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Identiteetti vaikuttaa itsetuntoon. Varhaislapsuus on nuoruuden ohella tärkeä vaihe identiteetin muotoutumisessa. (Kalliopuska 2005, 77.)

Elinympäristön kulttuurinen rikkaus voi tarkoittaa myös identiteetin rikkautta, sitä, että itsensä voi tuntea monen yhteisön jäseneksi ja monen roolin kantajaksi. Kulttuurinen monimuotoisuus perheessä voidaan nähdä joko voimavarana tai uhkana. Kaksikulttuurisessa elinympäristössä kasvava lapsi on aktiivinen toimija, joka sulauttaa äidin ja isän kaksi kulttuuria omaksi ”kolmanneksi kulttuurikseen”. Kaksikulttuurisuuteen on suhtauduttava niin perheessä kuin muussa elinympäristössä myönteisesti. Silloin kaksikulttuurinen kasvuympäristö on lapselle positiivinen lähtökohta identiteetin rakentamiseen.

Tärkeää on myös, että kaksi kulttuuria ovat perheessä tasapainossa. Silloin lapsi voi hyväksyä molemmat kulttuurit sekä kunnioittaa niitä ja vanhempiaan niiden edustajina. (Lähteenmäki 2004, 67–68.)

## **2.1 Kulttuuri-identiteetin kehitys**

Teoksessa *Identiteetti* (1999) Stuart Hall käsittelee identiteettiä kulttuurisesti rakentuvana ilmiönä. Hänen mukaansa identiteetin muodostuminen voidaan käsittää prosessina, joka ei koskaan pääty. Identiteettiä muodostettaessa on usein olennaista myös se, mitä siihen ei kuulu. Identiteetti muodostuu eri osa-alueista, esimerkiksi sukupuoli- ja kulttuuri-identiteetistä. Näiden osa-alueiden merkitys vaihtelee eri tilanteissa. (Hall 1999, 22–28, 39, 223, 227, 251–252.)

Kulttuuri-identiteetin perustan muodostaa se kansallinen kulttuuri, johon yksilö kokee kuuluvansa. Kansallinen kulttuuri tarjoaa yksilölle identifi kaation eli samastumisen kohteita, idean siitä, millainen on kulttuuriin kuuluva kansa ja siten yksilö. Kansallinen kulttuuri tarjoaa siis ilmiön kansalliselle identiteetille. Kansallinen identiteetti saa sisältönsä ilmiöille ja kokemuksille annetuista merkityssisällöistä, jotka puolestaan kumpuavat historiasta. (Hall 1999, 45–47.) Kulttuuri-identiteetin kanssa samansuuntaisia määritelmiä saava etninen identiteetti viittaa yksilön samastumiseen johonkin etniseen ryhmään (ks. Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 15–16).

Lapsi omaksuu elinympäristönsä kulttuurin ilman tietoista valintaa tai opettelua. Lapsen kulttuuri-identiteetti kehittyy tiedostamattomasti samastumisen kautta: vanhemmat ja muut ympäristöön kuuluvat henkilöt välittävät kulttuuriin kuuluvia asioita lapselle omalla toiminnallaan. (Frisk & Tulkki 2005, 9–10.) Kulttuurien painottuminen ja niiden näkyminen kaksikulttuuristen perheiden arjessa on yksilöllistä. Lapsen kulttuuri-identiteetti voi vaihdellen painottua jommankumman kulttuurin suuntaan. (Hassinen 2005, 64–65.) Lapsi siis valikoi kuhunkin tilanteeseen sopivia kulttuurisia käytänteitä tilanteen, ympäristön ja muiden läsnäolevien ihmisten mukaan.

Kaksikulttuurisessa perheessä elävälle lapselle kaksikulttuurisuus on luonnollista, joten on tärkeää, että myös elinympäristön aikuiset suhtautuvat siihen luonnollisesti. Muiden ihmisten suhtautuminen on merkityksellistä, koska lapsen identiteettiä muokkaavat ympäristön asenteet, palaute ja odotukset (Frisk & Tulkki 2005, 9–10). Pahimmassa tapauksessa lapsi oppii kieltämään toisen kulttuurinsa tietyssä ympäristössä, koska hän on aiempien kokemustensa pohjalta oppinut, ettei kulttuuriin kuuluvia asioita hyväksytä. Ympäristön tulee suhtautua myönteisesti kaksikulttuurisuuteen, jotta lapsen ei tarvitse kokea eikä liittää itseensä kulttuuritaustastaan johtuvia kielteisiä tunteita (Hassinen 2005, 64–65; Rätty 2002, 163).

Kaksikulttuurisuuteen kasvaminen edellyttää sitä, että lapsi työstää kaksikulttuurisuuden mukanaan tuomia jännitteitä. Taajamo ja Puukari (2007) käyttävät käsitettä kulttuurinen kehitystehtävä kuvaamaan niitä asioita, jotka yksilö joutuu kohtaamaan ja ratkaisemaan etsiessään paikkaansa ja minäänsä suhteessa ympäristöön ja kulttuuriin. Yksi kulttuurinen kehitystehtävä on kulttuurien eroista johtuvien jännitteiden ratkaiseminen. Jännitteet voivat olla sekä sisäisiä että ulkoisia. Sisäisiä jännitteitä ovat yksilön käyttäytymiselle ja toiminnalle ristiriitoja aiheuttavat kulttuurien väliset erot. Ulkoiset jännitteet liittyvät muiden yhteisön jäsenten kanssa toimimisessa ilmeneviin kulttuurisidonnaisista asioista johtuviin ristiriitoihin. (Taajamo & Puukari 2007, 14–15.) Kaksikulttuurisen identiteetin saavuttaminen edellyttää kahden kulttuurin dialogisen suhteen rakentamista. Lapsi tarvitsee siihen mallin vanhemmiltaan. Kaksikulttuurisella perheellä on oltava sellainen molemmat kulttuurit yhdistävä perheekulttuuri, jonka ylläpitämiseen molemmat vanhemmat voivat aidosti sitoutua.

## 2.2 Kielen, kulttuurin ja identiteetin yhteys

Kulttuuri, kieli ja identiteetti muodostavat toinen toisiinsa vaikuttavien asioiden verkoston. Kuten edellä on kerrottu, identiteetti pohjautuu kulttuuriin. Kulttuuri puolestaan on tiukasti yhteydessä kieleen. Kulttuuri välittyy sukupolvelta toiselle ja muokkaantuu kielen avulla. Toisaalta kulttuuri ohjaa kielenkäyttöä ja asettaa sille rajoja. (Baker 2001, 74–75.) Se, mitä kulttuurissa pidetään arvokkaana ja keskeisenä, on kielessä edustettuna sanoina, sanontoina ja kielikuvina. Kieli suuntaa ajattelua, sillä kieli tekee asiat näkyviksi ja mahdollisiksi käsitellä puheessa. Kieli siis ohjaa yksilöä havainnoimaan ympäristöään tietyllä tavalla.

Kieli toimii lapsen ajattelun, tunteiden ja itsensä ilmaisemisen välineenä. Kielen avulla lapsi jäsentää maailmaa ja pyrkii ymmärtämään sen ilmiöitä (Skutnabb-Kangas 1988, 42–43). Älykkään ajattelun perustana voidaan pitää sitä, että sanat ja ajattelu yhdistyvät siten, että käsitteiden ymmärtäminen on mahdollista (Piaget 1926, 43–45). Käsitteiden ymmärtäminen puolestaan mahdollistaa maailman ja sen ilmiöiden ymmärtämisen. Kieli on myös vuorovaikutuksen perusta. Vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa lapsi määrittelee omaa paikkaansa ja asemaansa suhteessa ympäristöön. (Skutnabb-Kangas 1988, 42–43.)

Kaksikulttuurisessa perheessä kasvava lapsi voi luontevasti oppia kaksi kieltä. Kielet mahdollistavat vuorovaikutuksen perheen ulkopuolisten kulttuurin edustajien kanssa ja siten molempien kulttuuriyhteisöjen täysivaltaiseksi jäseneksi tulemisen. Koska identiteetissä on kyse itseen liitetystä ominaisuuksista ja niiden subjektiivisesta määrittelystä, voi yksilö kokea olevansa kaksikielinen, vaikka kielitaito toisessa tai molemmissa kielissä olisi puutteellinen.

Kaksikielisyyden voi saavuttaa monella eri tavalla ja eri ikäisenä. Kaksikulttuurisissa perheissä luontevin tapa on, että kumpikin vanhempi puhuu lapselle hänen syntymästään asti omaa äidinkieltään. Tällöin on kyseessä simultaaninen kaksikielisyyys eli lapsi oppii molemmat kielet samanaikaisesti

ennen kolmatta ikävuotta. (Baker 2001, 87; Hassinen 2005, 17.) Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan kielen oppimisessa on otettava huomioon sanoihin ja ilmiöihin liittyvät tunteet, sanojen varsinaisen merkityksen oppiminen ja ei-kiellellisen viestinnän oppiminen. Kielen oppiminen on sidoksissa lapsen kokemuksiin maailmasta ja sen ilmiöistä. Kielellä on vahva yhteys lapsen käsitykseen itsestään ja identiteetistään. (Skutnabb-Kangas 1988, 43–48.)

### 3 MONIKULTTUURISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Päivähoitopalvelut ovat osa suomalaista hyvinvointipalvelujärjestelmää. Päivähoitopalvelut ovat yksi ammatillisen varhaiskasvatustyön toteutumisen areenoista (Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007, 15). Tässä luvussa tarkastellaan monikulttuurisuutta osana päivähoidon varhaiskasvatusta sekä monikulttuurisuuden asettamia osaamisvaatimuksia työntekijälle. Lisäksi käsitellään lapsen kaksikulttuurisen identiteetin tukemista päivähoidossa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) varhaiskasvatus määritellään kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on lapsen tasapainoinen kasvu, kehitys ja oppiminen. Varhaiskasvatus muodostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Nämä varhaiskasvatuksen eri ulottuvuudet painottuvat lapsen iän ja kehitystason mukaan. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on perheiden kotikasvatuksen tukeminen. Varhaiskasvatuksen arvopohjan kulmakivi on lapsen ihmisarvo. Lapsen tulee saada kokea hyväksyntää ja arvostusta. Myös tasa-arvo, turvallinen ja kehitykselle suotuisa ympäristö, kuulluksi tuleminen, turvalliset ihmissuhteet sekä oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskontoon ovat varhaiskasvatusta ohjaavia arvoja. Monikulttuurinen varhaiskasvatus perustuu yleisiin varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin ja periaatteisiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11–12, 15–16, 40.)

Monikulttuurisuus käsitteenä voidaan ymmärtää monin tavoin. Se voidaan nähdä eri kulttuurien olemassaolona tai yhteiskuntana, jossa eri kulttuurit ja niiden edustajat elävät rinnakkain. Monikulttuurisuus voidaan ymmärtää myös poliittiseksi toiminnaksi, jonka päämääränä on tasa-arvoinen, erilaisten ihmisten tarpeisiin vastaamaan kykenevä yhteiskunta. (Räty 2002, 46–48.) Tässä yhteydessä monikulttuurisuutta tarkastellaan eri kulttuurien rinnakkainolon näkökulmasta. Monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa korostuvat työntekijän kulttuurinen tietoisuus sekä kyvyt kohdata erilaisista kulttuurisista taustoista

tulevia perheitä.

Varhaiskasvatuksessa tulee ottaa huomioon lapsen kieli- ja kulttuuritausta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 40) sekä edistää kaksikulttuuristen lasten tietoisuutta ja arvostusta omasta kulttuuriperinnöstään (Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007, 25). Varhaiskasvatuksen toteuttaminen lapsen kieli- ja kulttuuritausta huomioon ottaen on haasteellista. Lapsen tulee monikulttuurisesta taustastaan huolimatta saada kokea kuuluvansa päivähoitopaikan lapsiryhmään, ja toisaalta monikulttuurisessa lapsiryhmässä jokaisen lapsen tulisi saada kokea tulevansa otetuksi huomioon yksilöllisen kulttuuritaustansa kautta, eikä vain yhtenä monikulttuurisuuden edustajana. On ensiarvoisen tärkeää, että päivähoitopaikassa suhtaudutaan monikulttuurisuuteen myönteisesti. Monikulttuurisuus tulisikin nähdä rikkautena, sillä monikulttuurisessa ympäristössä kasvava lapsi saa laajemman näkökulman maailmaan ja usein myös perustan kaksikielisyydelle (Räty 2002, 163).

### **3.1 Työntekijän monikulttuurinen kompetenssi**

Maahanmuuton ja sitä kautta monikulttuuristen perheiden ja niissä elävien lasten määrän lisääntyessä vaaditaan päivähoidon ammattilaisilta kulttuurista kompetenssia. Kulttuuriseen kompetenssiin kuuluvat tiedot eri kulttuureista, vuorovaikutustaidot, asenteet eri kulttuureja ja niiden edustajia kohtaan sekä metakognitiiviset eli oman oppimisen kehittämiseen liittyvät valmiudet (Frisk & Tulkki 2005, 106–107; Kempainen 2009, 111–113; Sue & Sue 1990, 19). Kulttuurisen kompetenssin saavuttaminen ja ylläpitäminen on jatkuva prosessi, joka vaatii työntekijän aktiivisuutta ja sitoutumista (Sue & Sue 1990, 166).

Kulttuurien kohdatessa on kyse erilaisten tiedostamattomien toimintajärjestelmien kohtaamisesta. Näihin toimintajärjestelmiin sisältyvät kaikki ne asiat, jotka ohjaavat yksilön toimintaa, kuten arvot, moraalikäsitteet ja uskomukset. (Frisk & Tulkki 2005, 6–8.) Työntekijän on sekä oltava tietoinen oman kulttuurinsa vaikutuksesta työhönsä että tunnettava riittävästi asiakkaan

kulttuuria. Tieto kulttuureista voi olla joko yleistä tietoa tai kontekstisidonnaista eli spesifiä tietoa. Yleinen tieto on kaikkien saatavilla. Spesifiä tietoa tarvitaan tietyssä ympäristössä, jossa se myös omaksutaan. (Kempainen 2009, 112.) Monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa spesifin kulttuuriin liittyvän tiedon voidaan katsoa olevan tietoa siitä, miten kulttuuri ilmenee perheessä.

Asiakkaan kulttuurin tuntemus edistää ammattilaisen ja asiakkaan välisen yhteistyön vaikuttavuutta. Asetettujen tavoitteiden ja käytettävien keinojen tulee olla sopusoinnussa asiakkaan arvojen, asenteiden ja aiempien kokemusten kanssa (Sue & Sue 1990, 162–168). Siten asiakkaan kulttuuri määrittää rajoja sille, mitkä ovat realistisia tavoitteita ja keinoja.

Kulttuuri vaikuttaa myös siihen, miten asiakas suhtautuu ohjaukseen. Lähtökohtana voidaan pitää sitä, että eri kulttuuritausta vaatii eri ohjaustapoja. Tasa-arvoista kohtelua ei saavuteta toimimalla aina samalla tavalla ja käyttämällä aina samoja menetelmiä, vaan ottamalla erilaisuus toiminnassa huomioon. (Sue & Sue 1990, 162–168.) Parhaimmassa tapauksessa eri kulttuurien edustajien välille syntyy dialoginen suhde. Dialogisessa suhteessa ei tyydytä vain erilaisuuden hyväksymiseen, vaan pyrkimyksenä on luoda uudenlaista yhteistä kulttuuria (Taajamo & Puukari 2007, 17–18).

Oman kulttuurin tunteminen antaa ammattilaiselle edellytykset luoda kunnioittava suhde muihin kulttuureihin ja niiden edustajiin. Kun on tietoinen omista arvoistaan ja ennakkoluuloistaan sekä käsityksestään ihmisen toimintaan vaikuttavista tekijöistä, voi ymmärtää ja hyväksyä muiden erilaisia käsityksiä. Omien ennakkoluulojen ja vallitsevien stereotyyppien tiedostaminen on edellytys sille, että ammattilainen voi estää niitä vaikuttamasta asiakkaan kohtaamiseen ja asiakkaan kanssa työskentelyyn. (Sue & Sue 1990, 167–168.) On muistettava, että kaikkea käyttäytymistä ei voida palauttaa kulttuuritaustaan. Kulttuurin lisäksi käyttäytymiseen vaikuttavat myös itse tilanne ja yksilölliset tavat toimia. (Räty 2002, 213–214.)

Metakognitiiviseen ja osaksi myös tiedolliseen ja taidolliseen kompetenssiin



kuuluu yhteiskunnassa vallitsevien kulttuuristen käsitysten kriittinen arviointi. Sekä yhteiskunta- että yksilötasolla puheessa käytetyt kulttuureihin liittyvät ilmaukset toisaalta suuntaavat ajattelua ja toisaalta ovat ajattelun ilmentymiä. Yleistyksien ja luokittelujen tiedostaminen on olennaista, jotta kyetään kohtaamaan eri kulttuuritaustat omaavat ihmiset yksilöinä. (Frisk & Tulkki 2005, 107; Kemppainen 2009, 112–113.)

Dialogiseen suhteeseen pääsemiseksi ammattilaisen on hiottava omia kommunikointivalmiuksiaan. Työntekijän on kehitettävä sekä viestien vastaanottamista että ymmärretyksi tulemistä (Sue & Sue 1990, 167–168, 170–171). Onnistuneen viestinnän yksi osa-alue on tietoisuus siitä, että kulttuuri vaikuttaa vuorovaikutukseen. Saadut viestit tulkitaan aina kulttuurisen kehyksen pohjalta (Frisk & Tulkki 2005, 24–26). Semanttisuuden eli tiedon merkityksen ongelmallisuus nousee esiin juuri sanojen tulkinnan kautta. Sanat saavat eri merkityksiä yksilöiden henkilökohtaisten tulkintojen mukaan jopa saman kulttuurin edustajien kesken. (Räty 2002, 66–69.) Työntekijän on tunnettava asiakkaan kulttuuri, jotta viestit tulisivat tulkituiksi oikein. Lisäksi keskustelukulttuuri vaihtelee: etäisyys osapuolten välillä, eleiden määrä ja merkitys sekä katsekontaktin merkitys vuorovaikutustilanteessa vaihtelee. Myös sallitut puheenaiheet vaihtelevat kulttuureittain. (Räty 2002, 66–69.)

### **3.2 Lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukeminen päivähoiton varhaiskasvatuksessa**

Päivähoidossa on tuettava perheiden kotikasvatusta ja otettava lapsen elämäntilanne huomioon (Laki lasten päivähoitosta 36/1973 1:2. a §). Lapsen kielen ja kulttuurin tukemisesta sovitaan vanhempien kanssa. Sovitut asiat kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Lapsen kaksikulttuurisen identiteetin tukemisen kannalta on välttämätöntä tietää perheen kotikulttuurista. Perheen kulttuureihin ja elämäntapoihin perehdytään. Lapselle annetaan mahdollisuus ilmentää omaa kulttuuriaan päivähoiton arjessa. Täten tuetaan lapsen kulttuuri-identiteetin vahvistumista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 40–41.)

Kaksikulttuurinen lapsi voi olla hämmentynyt kulttuurien välisistä eroista. Maahanmuuttajaperheissä esimerkiksi on usein niin, että lapsen halutaan oppivan päivähoitossa suomalaista kulttuuria ja suomen kieltä, samalla kun kotona painotetaan lähtömaan kulttuuria ja lapsen äidinkieltä. Kaksikulttuurisissa perheissä hämmennystä voi syntyä, jos vanhemmat eivät ilmennä kulttuureja perheessä johdonmukaisesti. Lapsi voi tarvita aikuisen tukea kulttuureissa ilmenevien erojen ja mahdollisten ristiriitojen ymmärtämiseen. Erilaiset toimintatavat tulee selittää lapselle ymmärrettävästi. Eri tapoja ei saa asettaa arvojärjestykseen. Näin lapsi voi kokea olevansa kulttuurisesta taustastaan riippumatta normaali ja kuuluvansa joukkoon. (Räty 2002, 163, 166–167; Frisk & Tulkki 2005, 10.)

Kaksikielisen identiteetin ja käytännön kielitaidon tukemiseksi lapselle tulee päivähoitossa antaa mahdollisuus käyttää molempia kieliä. Kielenkäyttötilanteiden tulee olla luontevasti osa arkipäivää. Lapsella tulee olla mahdollisuus käyttää kieliä sekä aikuisten että toisten lasten kanssa. (Räty 2002, 155–156; Hassinen 2005, 46, 53, 55.) Vanhempia tulisi rohkaista käyttämään lapsensa kanssa omaa äidinkieltään, sillä äidinkieli on tunteiden ja ajattelun kieli, jolla yhteyden luominen lapseen on luontevampaa kuin vieraalla kielellä. Lisäksi vierasta kieltä lapselleen puhuva vanhempi voi tahtomattaan välittää lapselleen puutteellisen kielitaidon. (Hassinen 2005, 12–13.) Puutteellista kielitaitoa lapselle voi välittää myös vierasta kieltä virheellisesti puhuva päivähoiton työntekijä. Oleellisinta ei kuitenkaan ole kieliopillinen virheettömyys, vaan se, että lapsi ymmärtää ja tulee ymmärretyksi.

Silloin kun muita lapsen toista kieltä puhuvia henkilöitä ei päivähoitossa ole, on molempien kielten käyttäminen lapselle miltei mahdotonta. Silloin erityinen huomio kiinnittyy siihen, miten päivähoitossa saadaan pidettyä yllä myönteistä suhtautumista molempien kielten käyttöön. Päivähoidon työntekijä voi jo muutaman sanan tai fraasin opettelulla luoda arvostavaa ja hyväksyvää ilmapiiriä. Lisäksi työntekijä voi mallintaa lapselle puhetta ja käyttää ymmärtämisen apuna kuvia. Lapselle ei saa tulla tunnetta, että toinen kielistä on

arvoton tai toista huonompi, sillä arvottomuuden tai huonommuuden tunne voi laajentua koskemaan myös kieltä käyttävää lasta itseään (Hassinen 2005, 46) .

Kaksikielisillä lapsilla on tavallista, että käytettävä kieli määräytyy ympäristön, tilanteen sekä muiden tilanteessa olevien ihmisten mukaan (Baker 2001, 91; Hassinen 2005, 59–60, 64). Päivähoitopaikassa, jossa työskentelee äidinkielenään eri kieltä puhuvia työntekijöitä, lapsi oppii yhdistämään tietyn kielen tiettyyn työntekijään, jos nämä puhuvat johdonmukaisesti vain yhtä kieltä. Se rohkaisee lapsia käyttämään eri kieltä sen mukaan, kenen työntekijän kanssa ovat tekemisissä, ja siten edistää kielten oppimista.

## 4 KASVATUSKUMPPANUUS

Nykyään lasten kasvatusta pohjautuu vanhempien ja yhteiskunnan instituutioiden jaettuun kasvatustavastuuseen. Puhutaan kasvatuskumppanuudesta. Kasvatuskumppanuutta voidaan toteuttaa kaikissa lapsen asiakkuutta edellyttävissä sosiaalipalveluissa. Kasvatuskumppanuus on olennainen osa myös päivähoitopaikkojen varhaiskasvatussuunnitelmia ja käytännön työtä. Tässä luvussa paneudutaan kasvatuskumppanuuteen nimenomaan päivähoiton kontekstissa.

Kasvatuskumppanuus on käsitteenä melko uusi. Päiväkodin henkilökunnan ja vanhempien välisestä yhteistyöstä on aiemmin käytetty käsitteitä auttaminen ja tukeminen. Kumppanuus-käsitteellä halutaan korostaa vanhempien aktiivista roolia ja luopua asiantuntijakeskeisestä ajattelutavasta. Kasvatuskumppanuudessa olennaisia ovat myös yhteiset tavoitteet lapsen kasvattamisessa. (Karila 2006, 92–93.)

Kasvatuskumppanuuden toteuttaminen työyhteisössä vaatii sen toteuttamiselle otollisen toimintakulttuurin. Toimintakulttuuri on työyhteisöön muodostunut vakiintunut tapa tehdä työtä. Toimintakulttuurin voi sanoa ilmentävän työyhteisön omaa tulkintaa päivähoitolle laissa määritellyn perustehtävän toteuttamisesta, joka on lapsen kokonaiskehityksen tukeminen kotikasvatusta tukemalla (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36 1:2 a). Toimintakulttuuri säätelee työntekijöiden toimintaa usein tiedostamattomalla tasolla. Tiedostamatonta on vaikea muuttaa, ja toimintakulttuuriset muutokset edellyttävätkin koko työyhteisön asiaan sitoutumista. (Keskinen 2000, 139–141.) Myös kasvatuskumppanuuden ottaminen osaksi toimintaa ja sen toteuttaminen päivähoitossa vaativat työntekijöiden sitoutumista (Karila 2006, 96; Kaskela & Kekkonen 2006, 17–18).

Toimintakulttuuri ilmentää työyhteisön kasvatuskulttuuria. Kasvatuskulttuurilla tarkoitetaan kasvatusta ohjaavien asioiden kokonaisuutta. Sen ytimen muodostavat kasvatukseen liittyvät arvot. Kasvatuskulttuuri määrittää myös

kasvatuskumppanuuden toteutumista. (Nummenmaa 2006, 20, 23–24, 34; Karila 2006, 96.) Yhteiskunnassa, päivähoidon organisaatioissa ja perheissä on omanlaisensa kasvatuskulttuurit. Yhteiskunnassa vallitseva kasvatuskulttuuri muovaa alempien tasojen kasvatuskulttuureja. Päivähoidossa työskentelytavat ja työtilanteiden tulkinnat vaihtelevat yksilöittäin ja jopa tilanteittain (ks. Puroila 2003), mutta toiminnan perustana on kuitenkin aina päivähoitopaikan kasvatuskulttuuri.

Kasvatuskumppanuuden toteuttamisessa monikulttuurisessa ympäristössä korostuu työntekijän kyky ottaa vanhemmat vastaan ensisijaisesti ihmisinä eikä kulttuurinsa edustajina. Toissijaista, vaikkakin tärkeää, on kulttuurierojen tiedostaminen ja erilaisen kulttuurin tuntemus. Koska kasvatuskumppanuuden tarkoituksena on lisätä molempien osapuolten tuntemusta lapsesta (Kaskela & Kekkonen 2006, 17), tulee työntekijän varmistaa myös se, että hän saa tietoa vierasta kulttuuria edustavan perheen perhekulttuurista. Kulttuurieroja on hyvä käsitellä keskustellen. Mitä enemmän vieras kulttuuri eroaa suomalaisesta kulttuurista, sitä enemmän työntekijöiden tulisi kertoa päivähoidon toimintaperiaatteista ja käytänteistä. Jos suomalainen kulttuuri on vanhemmille täysin vieras, on kohtaamisille varattava tavallista enemmän aikaa, sillä suomalaiselle itsestään selvät asiat voi joutua selittämään ja perustelemaan vieraasta kulttuurista tulevalle. Kohtaamisten kautta luottamus syvenee ja yhteistyö helpottuu. (Räty 2002, 165–166.)

#### **4.1 Kasvatuskumppanuus yhteistyö- ja vuorovaikutussuhteena**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) kasvatuskumppanuus määritellään vanhempien ja ammattilaisten yhteistyöksi, jonka tavoitteena on turvata lapsen kasvu ja kehitys (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31–32). Tässä tutkimuksessa kasvatuskumppanuus nähdään vanhempien ja ammattilaisten kumppanuussuhteena, joka on enemmän kuin yhteistyötä mutta vaatii yhteistyötä toteutuakseen. Kasvatuskumppanuuden lähtökohtana ovat lapsen tarpeet ja lapsen etu. Vanhemmilla on aina ensisijainen kasvatust vastuu ja -oikeus. Työntekijöiden tehtävänä on mahdollistaa kasvatuskumppanuuden

toteutuminen ja antaa ammattitaitonsa perheen käyttöön. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31–32.) Työntekijän on muistettava, että tasavertaisesta suhteesta huolimatta hänellä on kasvatuskumppanuudessa ammattilaisen rooli. Ammatillista ja yksityistä ihmissuhdetta ei saa sekoittaa (ks. Kiesiläinen 2001, 255–262).

Kasvatuskumppanuudessa pyritään yhdistämään vanhempien asiantuntijuus omasta lapsestaan ja työntekijöiden ammatillinen osaaminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31–32). Vanhemmilla ja työntekijöillä on sisällöllisesti erilaista, mutta yhtä arvokasta tietoa lapsesta. Kasvatuskumppanuuden ansiosta molempien kasvattajatahojen näkökulmat lapsen kasvatukseen ja tieto lapsesta laajenevat. Tavoitteena on, että sekä perhe että päivähoiton työntekijät pystyvät muodostamaan kokonais kuvan lapsesta ja hänen elämästään, vaikka he itse näkevät siitä vain yhden puolen (Kaskela & Kekkonen 2006, 17).

On muistettava, että päivähoitopaikka ja koti ovat erilaisia, mutta kumpikin tärkeitä kasvu ympäristöjä lapselle. Kasvatuskumppanuudessa tunnustetaan ja hyväksytään niiden erilaisuus. Varsinkin työntekijöiden on osattava kunnioittaa perheiden ja perhekulttuurien erilaisuutta. (Karila 2006, 95–96.) Dialoginen työskentelytapa on yksi keino saada eri elinympäristöjä edustavat ihmiset rakentamaan vuorovaikutukseen. Dialogisuudella on kaksinainen rooli kasvatuskumppanuudessa: toisaalta se on keino kumppanuuden rakentamiseksi, ja toisaalta se on kasvatuskumppanuuden toteuttamista eli osa sitä (Kaskela & Kekkonen 2006, 38–39). Dialogisuus tarkoittaa vuorovaikutuksen osapuolten avointa, rehellistä ja tavoitteellista vuoropuhelua, jossa kaikilla on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä. Dialogilla pyritään luomaan jotain yhteistä. (Haarakangas 2008, 25–26.) Kasvatuskumppanuudessa toimiva dialogi tekee mahdolliseksi eri mieltä olemisen ja helpottaa esimerkiksi lapsen erityisen tuen tarpeen puheeksi ottamista.

Toteutuakseen kasvatuskumppanuus tarvitsee luottamuksellisen ja kunnioittavan suhteen vanhemman ja työntekijän välille. Luottamuksen rakentuminen vie aikaa. Vanhempien osalta luottamuksen synnyn mahdollistaa ammattilaisen lämmin suhde lapseen sekä positiivinen ja innostunut asenne työhön (Karila 2006, 98–99). Vaikka luottamuksellisen suhteen luominen vaatii työntekijältä aikaa ja vaivaa, ei suhteen ylläpitäminen saa muodostua itsetarkoitukseksi. Kasvatuskumppanuuden idea työntekijän ammattitaidon tarjoamisesta vanhempien käyttöön ei toteudu, jos suhteen vaurioitumisen pelko vaikuttaa siihen, mitä asioita otetaan vanhempien kanssa puheeksi. Asioiden ohittaminen myös osoittaa kunnioituksen ja arvostuksen puutetta sekä lasta että vanhempia kohtaan.

## **4.2 Kasvatuskumppanuus vanhemman näkökulmasta**

Kasvatuskumppanuus merkitsee vanhemmalle osallisuutta, kuulluksi tulemistä ja vaikuttamisen mahdollisuutta. Kasvatuskumppanuudessa vanhemman asiantuntijuus omasta lapsestaan otetaan käyttöön. Vanhempi saa ammattilaiselta tukea itsensä ja lapsen väliselle vuorovaikutukselle ja kiintymyssuhteelle. (Kaskela & Kekkonen 2006, 23, 25–27.) Ammattilaisten asiantuntijatieto voi selkeyttää vanhempien kasvatustoimintaa ja näkemyksiä kasvatuskäytännöistä (Korhonen 2006, 64).

Kasvatuskumppanuudessa vanhemmille pyritään luomaan kokemus osallisuudesta. Osallisuus syntyy konkreettisesta osallistumisesta ja tunnepohjaisesta sitoutumisesta. Vanhempien konkreettinen osallistuminen on päiväkodin toimintaan, kuten juhliin ja retkipäiviin, osallistumista. Tunnepohjainen sitoutuminen muodostuu, kun vanhempi kokee kuuluvansa varhaiskasvatusyhteisöön. Käytännössä se tarkoittaa, että päivähoiton ammattilainen on kiinnostunut perheen arjesta ja vanhempien näkemyksistä sekä kunnioittaa niitä. (Kaskela & Kekkonen 2006, 25–27.) Kaikkia vanhempien toiveita ei päivähoitossa voida kuitenkaan toteuttaa. Silloin luottamuksellinen ja avoin suhde on avainasemassa, jotta päästään sellaiseen ratkaisuun, johon molemmat osapuolet voivat sitoutua.

Osallisuuden kokemusta vahvistaa myös tiedonsaanti. Vanhempien on ensisijaisesti saatava tietää päivähoitopaikkakohtaisista käytännön asioista ja toimintaa ohjaavista asioista (Kaskela & Kekkonen 2006, 25–27). Vanhemmille on heidän niin halutessaan tai tilanteen niin vaatiessa myös kerrottava valtakunnallisella tasolla päivähoitoa ohjaavista asioista. Toiminnan läpinäkyvyys edistää vanhempien edellytyksiä vaikuttaa ja osallistua toimintaan. Se vahvistaa vanhempien halua sitoutua yhteisöön, mikä puolestaan edelleen vahvistaa halua vaikuttaa toimintaan ja toimivuuteen (Kaskela & Kekkonen 2006, 25–27).

Päivähoidon varhaiskasvatuksen suunnittelu on vanhempien konkreettinen tapa osallistua. Lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnan lisäksi vanhemmilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa päivähoitopaikan varhaiskasvatussuunnitelman sisältöön (Kaskela & Kekkonen 2006, 25–27). Työntekijöiden on osattava ottaa vastaan vanhempien mielipiteitä ja ideoita. Turhauttavaa vanhemmille on se, jos heidän näkemyksiään kysytään, mutta niitä ei hyödynnetä päivähoitoa toteutettaessa.

Yhteydessä vanhemman osallisuuden ja vaikuttamisen kokemuksiin on kuulluksi tulemisen tunne. Vanhemman kuulluksi tulemisen edellytyksinä ovat työntekijän häiriintymätön läsnäolo ja myönteisen ilmapiirin luominen. Vanhempi kokee tulevansa kuulluksi, kun hän kokee työntekijän arvostusta, välittämistä ja kiinnostusta. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32.) Työntekijän on häivyttävä omat ennakkoluulonsa ja -käsityksensä, jotta ne eivät määritä sitä, millaisia merkityksiä vanhemman puheesta poimitaan. Vanhempien on hyvä saada myönteisiä kokemuksia vuorovaikutuksesta työntekijöiden kanssa ensin arkipäivän asioista. Neutraalien asioiden kautta avattu keskusteluyhteys ja sen vahvistaminen päivittäisten hoitoon vienti- ja hoidosta hakutilanteiden yhteydessä mahdollistaa myöhemmin esiin mahdollisesti tulevien kielteisten asioiden käsittelyn. (Karila 2006, 97, 99, 103.)



## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITTEET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla kaksikulttuuristen lasten vanhempien kokemuksia päivähoiton varhaiskasvatuksesta ja kasvatuskumppanuudesta.

Tutkimustehtävät ovat:

1. Millaisia kokemuksia vanhemmilla on päivähoiton varhaiskasvatuksesta lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana?
2. Millaisia kokemuksia vanhemmilla on kasvatuskumppanuudesta päivähoiton hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa?

Rajasin tutkimustehtävät vanhempien näkökulmaan, koska olen kiinnostunut nimenomaan vanhempien kokemuksista kyseessä olevista asioista. Ensimmäisen tutkimustehtävän rajauksessa halusin tuoda erikseen esille kaksikielisyyden, sillä kieli on erittäin iso osa kulttuuria ja lapsen identiteettiä. Kasvatuskumppanuus on omana tutkimustehtävänä, sillä se muodostaa yhden osa-alueen päivähoitossa tehtävässä työssä. Halusin ottaa sen mukaan tutkimukseen, sillä sen toteutuminen ja toteuttaminen vaikuttaa kaikkeen päivähoitossa tehtävään työhön ja lapsen arkeen päivähoitossa.

Keskeinen näkökulma tutkimuksessa on kaksikulttuurisuus. Kulttuurien moninaisuus usein liitetään maahanmuuttajuuteen. Tutkimusta lukiessa on pidettävä mielessä, että kaksikulttuurinen perhe on eri asia kuin maahanmuuttajaperhe. Tutkimukseen on haettu nimenomaan kaksikulttuurisia perheitä. Sitä, kokevatko he itsensä myös maahanmuuttajiksi, ei kysytty, eikä sillä ole merkitystä.

Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa perheissä toinen vanhempi oli suomalainen ja toinen eräästä toisesta maasta. Perheiden anonymiteetin varmistamiseksi en paljasta sitä, mikä vieras maa on kyseessä. Tutkimuksen

ymmärtämiseksi se tieto ei ole oleellinen. Oleellista sen sijaan on tietää, että tutkimuksen aineisto on kerätty päivähoitopaikoista, joiden asiakaskunnassa ja toiminnassa painottui monikulttuurisuus ja kaksi kieltä. Päivähoitopaikoissa oli sekä suomalaista kulttuuria ja suomen kieltä että toista kulttuuria ja toista kieltä edustavia työntekijöitä. Useimpien työntekijöiden äidinkieli oli sama kuin perheiden jomman kumman vanhemman. Nämä seikat ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin, ja ne on hyvä pitää mielessä tekstiä luettaessa. Jatkossa käytän luettavuuden helpottamiseksi päivähoitopaikkojen monikulttuurisuuteen ja kaksikielisyyteen painottumisen kuvaamiseen käsitettä ”monikulttuurisesti profiloitunut päivähoitopaikka”. Vierasta kulttuuria ja kieltä kuvaan termillä ”toinen kieli” ja ”toinen kulttuuri”.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, millaisia kokemuksia vanhemmilla on päivähoidosta lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana. Lisäksi tavoitteena oli saada tietoa kasvatuskumppanuudesta vanhempien näkökulmasta. Tietoa voidaan erityisesti hyödyntää kaikissa niissä päivähoitopaikoissa, joiden asiakkaina on monikulttuurisia perheitä. Tieto on hyödyllistä myös päivähoidon ammattilaisille yleensä, sillä kasvatuskumppanuus on kiinteä osa päivähoidon arkea ja kulttuuriseen kompetenssiin liittyvät valmiudet on oltava olemassa, jotta myös monikulttuurisille perheille voidaan tarjota laadukasta päivähoitoa.

Opinnäytetyön tarkoituksena on kehittää ja osoittaa opiskelijan ammatillisia valmiuksia (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003 3:7. 5 §). Olen painottanut opintojani varhaiskasvatukseen ja saan lastentarhanopettajan pätevyuden. Hapon (2008) määritelmää sosionomin (AMK) osaamisalueista päivähoidon kontekstissa soveltaen sosionomin osaaminen tiivistyy lapsen kehityksen tuntemiseen ja tukemiseen varhaiskasvatuksen menetelmien, tavoitteiden ja sisältöalueiden suuntaisesti, arjen eri elämäntilanteiden tukemiseen ja ohjaamiseen sekä sosiaalipedagogiseen osaamiseen (Happo 2008, 106). Oppimistavoitteinani oli lisätä ammatillisia valmiuksiani työskennellä monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa. Tavoitteena oli, että ammatilliset valmiuteni kehittyisivät monikulttuuriseen varhaiskasvatukseen liittyvän tiedon

lisääntymisen vahvistaessa kykyäni tukea ja ohjata lapsen kehitystä eri elämäntilanteissa. Myös sosiaalipedagogisen osaamisen (ts. taidon ottaa toiminnan suunnittelussa huomioon lapsen kehityksen sosiaalinen luonne) kehittyminen oli tavoitteenani. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ei sinänsä eroa muusta varhaiskasvatustyöstä, mutta lasten ja perheiden heterogeenisyys ja mahdolliset kielelliset haasteet asettavat työlle omanlaisensa haasteet.

Oppimistavoitteinani oli lisäksi kehittää ammattieettistä ja asiakastyön osaamistani sekä yhteiskunnallista analyysitaitoani. Ne kuuluvat sosiaalialan ammattilaiselta vaadittaviin osaamiskompetensseihin (Kananoja, Lähteinen, Marjamäki, Laiho, Sarvimäki, Karjalainen & Seppänen 2007, 197–198). Ammattieettisiin periaatteisiin kuuluvat kaikkien asiakkaiden tasavertainen ja ihmisarvoa kunnioittava kohtelu sekä oman ammattitaidon jatkuva kehittäminen. Tavoitteenani oli, että monikulttuurisuuteen liittyvän tiedon saaminen vahvistaisi kykyäni ymmärtää ja kunnioittaa erilaisista kulttuureista tulevia asiakasperheitä. Ymmärrys ja kunnioitus edistävät asiakkaan yksilöllisen taustan ja elämäntilanteen huomioon ottamisen kykyä. Tavoitteenani oli myös kehittää asiakastyössä tarvittavia vuorovaikutustaitoja. Tarkoitukseni oli harjoittaa niitä sekä yhteistyökumppaneiden että haastateltavien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Lisäksi tavoitteenani oli parantaa yhteiskunnallista analyysitaitoani lisäämällä tietojani eri kulttuuritaustaisten henkilöiden asemasta ja siihen vaikuttavista asioista suomalaisessa yhteiskunnassa. Odotin saavani myös valmiuksia huomata kulttuuriin seikkoihin liittyviä epäkohtia yhteiskunnassa ja edellytyksiä puuttua niihin tulevissa työpaikoissa.

Minulla oli tavoitteena myös kehittää muita tutkimuksen suorittamisen yhteydessä opittavia taitoja, kuten huolellisuutta ja tarkkuutta, omien näkemysten perustelua ja niiden muokkaamista tarpeen mukaan sekä toisten ihmisten huomioon ottamista. Tutkimuksen teko itsessään oli minulle aivan uutta ennen opinnäytetyön teon aloittamista, joten yksi tavoitteistani oli saada kokonaiskuva tutkimuksen tekemisestä.

## 6 TUTKIMUSMETODOLOGIA

Tutkimuksen tutkimusote on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on paljastaa tosiasioita. Tutkittavasta ilmiöstä halutaan saada mahdollisimman kokonaisvaltaista tietoa: huomio kiinnittyy sekä ilmiöön liittyviin säännönmukaisuuksiin että ilmiön monimuotoisuuteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161; Hirsjärvi & Hurme 2008, 26). Valitsin kvalitatiivisen tutkimusotteen käyttämisen, koska tutkimuskohteena olivat vanhempien kokemukset ja tavoitteena oli saada syvällistä tietoa.

Tutkimuksen tieteenfilosofia on aristoteelisestä perinteestä nouseva fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia. Aristoteelinen perinne korostaa ihmisen tutkimista ihmislähtöisesti ja on kiinnostunut ihmisten välisten erojen löytämisestä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 27–30). Fenomenologia on filosofian haara, joka on kiinnostunut ilmiöistä ja niiden tulkitsemisesta (Metsämuuronen 2006, 92). Hermeneutiikka liittyy tulkintataitoon (Laine 2007, 31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35).

Fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia tähtää kokemuksen merkityksen käsitteellistämiseen. Tavoitteena on, että jo tiedetty, mutta vielä tiedostamaton nostetaan tietoisuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.) Tutkimuksessa sanallistettiin ja käsitteellistettiin vanhempien kokemuksia eli tehtiin kokemuksille annetuista merkityksistä näkyviä.

Ihminen elää osana ympäristöään. Vuorovaikutus ympäristön kanssa tuottaa yksilölle kokemuksia. Yksilön elämämaailma ei kuitenkaan suoraan muodostu hänen kokemuksiansa pohjalta, eli kokemukset itsessään eivät ole hyviä tai pahoja, vaan ihminen itse määrittää, mitä ne hänelle merkitsevät. Fenomenologiassa keskitytäänkin juuri kokemusten ja varsinkin niille annettujen merkitysten tutkimiseen. Tällä pyritään ihmisen ymmärtämiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

Todellisuus ei näyttäydy kaikille samanlaisena, vaan se nähdään kulttuurissa opittujen arvojen, asenteiden ja tapojen pohjalta. Yksilön kokemuksille antamat merkitykset siis pohjautuvat kulttuuriin. Tämän perusteella voidaan sanoa, että yksilöä tutkimalla voidaan saada selville myös jotakin yleisesti kulttuuriin kuuluvaa. (Laine 2007, 28–30; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston lähteenä suositetaan ihmistä ja aineisto pyritään keräämään mahdollisimman luonnollisissa oloissa (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Hermeneuttinen aineisto kerätään yleensä haastattelemalla tutkittavia. Niin tein myös tässä tutkimuksessa, jossa aineistonkeruumenetelmänä oli teemahaastattelu. Teemahaastattelun avulla pystyin toteuttamaan fenomenologiaan kuuluvan avoimuuden ja tutkittava-lähtöisyyden periaatetta. Tutkimuksen viitekehyksestä nousevat teemat kuitenkin varmistivat sen, että aineiston perusteella pystyin vastaamaan tutkimustehtäviin.

Hermeneutiikka liittyy fenomenologiaan tulkinnan välttämättömyyden takia. Ihmisten kokemuksilleen antamien merkitysten tulkinta on oleellinen osa tutkimukseen kuuluvaa aineiston analyysiä. Hermeneutiikkaan liittyvät käsitteet esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Esiymmärrys tarkoittaa sitä, että pyrittäessä ilmiön ymmärtämiseen pohjautuu uusi ymmärrys aina vanhaan: tutkija ymmärtää tutkimuskohteen aina jollain tapaa jo ennen tutkimusta. (Laine 2007, 33; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Omaa esiymmärrystäni tutkimustehtäviin kuuluvien asioiden suhteen pohdin jo tutkimussuunnitelmaa tehdessäni. Kaksikulttuurisuuden ja kaksikielisyyden tukemista pidin erittäin tärkeänä osana päivähoidon varhaiskasvatusta ja oletin siihen olevan hyvät edellytykset monikulttuurisesti profiloituneissa päivähoitopaikoissa. Ajattelin, että kaksikulttuuristen perheiden vanhemmat pitäisivät molempien vanhempien kulttuureja tärkeinä asioina lapsen elämässä ja että kahdesta kulttuurista muodostuisi perheessä melko sujuvasti heidän oma perhekulttuurinsa. Pidin luonnollisena ja itsestään selvänä sitä, että vanhemmat haluaisivat kasvattaa lapsensa kaksikulttuuriseksi ja että se tapahtuisi luontevimmin silloin, kun molemmat vanhemmat toisivat perheessä esille omaa

kulttuuriaan. Samoin ajattelin kaksikielisyyden kehittyvän lapselle parhaiten, kun vanhemmat puhuisivat omaa äidinkieltään. Oletin, että vanhemmat pitäisivät kaksikielisyyttä myönteisenä asiana lapsen elämässä.

Kasvatuskumppanuuden osalta omaan esiyymmärrykseeni kuului oletus siitä, että kasvatuskumppanuuteen pyrkiminen olisi automaattinen osa minkä tahansa päivähoitopaikan toimintaa. Oletin, että sekä vanhemmat että työntekijät kokisivat kasvatuskumppanuuden tärkeäksi asiaksi, ja että molemmat osapuolet olisivat myös valmiita suuntaamaan voimavaroja sen toteuttamiseen. Aiempien kokemusteni perusteella tiesin, ettei kasvatuskumppanuuden luominen vanhempien ja työntekijöiden välille ole aina ongelmaton. Ajattelin, että työntekijän velvollisuus on varmistaa kasvatuskumppanuuden edellytysten toteutuminen ja toteuttaa kasvatuskumppanuuteen kuuluvia periaatteita työssään.

Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkijan käymää dialogia tutkimusaineiston kanssa. Tutkija ei tyydy ensimmäiseen tulkintaansa aineistosta, vaan testaa tulkintojaan ja tarvittaessa muuttaa niitä. Tavoitteena on löytää mahdollisimman oikea tulkinta siitä, mitä tutkittava on sanonut. (Laine 2007, 31–32, 36–37; Tuomi & Sarajarvi 2009, 34–35.) Tämän tutkimuksen tekoon sovellettuna hermeneuttinen kehä tarkoitti sitä, että minä tutkijana testasin tekemieni tulkintojen oikeellisuuden vertaamalla niitä alkuperäiseen aineistoon. Tutkimusaineiston tulkinta hermeneuttisen kehän mukaisesti oli tarkoituksenmukaista, koska toisaalta aineiston osat ovat ymmärrettäviä vain osana kokonaisuutta, mutta toisaalta aineiston osien tulkinta vaikuttaa siihen, millainen kokonaiskuva aineistosta muodostuu. Hermeneutiikkaan kuuluvaa aineiston syvällistä ymmärtämistä ja tulkintaa edesauttoi osaltaan se, että analysoin aineiston kahteen kertaan. Käytin aineiston analyysissä teoriaohjaavaa analyysiä eli aineisto oli alussa analyysiä ohjaava tekijä.

Fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofian erityispiirre on se, että siinä ihminen on tutkija ja tutkittava. Siksi ihmiskäsitys on fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan perustuvan tutkimuksen yksi avaintekijä.

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Ihmiskäsitykseni on holistinen: näen ihmisen psyko-fyysis-sosiaalisena kokonaisuutena. Rauhala (2005) käyttää edellä mainituista ihmisen olemuksen eri puolista nimityksiä tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus (Rauhala 2005, 34–35, 38–42). Ihmisen sosiaalinen puoli liittyy kulttuuriin, kieleen ja vuorovaikutukseen. Lapsen kehitykselle sosiaaliset suhteet ovat äärettömän tärkeitä. Jotta lasta on mahdollista ymmärtää, on tunnettava hänen elinympäristönsä ja merkittävät ihmissuhteet. Fyysisyys liittyy kehollisten tarpeiden tyydyttämiseen, ihmisen suhteeseen omaa kehoaan kohtaan ja oman kehon potentiaalin hyödyntämiseen. Fyysiset ja sosiaaliset valmiudet vaikuttavat siihen, millaisia kokemuksia ihminen saa, mutta vasta ihmisyyden kolmas osatekijä, psyykkiset prosessit, synnyttää kokemusten varsinaiset merkitykset. Siksi sama tapahtuma merkitsee eri asioita eri ihmisille.

## 7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 7.1 Tutkittavien valinta ja aineiston keruu

Haastattelin tutkimusta varten kolmen monikulttuurisesti profiloituneissa päivähoitopaikoissa hoidossa olevien lasten vanhempaa tai vanhempia. Tutkimukseen haastatellut vanhemmat eivät olleet kaikki saman päivähoitopaikan asiakkaita. Yhdessä haastattelussa haastateltavana olivat molemmat vanhemmat. Kahdessa haastattelussa haastateltavana oli toinen vanhemmista. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat valitaan harkinnanvaraisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Valintaperusteena haastateltavien valinnassa käytin perheen kaksikulttuurisuutta ja kaksikielisyyttä.

Ensimmäisenä otin yhteyttä erääseen monikulttuurisesti profiloituneeseen päivähoitopaikkaan, jossa tiesin olevan asiakkaina kaksikulttuurisia ja kaksikielisiä perheitä. Päivähoitopaikan yhteyshenkilön avulla sain välitettyä saatekirjeen (liite 1) viidelle kaksikulttuuriselle ja kaksikieliselle perheelle. Saatekirjeessä kerrottiin tutkimuksen tarkoitus ja se, kuka tutkii. Saatekirjeessä oli mukana suostumuslomake, jonka tutkimukseen osallistumiseen halukkaiden perheiden tuli täyttää ja palauttaa tiettyyn päivämäärään mennessä joko päivähoitopaikkaan tai postitse suoraan minulle. Saatekirjeen mukana oli postimerkillä ja osoitteellani varustettu palautuskirjekuori.

Määräpäivään mennessä palautettuja suostumuslomakkeita oli yksi. Haastattelin suostumuslomakkeen palauttaneen perheen molempia vanhempia yhdessä. Alun perin tarkoitukseni oli esitellä haastattelurunko yhden perheen vanhemman tai vanhempien haastattelulla ja sen perusteella tarvittaessa muokata haastattelurunkoa. Päivähoitopaikan yhteyshenkilö oli kuitenkin sitä mieltä, että haastattelurunko oli hyvä ja teemat tarkoituksenmukaisia, joten sen perusteella ja koska palautettuja suostumuslomakkeita oli vain yksi, jätin esihaastattelun tekemättä. Esihaastattelun tekemisellä olisin saanut tietoa teemojen tarkoituksenmukaisuudesta ja kokemusta haastattelutilanteesta.



Alun perin olin suunnitellut, että tekisin haastattelut suomeksi, jotta ne olisivat mahdollisimman luotettavia. Siksi ensimmäisessä päivähoitopaikassa toimitin saatekirjeen vain sellaisille perheille, joiden toisen vanhemman äidinkieli oli suomi. Saatekirjekin oli siten suomenkielinen. Ensimmäisen haastattelun alussa kävi kuitenkin selvästi ilmi, että alun perin haastateltavaksi sovitulla perheen suomenkielisellä vanhemmalla oli vahva halu, että toinenkin vanhemmista olisi mukana. Päätin tehdä haastattelun perheen kahta kieltä käyttämällä, koska heidän toinen kielensä oli kieli, jota osaan todella hyvin, vaikka en täydellisesti.

Ensimmäisen haastattelun jälkeen otin yhteyttä muihin monikulttuurisesti profiloituneisiin päivähoitopaikkoihin. Koska olin tehnyt ensimmäisen haastattelun kahdella kielellä, käytin perheiden valintakriteerinä kaksikulttuurisuuden lisäksi näiden kahden kielen tai niistä toisen osaamista. Päivähoitopaikan yhteyshenkilön kautta sain välitettyä saatekirjeet kolmelle perheelle. Kukin perhe sai saatekirjeen sekä suomeksi että toisella kielellä. Kaikki kolme perhettä palauttivat suostumuslomakkeet, kaksi postitse ja yksi päivähoitopaikkaan. Kahden perheen osalta haastattelin perheen toista vanhempaa. Yhteen perheeseen en saanut yhteydenottoyrityksistä huolimatta yhteyttä. Tutkimuksen lopullisena aineistona on siis kolme haastattelua.

Haastattelumuotona käytin teemahaastattelua. Teemahaastattelu on eräs strukturoimattoman haastattelun muoto. Strukturoimaton haastattelu tarkoittaa, että tiedetään se, mitä haastattelun aikana kysytään, mutta ei tarkasti sitä, miten kysytään (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47). Teemahaastattelussa tämä toteutuu tutkijan ennalta päättämien teemojen avulla. Teemat muodostetaan tutkimusta ohjaavan teorian pohjalta. Tässä tutkimuksessa teemat olivat perheen kaksi kulttuuria ja kaksi kieltä, kahden kulttuurin ja kielen merkitys lapsen elämässä, päivähoidon varhaiskasvatus lapsen kaksikulttuurisuuden ja kaksikielisyyden tukijana sekä yhteistyö päivähoitopaikan henkilöstön kanssa (liite 2). Kaksi ensimmäistä teemaa antoivat perustiedot perheestä sekä kulttuurien ja kielten merkityksestä perheelle. Perustietojen avulla perheen perhekulttuuria ja kaksikulttuurisuuden ja kaksikielisyyden merkitystä heille oli

mahdollista ymmärtää kokonaisvaltaisemmin. Perustiedot helpottivat haastattelujen tekemistä ja lisäsivät aineiston analyysi- ja tulkintavaiheen luotettavuutta. Kaksi jälkimmäistä teemaa olivat varsinaiset tutkimustehtäviin vastaamisen mahdollistavat teemat.

Haastatteluun on mahdollista tehdä valmiiksi teemojen sisälle täydentäviä kysymyksiä siltä varalta, että haastateltavat eivät itsenäisesti osaa kertoa käsiteltävästä teemasta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47, 66, 103). Haastattelija ei kuitenkaan saa liiaksi ohjata haastattelun kulkua (Hirsjärvi & Hurme 2008, 94, 102), jotta haastateltavilla säilyy mahdollisuus puhua tutkittavassa ilmiössä tärkeiksi kokemista asioista. Haastateltavien näkökulman esille saaminen onkin yksi teemahaastattelun etuja (Hirsjärvi ym. 2009, 205; Hirsjärvi & Hurme 2008, 48).

Haastattelujen alussa annoin haastateltaville nähtäväksi haastattelurungon eli käsiteltävät teemat. Kaikissa haastatteluissa kaikki teemat tulivat käsitellyiksi. Ensimmäisen teeman ensimmäinen täydentävä kysymys eli ”mitkä kulttuurit ja kielet perheessänne ovat edustettuina” tuli kaikissa haastatteluissa käsiteltyä ensimmäiseksi. Muuten haastattelut eivät kulkeneet selvästi teemoittain, vaan haastateltavien puhe siirtyi teemasta toiseen. Haastattelujen aikana käytin runsaasti täydentäviä kysymyksiä, mutta kytkin ne haastateltavien puheeseen niin, että haastattelu kulki haastateltavan määrittelemään suuntaan. Esimerkiksi kun eräs haastattelemani vanhempi puhui siitä, että kulttuurinen monimuotoisuus on yleisesti ottaen loppujen lopuksi melko tavallista, niin minä ohjasin täydentävän kysymyksen avulla puhetta päivähoidon suuntaan.

*Vanhempi: ”- - Ja tuntuu, että aika paljon on sitte niinku leikkipuistossa, ku on täällä käyny leikkipuistossa, niin ei se niin kummallista sitten loppujen lopuksi ole kuitenkaan, että olis tuota kaksikielinen taikka joku vieraskielinen perhe esimerkiksi puistossa. - -”*

*Haastattelija: ”No miten sitten jos mennään tuonne päiväkotimaailmaan, niin miten sinusta siellä pystytään ottamaan huomioon se, että on niinku kaksikulttuurisia ja kaksikielisiä lapsia?”*

Muutaman kerran haastattelujen aikana keskustelu pyrki ajautumaan pois itse asiasta. Silloin ohjasin keskustelun täydentävän kysymyksen avulla takaisin itse teemoihin pyrkien valitsemaan sellaisen teeman, joka oli mahdollisimman lähellä sitä, mistä haastateltava silloin puhui. Esimerkiksi eräs haastattelemani vanhempi puhui siitä, että hänen ehkä olisi pakko vaihtaa lapsensa päivähoitopaikkaa vaikka ei haluaisi. Ohjasin täydentävän kysymyksen avulla keskustelun teemaan, joka koski yhteistyötä päivähoitopaikan henkilöstön kanssa.

*Vanhempi: ” - - mää mielelläni tietenkin pitäisin X:n siellä, koska se on ollu siellä jo jonku aikaa ja ei tee mieli ruveta hakemaan uutta hoitopaikkaa. Ihan vaan sen takia, että se on suurin piirtein tottunu siihen. Niin, ihan pelkästään sen takia kun se tuntee jo asioita ja paikkoja siellä ja tietää miten suurin piirtein mennään - - ”*

*Haastattelija: ”No minkälaisia kokemuksia sulla sitten on yhteistyöstä näitten työntekijöiden kanssa?”*

Haastattelun haittoihin voidaan katsoa kuuluvan sen, että vastaajien anonymiteetti ei toteudu yhtä hyvin kuin esimerkiksi lomakekyselyssä. Lisäksi arkaluonteisista asioista voi olla vaikea puhua haastattelussa (tästä ei olla yksimielisiä; joidenkin käsitysten mukaan arkoja aiheita on parempi käsitellä haastattelussa kuin esim. lomakekyselyn avulla) tai haastateltavat antavat sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35–36.) Tärkeää on luoda haastattelutilanteesta haastateltavalle miellyttävä ja turvallinen. Paikan tulee olla rauhallinen ja yksityisyyden takaava. Haastattelutilanteen alkaessa on kiinnitettävä huomiota istumapaikkoihin äänityksen onnistumiseksi ja luottamuksellisen ilmapiirin luomiseksi. Etäisyys haastateltavan ja haastattelijan välillä ei saa olla liian suuri. On tärkeää, että katsekontaktin luominen haastateltavan ja haastattelijan välille on mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 91.)

Pyrin turvaamaan vastaajien anonymiteetin aineiston keruun aikana siten, että päivähoitopaikoissa vain yhteyshenkilöt olivat mukana haastateltavien valinnassa. Haastateltavien henkilöllisyys ei ollut muille työntekijöille tiedossa.

Haastattelut toteutettiin haastateltavien kotona, mikä oli heille tuttu ja turvallinen ympäristö. Kahdessa haastattelussa samassa tilassa oli muitakin henkilöitä kuin haastateltavat ja haastattelija, joten tila ei ollut täysin rauhallinen. Muiden henkilöiden läsnäolo oli kuitenkin haastateltavien oma valinta. Haastateltavat pystyivät kertomaan avoimesti myös arkaluonteisiksi katsottavista asioista.

Tallensin haastattelut nauhurille ja litteroin ne sanatarkasti. Litteroinnin tein koko aineistosta. Litterointiin en kirjannut naurahduksia, huokauksia ym. Haastattelujen yhteenlaskettu kesto oli kaksi tuntia ja 26 minuuttia. Litteroitua aineistoa oli yhteensä 34 sivua.

## **7.2 Aineiston analysointi**

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tarkoituksena on tuottaa selkeyttä aineistoon ja siten tuottaa uutta tietoa (Eskola & Suoranta 2000, 137). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysia ei voida erottaa täysin omaksi vaiheekseen tutkimuksessa, vaan analyysiä tehdään jo esimerkiksi aineistoa kerättyä (Hirsjärvi 2009, 223–224; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Aineistoa päästään analysoimaan vasta esitöiden jälkeen. Esitöihin kuuluu tietojen tarkistus ja mahdollinen täydentäminen sekä aineiston järjestäminen analyysiä varten. (Hirsjärvi 2009, 221–222) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin esityönä oli aineiston litterointi. Aineiston analyysin tuottama tulos on tulkittava. Tulkinnalla tarkoitetaan analyysin tulosten pohtimista ja johtopäätösten tekoa niiden pohjalta. (Hirsjärvi 2009, 229.)

Kvalitatiivisen aineiston analyysitapoja on useita, mm. kvantifiointi, teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskursiiviset analyysitavat ja keskusteluanalyysi (Eskola & Suoranta 2000, 160; Hirsjärvi 2009, 224). Sisällönerittelystä puhutaan joskus sisällönanalyysin synonyyminä. Ne ovat kuitenkin kaksi eri analyysimenetelmää. Sisällönerittely soveltuu käytettäväksi kvalitatiivisen aineiston määrälliseen kuvaukseen ja sisällönanalyysillä pyritään aineiston sanalliseen kuvaukseen. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan aineistosta esiin tiivistetty ja yleistetty kuvaus tutkittavasta asiasta kadottamatta sen

informaatioarvoa. Sisällönanalyysissä analysoidaan tekstiä ja etsitään siitä eri merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104, 105–106.)

Sisällönanalyysi jaotellaan aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97). Analysoin aineiston teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä käyttäen. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä päättelyn logiikka on usein abduktiivinen eli analyysin aikana tutkijan ajattelua ohjaavat vuoroin aineistolähtöisyys ja teoria. Tutkija pyrkii yhdistämään aineiston ja teorian: analyysi-yksiköt nousevat aineistosta, mutta teoria toimii apuna analyysissä. Analyysin voi toteuttaa esimerkiksi niin, että analyysi alkaa aineistolähtöisesti, mutta loppuvaiheessa analyysiä ohjaavaksi rakenteeksi nousee teoria, eli analyysivaiheen alussa aineistosta nousevat asiat sidotaan analyysin loppuvaiheessa teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.)

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on kolme vaihetta: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 117). Käyn seuraavaksi läpi sisällönanalyysiä, joka liittyy toiseen tutkimustehtävään eli vanhempien kokemuksiin kasvatuskumppanuudesta. Tekstin yhteydessä olevat taulukot ovat poimintoja analyysin aikana tekemistäni taulukoista. Abstrahointiin liittyvät taulukot ovat molempien tutkimustehtävien osalta kokonaisuudessaan raportin liitteenä (liitteet 4 ja 5). Analyysin kulun selventämiseksi liitteenä on myös esimerkki analyysistä alkuperäisistä ilmauksista lähtien aina yhdistävään luokkaan asti (liite 3).

Redusoinnissa aineistosta etsitään ja merkitään ne kohdat, jotka ovat tutkimustehtävän kannalta oleellisia. Näitä kohtia kutsutaan alkuperäisiksi ilmauksiksi. Ennen analyysin alkua on määriteltävä analyysiyksikkö, joka voi olla sana, lause tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–110.) Luin aineiston läpi useaan kertaan ennen analyysin aloittamista. Siten sain aineistosta kokonaiskuvan. Määritin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden. Sen jälkeen luin aineiston läpi pitäen mielessäni yhtä haastatteluissa

käyttämistäni teemoista ja alleviivasin teemaan liittyvät ilmaukset. Kävin aineiston näin läpi teema kerrallaan alleviivaten eri teemoihin liittyvät ilmaukset eri värillä. Sen jälkeen jaottelin alkuperäiset ilmaukset sen mukaan, kumpaan tutkimustehtävään ne liittyivät. Teemahaastattelun kolmas teema liittyi selvästi ensimmäiseen ja neljäs teema toiseen tutkimustehtävään, joten niiden osalta jako tutkimustehtävittäin oli selkeä. Kaksi ensimmäistä haastattelussa käytettyä teemaa eivät automaattisesti liittyneet kumpaankaan tutkimustehtävään, joten niiden osalta jako tutkimustehtävittäin oli haastavampi. (Teemahaastattelun teemat, ks. liite 2.)

Alkuperäiset ilmaukset muutetaan pelkistettyyn muotoon nostamalla esiin niiden sisältämä oleellinen informaatio (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Useimpien alkuperäisten ilmausten oleellinen informaatio nousi selvästi esiin ja pelkistetty ilmaus oli helppo muodostaa, mutta toisinaan jouduin miettimään, miten saisin alkuperäisen ilmauksen pelkistettyä niin, että haastateltavan tarkoittama asia ei muuttuisi. Silloin käytin pelkistetyn ilmauksen muodostamisessa apuna asiayhteyttä eli luin alkuperäisen ilmauksen osana kokonaisuutta, mistä se oli nostettu. Käänsin toisella kielellä olevat alkuperäiset ilmaukset suomeksi pelkistettyjä ilmauksia muodostaessani. Siten sain ilmauksen merkityksen pysymään mahdollisimman aitona (verrattuna siihen, että olisin kääntänyt toisesta kielestä suomeen jo siinä vaiheessa, kun taulukoin alkuperäisiä ilmauksia).

*TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista.*

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
Kyllähän siinä täytyy ite olla aktiivinen	Oma aktiivisuus
Jos sitte on jotaki semmosta - - , että tarvii sitte enemmän keskustella henkilökunnan kanssa, niin kyllä siinä täytyy olla aktiivinen	Oma aktiivisuus
Pittää uskaltaa kyssyy, jos on jotain, jota tahtoo tietää, josta ei oo ihan varma	Täytyy uskaltaa kysyä
Ite vaan huomannu, mitä ne tekkee	Omat havainnot
Kyllä se itestä vanhemmasta on kiinni, että kuinka paljon sitä yhteyttä pietään ja missä mennään	Aktiivisuus yhteydenpidossa

Klusteroinnissa pelkistetyt ilmaukset luokitellaan siten, että samaa asiaa tarkoittavat ilmaukset muodostavat yhden luokan. Luokka nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Nämä pelkistetyt ilmaukset sisältävät luokat ovat alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Klusterointivaihetta ohjasi aineistolähtöisyys, eli ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset puhtaasti niiden sisällön perusteella. Joitakin pelkistettyjä ilmauksia oli enemmän kuin yksi, joten niiden perään merkitsin sulkuihin niiden lukumäärän. Joistakin pelkistetyistä ilmauksista oli hankala päättää, mihin alaluokkaan ne kuuluivat, koska tuntui siltä, että ne olisivat sopineet useaan kohtaan. Näissä tapauksissa käytin jälleen apuna asiayhteyttä eli tarkistin alkuperäisestä aineistosta, mihin kokonaisuuteen pelkistetty ilmaus liittyi. Klusteroinnin tein kahdessa vaiheessa: pelkistetyistä ilmauksista muodostetut luokat ovat alaluokkia, ja niistä muodostetut luokat ovat väliluokkia (ensimmäisen tutkimustehtävään liittyvän aineiston analyysin osalta klusteroinnissa ei syntynyt väliluokkia, vaan alaluokista siirryin suoraan yläluokkiin). Jatkamalla klusterointia alaluokkien jälkeen vielä väliluokkiin sain aineiston sisältämän informaation tiivistymään kuitenkin kadottamatta sitä. Nimesin sekä alaluokat että väliluokat niiden sisältöä mahdollisimman hyvin kuvaavalla käsitteellä.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	VÄLILUOKKA
Oma aktiivisuus (3) Aktiivisuus yhteydenpidossa Itse pitää katsoa tekstiviestistä Aikaa jutella työntekijöiden kanssa	Vanhempi itse aktiivinen	Vanhemman aktiivisuus
Keskusteleminen työntekijöiden ja lapsen kanssa Vanhempi kuuntelee lasta ja kommunikoi työntekijöiden kanssa	Vanhemman kommunikointi lapsen ja työntekijöiden kanssa	
Kysyminen Täytyy uskaltaa kysyä	Kysyminen	
Omat havainnot (2) Omat havainnot työntekijöiden suhtautumisesta lapseen Havainnointi	Omat havainnot	

Klusteroinnin jälkeen oli vuorossa abstrahointi. Abstrahoinnissa luokittelua jatketaan siten, että alaluokat (tässä tapauksessa väliluokat) ryhmitellään yläluokiksi, yläluokat pääluokiksi ja viimeiseksi nimetään pääluokat kokoava yhdistävä luokka. Klusterointi on siten osa abstrahointia. Abstrahoinnissa edetään aineiston alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä yläluokat, pääluokat ja yhdistävä luokka nimetään teorian pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–113, 117.) Väliluokat yhdistelin niiden sisällön mukaan yläluokiksi. Yläluokkien nimeämistä ohjasi vahvasti aineisto, mutta pidin silloinkin teorian mielessäni. Yläluokkien ryhmittely pääluokiksi ja pääluokkien nimeäminen pohjautuivat suoraan teoriaan. Yhdistävän luokan nimesin tutkimustehtävän mukaan, sillä kaikki analyysissä esiin nostetut ja käsitellyt asiat liittyivät siihen. Yhdistävän luokan otsikoksi tuli siten ”Vanhempien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta päivähoiton hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa”.



TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista.

VÄLILUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Lasten hyvinvointi päivähoitossa	Lapsi päivähoitossa	Kasvatuskumppanuus vanhemman näkökulmasta	Vanhempien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta päivähoiton hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa
Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen päivähoitossa			
Vanhemman oma aktiivisuus	Vanhemman aktiivisuus		
Vanhempien osallisuus			

## 8 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni tuloksia tutkimustehtävittäin. Jokaisessa perheessä, joista haastateltavat vanhemmat tulivat, vanhemmat olivat lähtöisin eri kulttuureista, joten perheet olivat kaksikulttuurisia. Perheissä ylläpidettiin molempia kulttuureja. Yhdessä perheessä suomalainen kulttuuri kuitenkin painottui enemmän. Vanhemmat puhuivat lapsille johdonmukaisesti omaa äidinkieltään, sillä heille äidinkielen käyttäminen mahdollisti luonnollisen vuorovaikutuksen lapsen kanssa. Lisäksi kahden kielen haluttiin olevan perheissä tasapainossa. Kaksikulttuurisuus ja kaksikielisyys nähtiin perheissä rikkautena ja myönteisenä asiana. Perheiden kokemus suomalaisesta päivähoitosta vaihteli vajaasta kuukaudesta noin kahteen vuoteen.

Saatujen tulosten havainnollistamiseen käytän aineistosta poimittuja alkuperäisiä ilmauksia. Lainaukset ovat suoria lainauksia lukuun ottamatta joitakin tähdellä (\*) merkittyjä kohtia, joista olen muuttanut haastateltavien tunnistamisen estämiseksi heidän käyttämänsä viittaukset perheen vieraaseen kulttuuriin, kieleen tai suomesta poikkeavaan synnyinmaahan muotoon ”toinen maa”, ”toinen kulttuuri” tai ”toinen kieli”. Alkuperäisissä ilmauksissa esiintyneet henkilöiden nimet on merkitty kirjaimella X. Lainaukset on kursivoitu.

### **8.1 Päivähoidon varhaiskasvatus lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana**

Jaoin vanhempien kokemukset päivähoiton varhaiskasvatuksesta lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana teorian pohjalta kahteen pääluokkaan: lapsen kaksikulttuurisen identiteetin tukemiseen ja lapsen kaksikielisen identiteetin tukemiseen liittyviin asioihin. Seuraavassa esittelen tulokset näiden pääluokkien mukaisesti siten, että käsittelen kummankin pääluokan sisältöä sen mukaan, mistä asioista niiden ylä- ja alaluokat muodostuivat.

**Lapsen kaksikulttuurisen identiteetin tukeminen** päivähoitossa muodostui vanhempien kokemusten perusteella kahden kulttuurin ilmenemisestä päivähoitossa ja lapsen kaksikulttuurisuuden näkymisestä päivähoitossa. Kaksi kulttuuria tulivat vanhempien mielestä päivähoitossa esiin työntekijöiden persoonan ja käyttäytymisen kautta. Siksi vanhempien mielestä oli hyvä, että päivähoiton työntekijöissä oli toisen kulttuurin syntyperäisiä edustajia. Kulttuurin nähtiin ilmenevän myös kielenkäytössä.

*”Sitä mää en tiää, että tuleeko se kulttuuri nyt sitten muuten esille kuin tosiaan sen kielen ja sitten sen opettajan persoonan kautta.”*

*”Toisesta kulttuurista\* tulevat työntekijät tekevät samalla lailla ko tekisivät jos olisivat kotimaassaan.”*

Lapsen kaksikulttuurisuutta tuettiin päivähoitossa myös ottamalla kulttuurit konkreettisesti mukaan toimintaan. Kulttuurit näkyivät päivähoiton toiminnassa juhlapyhien juhlistamisella sekä lauluina, loruina ja tansseina. Laulut olivat vanhempien mielestä myös kielitaidon kehittymisen kannalta hyvä asia.

*”Ne on tykänny ottaa tiettyjä lauluja suomesta ja tiettyjä lauluja toisesta maasta\*.”*

Vanhemmat korostivat sitä, että koska lapset ovat syntymästään saakka kasvaneet kaksikulttuurisessa ympäristössä, on kaksikulttuurisuus heille täysin luonnollinen ja normaali asia. Vanhempien mielestä lasten kotimaat otettiin päivähoitossa huomioon. Päivähoitossa lapselle annettiin mahdollisuuksia itse kertoa kotimaistaan ja kulttuureistaan muille lapsille ja aikuisille.

*”Syntymästä asti ollu kahdessa kulttuurissa niin - - eihän ne millään lailla ajattele, että se on jotenkin omituista.”*

*”Kyllähän ne tietenki sitä painottaa, että kuka on mistäkin.”*

*"Lapset pääsee ite kertomaan miten heillä joku asia tehhään tai ko toisessa maassa on vaatetus erilaista."*

Vanhemmat nostivat esille myös päivähoidossa toteutettavan monikulttuurisuuskasvatuksen. Vanhempien mielestä kaksikulttuurisuuden tukemiseen liittyi olennaisesti se, että lapsi oppii, että on olemassa erilaisia tapoja ja erilaisia ihmisiä. Vanhemmat pitivät tärkeänä, että lapsille selitetään tarvittaessa kulttuureihin liittyviä eroja ja niiden merkityksiä. Päivähoidossa lapsille opetettiin asioita eri kulttuureista ja maailmasta yleisesti. Vanhemmat kokivat, että jo päivähoitoyhteisön monikulttuurisuus itsessään opettaa lapselle eri kulttuurien arvostamista.

*"Musta tuntuu, että ne yrittää opettaa lapsille millainen maailma on, ympäri maailman."*

*"He huomaa, että ihmiset on erilaisia. -- He on hoksannu, että eri paikat on kaikki erilaisia."*

Vaikka vanhemmat nostivat esille päivähoidon tapoja tukea lapsen kaksikulttuurista identiteettiä ja kokivat monikulttuurisuuskasvatuksen päivähoidossa tärkeäksi, oli päivähoidon merkitys lapsen kaksikulttuurisuuden tukijana heidän mielestään kuitenkin vähäinen. Vanhempien mukaan kulttuuri välittyy pääasiassa perheen ja suvun kautta. Heidän mielestään kulttuuria ei painoteta erityisen paljon päivähoidon toiminnassa, eivätkä he koe sitä myöskään tarpeelliseksi. Vanhemmat pitivät etuna lapselle sitä, jos vanhempien ja päivähoidon työntekijöiden kulttuurit olisivat samankaltaisia. Vanhemmilla ei ollut erityisiä toiveita tai odotuksia kaksikulttuurisuuden painottamisesta päivähoidossa.

*"Ei mulla juuri mitään toiveita silleen oo (kaksikulttuurisuuden huomioimisesta päivähoidossa)."*

*"Kyllä musta tuntuu, että nää kulttuuriasiat tulee justinsa enemmän perheen ja*

*suvun ja tämmösen kautta, että ei siellä.”*

*”Emmää ainakaan tietoisesti tiedä, että ne painottais mitään (kulttuuriin liittyviä asioita) tuossa esikoulussa.”*

**Lapsen kaksikielisen identiteetin tukeminen** päivähoitossa muodostui päivähoiton kaksikielisyydestä ja siitä, miten lapsen kaksikielisyys kehittyi ja otettiin huomioon päivähoitossa. Päivähoiton kaksikielisyys toteutui siten, että työntekijöissä oli kahden eri kielen puhujia ja siten kaksikielisyys oli osa päivittäisiä toimintoja. Vanhempien mielestä päivähoiton merkitys lasten kaksikielisyyden tukemisessa oli erittäin merkittävä. Koska päivähoito oli perheen elämäntilanteen mukaan joskus lasten ainoa mahdollisuus käyttää toista kieltä, vanhemmille oli erittäin tärkeää, että päivähoiton työntekijät olivat kielten natiivipuhujia.

*”Kyllä se musta hirveen tärkeä on tämä päivähoiton kaksikielisyys.”*

*”Musta se on semmonen ehdoton edellytys --, että siellä sitten on niitä natiivipuhujia.”*

*”Siellä on näitä suomenkielisiä opettajia ja hoitajia ja sitte on toisen kielen\* natiivipuhujia.”*

Vanhemmat korostivat sitä, että kaksikielisyys on lapsille täysin luonnollinen ja normaali osa elämää. Vanhempien mielestä oli oleellista, että päivähoito tarjosi lapselle mahdollisuuden kuulla ja käyttää molempia kieliä päivittäin. Siksi vanhemmat pitivät tärkeänä, että päivähoiton toiminnot oli jaettu selkeästi kielten mukaan niin, että osa toiminnasta oli suomeksi ja osa toisella kielellä. Yksi perhe erikseen korosti sen merkitystä, että lapset kuuluivat päivähoitossa myös suomea. Vanhempien mielestä lasten kielitaito kehittyi kaksikielisessä päivähoitoympäristössä ilman, että kieliä tarvitsi erikseen varsinaisesti opettaa. Lapsi oppi kieliä toisten lasten kanssa vuorovaikutuksessa. Lapsen kaksikielisyyden kehittyminen päivähoitossa noudatti yksi kieli/yksi henkilö -

periaatetta. Vanhemmat pitivät tärkeänä sitä, että työntekijät puhuivat lapsille johdonmukaisesti omaa äidinkieltään, jotta tämä periaate toteutuisi.

*”- - jos oli suomenkielisiä opettajia ja sitte alko puhumaan toista kieltä\*, niin tuota, kyllä he (lapset) suomeksi puhu takasin ja vähän ihmeissään siitä - -”*

*”Se (kielitaito) tulee vaan silleen, että onhan siellä muita lapsia.”*

*”Lapset saa päivälläki sitte sitä toista kieltä\* käyttää ja kuulla.”*

## **8.2 Vanhempien ja päivähoiton hoito- ja kasvatushenkilöstön kasvatuskumppanuus**

Jaoin vanhempien kokemukset kasvatuskumppanuudesta teorian pohjalta kolmeen pääluokkaan: päivähoiton toimintakulttuuriin, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä vanhempien omaan näkökulmaan liittyviin asioihin. Seuraavassa esittelen tulokset näiden pääluokkien mukaisesti. Käsittelen kaikkien pääluokkien sisältöä sen mukaan, mistä asioista niiden ylä-, väli- ja alaluokat muodostuvat.

**Päivähoiton toimintakulttuuri** kasvatuskumppanuuden osalta muodostui työntekijöiden ammatillisuudesta ja päivähoitopaikan toiminnasta. Toimintakulttuuriin kuuluvat asiat olivat vanhempien mielestä asioita, jotka vaikuttivat kokonaisvaltaisesti kasvatuskumppanuuteen. Vanhemmat kokivat työntekijöiden ammatillisuuden koostuvan työntekijöiden suhtautumisesta lapseen ja työntekijöiden suhtautumisesta työhön. Työntekijän ammatillisuus määritteli vanhempien suhtautumista työntekijään. Työntekijöiden suhtautuminen lapseen näkyi vanhempien mukaan työntekijän ja lapsen välisessä suhteessa sekä työntekijän halussa tehdä töitä lasten kanssa. Työntekijän suhde lapseen ilmeni kaikessa toiminnassa, ja vanhempi itse pystyi näkemänsä perusteella päättelemään, millainen suhde on. Halu tehdä töitä lasten kanssa ilmeni lasten seurasta nauttimisena ja lapsista välittämisenä.

*”- - se näyttää semmoselta niinku se ei tykkää olla lasten kaa, niin mä en siitä oikein silleen kovin kauheesti perusta - -”*

*”- - heti se olemus jo sitte viesti sitä, että - - alkaa tykkäämään toisten ihmisten lapsista niin sydämellisesti ku hänkin tykkäs, niin, niin se niinku huoku siitä ihmisestä ulos - -”*

*”- - näyttää siltä, että he todella nauttivat lasten kanssa olemisesta - -”*

Työntekijöiden suhtautuminen työhön näkyi haluna tehdä töitä päivähoitossa ja valmiutena käyttää voimavaroja työssä onnistumisen varmistamiseksi. Voimavarojen suuntaaminen työhön tarkoitti, että työntekijä oli valmis työskentelemään täysipainoisesti lasten hyväksi ja tekemään enemmän kuin vain välttämättömmän.

*”- - sitähän toivois tietenki, että olis semmosia ihmisiä ihan oikeesti siellä töissä, jotka niinku haluaa, eikä tee vaan sitä sen takia, että on pakko ko ei oo muuta vaihtoehtoa - -, ettei kannate tunkea itteään semmoseen paikkaan, missä ei tykkää olla eikä kestä lasten möykkäämistä - -”*

*”- - kyllä sitä haluaa, että henkilö, joka siellä on niin se on tosissaan, antaa niinkun vähän enemmänki ku sen, että mun on pakko sulle opettaa tännään tämä asia - -”*

Päivähoitopaikan toiminnassa kasvatuskumppanuuden osalta vanhempien mielestä olennaista olivat heidän päivähoidolle asettamansa odotukset ja se, että päivähoiton toiminta näyttäytyi heille epäselvänä. Vanhemmat nostivat esille myös päivähoiton toiminnassa ilmeneviä puutteita. Päivähoitopaikalle asetettuihin odotuksiin kuuluivat päivähoitopaikan turvallisuus, viihtyisyys, ympäristö ja tavat. Nämä asiat vaikuttivat päivähoitopaikan sopivuuteen perheelle. Ajan kuluessa muodostuva side päivähoitoyhteisön jäsenten välille oli myös tärkeä myönteinen ominaisuus päivähoitopaikassa. Vanhemmille keskeistä päivähoiton toiminnassa oli se, että lapsille asetetut säännöt eivät ole

liian tiukkoja eikä toimintaa oteta liian vakavasti, sillä kyse on pienten lasten hoidosta.

*”Ollu semmonen turvallinen ja pieni kiva paikka - - se on ollu pääsyy tän kaksikielisyyden ohella tietysti, että miksi siellä ollaan niin pitkään lapsia pidetty.”*

*”Tuntuu, että kaikki on niin tuttuja kun on monta vuotta siellä lapset ollu.”*

”- - että kuitenkin ko ne on niin pieniä, että ei tarte liian vakavasti ottaa.”

Vanhemmat halusivat lapselleen parasta mahdollista päivähoitoa. He olivat sitä mielestään myös saaneet, sillä vanhemmat olivat tyytyväisiä päivähoiton työntekijöihin ja kokivat, että lapsen pystyi turvallisesti jättämään päiväksi hoitoon.

*”- - ihanaa aatella, että tuon ihmisen huostaan mä miehelläni jätän mun lapsen. Että se on parempi ku mä ite - -”*

*”Me ollaan oltu tyytyväisiä kaikkiin hoitajiin, jotka lapsilla on ollu.”*

Epäselvyydet päivähoiton toiminnasta liittyivät siihen, että vanhemmat eivät tieneet, mitä päivähoitossa tehtiin tai mitä toimintatapoja päivähoitossa oli. Ryhmäjaot ja se, kuka työntekijöistä oli vastuussa mistäkin toiminnan osa-alueesta, olivat vanhemmille epäselviä. Myös päivähoiton toiminnan tavoitteet olivat vanhemmille epäselviä.

*”Mää en oikein tiä, mitä kaikkea ne on tehny siellä.”*

”- - emmää tienny tarkkaan, että minkälainen jako niillä oli - -”

*”Emmää tienny tarkkaan - - mikä niillä oli niinku tavote sitte siinä hommassa.”*

Päivähoiton toiminnan puutteiksi vanhemmat kokivat sen, että työntekijät eivät



noudattaneet vanhempien kanssa sovittuja periaatteita. Vanhemmat kokivat, että päivähoidon työntekijät reagoivat tilanteisiin hitaasti eivätkä ottaneet vanhemmille tärkeitä asioita tarpeeksi vakavasti. Yhteistyö oli kuitenkin aina saatu lopulta toimimaan.

*”Ei ollut tarpeeksi regoineet siihen, koska se ei muuttunu, se meni niin pitkään se tilanne.”*

*”Oisin toivonu nopeampaa reaktiota ja vakavammin ottaa.”*

*”Sitte loppujen lopuksi yhteistyö toimi.”*

Kasvatuskumppanuuteen kuuluvat **yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen** liittyvät asiat jakaantuivat vanhempien kokemusten perusteella yhteistyöhön ja keskusteluun. Yhteistyössä keskeistä olivat yhteistyön osapuolet ja yhteistyön toimivuus sekä luottamus. Yhteistyön osapuolina olivat vanhemmat itse, päivähoidon työntekijät sekä toiset vanhemmat. Yhteistyön koettiin toimivan hyvin.

*”Se ainaki oli mun mielestä hirveen hedelmällistä, tämmönen yhteistyö vapaa-ajallakin.”*

*”Opettajien ja vanhempien kanssa tehtiin yhteistyötä.”*

Luottamus koettiin välttämättömäksi yhteistyölle. Vanhempien luottamus työntekijöihin perustui siihen, että työntekijät olivat koulutettuja ammattilaisia. Luottamuksen edellytyksenä olivat lapsen onnellisuus ja hyvinvointi sekä halu olla päivähoitossa.

*”Totta kai sun täytyy luottaa niihin työntekijöihin.”*

*”Silloin kun sää alotat, kun sää lapsen laitat sinne niin sää luotat, koska sä oletat, että ne on kuitenkin koulutettuja ihmisiä, jotka on siellä huolehtimassa sun*

*lapsesta.”*

*”Mää luotan niihin kumminkin, koska siellä on niin monta lasta ja kaikki mennee ihan hyvin, että ne ossaa.”*

Tiedottaminen muodosti yhden yhteistyön osa-alueen. Tiedottaminen oli päivähoitopaikoissa hoidettu perheille jaettavalla kuukausitiedotteella, reissuvihkolla sekä tekstiviestien ja nettisivujen avulla. Vanhempien kokemukset tiedonkulun toimivuudesta jakaantuivat: osa koki, että tieto kulkee hyvin, osan mielestä tieto ei kulkenut riittävästi työntekijöiden ja vanhempien tai päivähoiton työntekijöiden välillä. Vanhemmat olivatkin halukkaita saamaan enemmän tietoa.

*”Kyllähän se tiedottaminen täytyy toimia kans.”*

*”Viesti ei ollu kulkenu heidän välillään.”*

*”No voisin mää haluta enemmän tietoa, että tietenki mää oisin toivonu vähän enemmän...”*

Vanhempien kokemukset keskustelusta yhteistyön ja vuorovaikutuksen osa-alueena jakaantuivat keskustelun sisältöön, keskustelun merkitykseen, keskustelutilanteisiin ja työntekijän merkitykseen keskustelussa liittyviin asioihin. Keskustelun sisällöstä osa koski ongelmatilanteita ja konfliktien selvittämistä. Vanhemmat kokivat, että näissä tilanteissa kommunikoinnin merkitys korostui. Ongelmia voitiin vanhempien mielestä käsitellä heti niiden ilmetessä. Tulevista tapahtumista kertominen oli toinen oleellinen keskustelun sisältöalue. Keskustelujen keskeiseksi sisällöksi koettiin myös itse lapsi. Vanhemmat pitivät tärkeänä saada kuulla ja itse kertoa lapsen päivän kulusta, lapsen voinnista ja muista lapseen liittyvistä asioista.

*”Silloin kun meillä oli - - konflikti niin mä aina etin opettajan ja mä halusin tietää tarkalleen, että mitä on tapahtunut sinä päivänä.”*

*”Semmonen on tietenkin ihan perusasia, että tietää milloin mitään tapahtuu.”*

*”Kunhan mä tiiän, että X voipi hyvin ja niille voipi sanoa, että X ei voi hyvin tänään.”*

Vanhemmat eivät kokeneet keskustelulla olevan niin suurta merkitystä, että päivähoiton työntekijöiden kanssa olisi pitänyt keskustella päivittäin. Vanhemmat myös kokivat, että keskustelua ei ollut kovin paljon. Vanhemmille oli kuitenkin tärkeää keskustelutilanteiden luoma henkilökohtainen kontakti työntekijöihin.

*”Emmää tiiä onko sitä keskustelua sitte kovin paljon.”*

*”No ei sitä (keskustelua) joka päivä tartte olla.”*

*”Kyllä minusta semmonen henkilökohtainen kontakti on kauheen tärkeä.”*

Keskustelutilanteista erikseen nousivat esille jokapäiväiset lapsen vienti- ja hakutilanteet. Lisäksi tutustumiskäynti päivähoitopaikkaan ja varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut nousivat myös vanhempien kokemuksista esille. Varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut koettiin jokapäiväistä keskustelua syvällisemmän keskustelun mahdollistaviksi tilanteiksi. Tutustumiskäynnit koettiin tilanteiksi, jotka olivat tärkeitä tehtäessä päätöstä päivähoitopaikan valinnasta.

*”Jos on aikaa jutella aamulla ja iltapäivällä muutama sana vaihtaa.”*

*”Sittehan on nää keskustelut sitte joka vuosi - - vanhempien ja jonku opettajan kanssa, että miten vuosi meni ja mitä he on huomannu ja siinä voi kans ottaa esille asioita.”*

*”Soitin tälle omistajalle ja sitten juteltiin puhelimesta pitkään ja käytiin miehen*

*kanssa tutustumassa, niin se oli ihan päivänselvää, että meidän lapsi siirretään sinne...”*

Työntekijällä oli vanhempien mielestä tärkeä merkitys keskustelussa. Työntekijöillä tuli olla aikaa keskusteluun, ja toisaalta työntekijän tuli myös luoda aikaa keskustelulle. Vanhempien mielestä työntekijän tehtävänä oli luoda keskustelulle myönteinen ilmapiiri. Myönteinen ilmapiiri syntyi vanhempien mielestä silloin, kun työntekijä oli halukas keskusteluun. Työntekijän tuli luoda vanhemmalle tunne siitä, että työntekijä välittää. Tiedon antamisen tapaan tuli vanhempien mielestä kiinnittää huomiota. Vanhempien mielestä avoimuus ja ymmärtäväisyys olivat tärkeitä työntekijän ominaisuuksia keskustelutilanteissa.

*”Työntekijän täytyy olla halukas ottamaan aikaa keskustelulle.”*

*”Vastaus - - se annetaan sillä lailla, että se toinen saapi semmosen olotilan, että se välittää...”*

*”Sillälailla, että sulla ei tuu höntti olotila siinä oottaa, että se kertoo siinä.”*

Kasvatuskumppanuus **vanhemman näkökulmasta** sisälsi lapsen päivähoitossa olemiseen ja vanhempien aktiivisuuteen liittyviä asioita. Lapsen päivähoitossa oleminen jakaantui vanhempien kokemuksissa lapsen hyvinvointiin ja lapsen yksilöllisyyden huomioon ottamiseen liittyviin asioihin. Lapsen hyvinvointi päivähoitossa koostui hoidossa viihtymisestä sekä lasten ja työntekijöiden välisestä suhteesta. Vanhemmat kokivat olevansa tyytyväisiä hoitoon silloin, kun lapsi voi hyvin. Vanhemmille oli tärkeää, että lapsi oli halukas menemään hoitoon ja että lapsi viihtyi päivähoitopaikassa. Vanhempien mukaan lapset pääsääntöisesti olivat hoidossa viihtyneet.

*”Lapset on viihtyny hirveen hyvin.”*

*”Tietenki se, että lapset on tyytyväisiä ja ilosia, että heillä on leikkikavereita ja näin, että se on semmonen hyvä merkki.”*

*“Se on hyvä merkki, että lapset ikään kuin odottaa hoitoon pääsyä. Ainakaan heidän ei tulis haluta jäädä sieltä pois.”*

Lasten ja työntekijöiden välisessä suhteessa vanhemmat näkivät tärkeänä, että lapset pitivät työntekijöistä. Lasten ja työntekijöiden tulisi saada luotua toimiva vuorovaikutussuhde. Vanhempien mielestä oli tärkeää, että lasten lisäksi myös päivähoiton työntekijät ovat tyytyväisiä, koska työntekijöiden viihtyminen lisää lasten viihtyvyyttä ja hyvinvointia.

*”Mun mielestä on tärkeää, että lapset tykkää työntekijöistä.”*

*”On tärkeää, että lapset ja aikuiset tulee juttuun keskenään ja että sää ite näät sen.”*

*”Mun mielestä, jos lapset ja aikuiset on molemmat tyytyväisiä, niin se on sitten semmonen hyvä merkki.”*

Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen päivähoitossa tarkoittaa vanhempien mielestä sitä, että lapsen persoona otetaan toiminnassa huomioon. Työntekijän oli sovellettava toimintaansa lapsen persoonan mukaiseksi. Se, että työntekijä tuntisi lapsen kokonaisvaltaisesti, oli vanhemmille tärkeää. Vanhemmat kokivat tärkeäksi myös sen, että työntekijä kohtaisi lapsen lapsen omilla ehdoilla. Toiminnan tulisi olla lapsi- eikä aikuislähtöistä.

*”Että hän -- myös haluaa tutustua siihen lapseen muullaki tasolla ja ottaa huomioon sen.”*

*”Ja onhan se aina sille, joka on herkempi lapsi eikä uskalla sieltä tulla esille, ni jos se opettaja ei sitä tajua, ni ei se lapsi pysty sitä tekemään ite.”*

*”Että tulee sen lapsen tasolle kuitenkin sillä lailla.”*

Vanhemmat olivat kuitenkin sitä mieltä, että lasten yksilöllisyyttä ei aina otettu päivähoiton toiminnassa huomioon. Vanhemmat kokivat, että lapsi ei aina saanut tarvitsemaansa tukea. Lisäksi vanhemmat olivat sitä mieltä, että lasten oma ääni ei tullut päivähoitossa tarpeeksi hyvin esille. Vanhemmat kokivat, että työntekijöiden rajalliset resurssit olivat syynä siihen, että lasten yksilöllisyyttä ei aina pystytty ottamaan toiminnassa huomioon. Vanhempien mielestä oli ymmärrettävää, että työntekijöiden resurssit olivat sekä ajan että muiden resurssien osalta rajalliset.

*”Yleisesti ottaen kyllä ne tulee kuulluiksi. Mutta joskus näyttää että ei. Ehkä joskus lapset ei saa ääntään esille.”*

”X ois todellaki tarvinnu sitä enemmän sitä tukea.”

*”Se on selvä, että ku sulla on iso kuitenkin ryhmän koko - - ni eihän se opettaja joka paikkaan ehi kuitenkaan.”*

Vanhemmat kokivat oman aktiivisuutensa kasvatuskumppanuudessa tärkeäksi. Heille oli luonnollista, että he itse pyrkivät edistämään asioita, hankkimaan tietoja ja tekemään havaintoja päivähoitosta. Vanhemmat pyrkivät olemaan aktiivisia yhteydenpidossa päivähoiton työntekijöihin. Heidän mielestään myös heidän itsensä oli työntekijöiden lisäksi oltava valmiita käyttämään aikaa keskusteluun. Vanhempien mielestä oli tärkeää esittää työntekijöille kysymyksiä silloin, kun jokin asia on epäselvä ja tehdä omia havaintoja päivähoitopaikan toiminnasta ja työntekijöiden suhtautumisesta lapseen. Oma-aloitteinen kommunikointi työntekijöiden ja lasten kanssa oli vanhemmille tärkeää.

*”Pittää olla itellä aikaa kuunnella sitä lasta ja sitten aikaa jutella opettajien kanssa.”*

*”Kyllä se itestä vanhemmasta on kiinni, että kuinka paljon sitä yhteyttä pietään ja missä mennään.”*

Vanhempien osallisuus oli osa vanhempien aktiivisuutta. Aineistosta ilmeni, että kun kysessä oli halu vaikuttaa päivähoiton toteuttamistapoihin, kokemukset jakaantuivat. Osalla vanhemmista ei ollut haluja tai toiveita päivähoiton järjestämisestä. Toiset vanhemmat puolestaan olisivat joissakin asioissa toivoneet erilaista toimintatapaa tai olivat päivähoiton työntekijöiden kanssa eri mieltä siitä, mikä olisi tilanteessa paras toimintatapa.

*”Ei mulla oo mitään semmosia niinku ajatuksia oo, että joku pitäis tehdä toisella lailla.”*

*”Joitaki asioita on tietenki aina että - - haluais jollain toisella lailla hoitaa...”*

Vanhempien mielestä heillä oli mahdollisuuksia vaikuttaa päivähoiton toimintaan ja heidän toiveitaan pystyttiin ottamaan päivähoiton järjestämisessä huomioon. Vanhemmat toivoivat lisää mahdollisuuksia osallistua toimintaan. Vanhempien mielestä päivähoiton työntekijät voisivat aktiivisemmin pyytää vanhempia mukaan toimintaan.

*”Kyllä siihen, ainaki semmoseen asiaan (lasten päiväunet) voi vaikuttaa. Ja kyllä muutenkin...”*

*”Olis mukava, jos olis enemmän asioita mitä vois siellä tehdä.”*

## 9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa on tarkasteltu vanhempien kokemuksia sekä päivähoiton varhaiskasvatuksesta lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana että kasvatuskumppanuudesta. Tässä luvussa käsittelen tutkimusten tulosten pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä. Aiemmin tehdyt tutkimukset, joihin tekstissä viitataan, on tehty maahanmuuttajanuorista ja heidän kokemuksistaan. Mielestäni nuorten kokemukset toimivat hyvänä vertailukohtana, sillä identiteetti kehittyy kaikkina ikäkausina samojen periaatteiden mukaan. Omassa tutkimuksessani näkökulmana ei ole maahanmuuttajuus. Kaksikulttuuristen perheiden on kuitenkin ratkaistava samoja kulttuurien väliseen tasapainoon ja sopeutumiseen liittyviä haasteita kuin maahanmuuttajien. Siksi koen, että omassa tutkimuksessani saamieni tulosten vertaaminen kyseisten tutkimusten tuloksiin on tarkoituksenmukaista.

Vanhemmat eivät pidä päivähoiton merkitystä lapsen kaksikulttuurisuuden tukemisessa kovinkaan suurena. Sen sijaan vanhemmat kokevat päivähoitossa toteutettavan monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeäksi asiaksi kaksikulttuurisuuden tukemisessa. Mielestäni siitä voi päätellä, että vanhemmat pitävät tärkeänä, että lapsi oppii itse muokkaamaan kaksi kulttuuriaan itselleen sopivaksi kokonaisuudeksi ja että lapsi suhtautuisi itse kulttuuriseen taustaansa myönteisesti. Monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa on olennaista juuri myönteinen suhtautuminen eri kulttuureihin. Varhaiskasvatuksen arvopohjan toteuttaminen työssä tai varhaiskasvatukselle asetettujen kasvatuspäämäärien saavuttaminen onnistuu vain jos lapsen kulttuurinen tausta otetaan toiminnassa huomioon ja se nähdään voimavarana (ks. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12–13). Vanhempien mielestä kulttuurit välittyvät automaattisesti lapselle elinympäristön tärkeiden aikuisten välityksellä. Siksi on olennaista, että päivähoitossa on toisen kulttuurin syntyperäisiä edustajia, jotka käyttäytymisellään ja persoonallaan ilmentävät omaa kulttuuriaan päivähoitopaikassa.



Miksi vanhemmat sitten kokevat hyväksi, että päivähoiton työntekijöissä on eri kulttuurien edustajia, vaikka päivähoiton merkitys kaksikulttuurisuuden tukemisessa ei sinänsä ole heidän mielestään merkittävä? Se selittyy ainakin osittain sillä, että heidän mukaansa kaksikulttuurisuus on lapsille täysin luonnollista ja normaalia. Päivähoiton kaksikulttuurisuus on tämän ”normaaliuden” jatkumo. Vaikka päivähoiton ei voi olettaa olevan samanlainen elinympäristö kuin koti, on päivähoiton kuitenkin tuettava vanhempien kotikasvatusta ja kyettävä vastaamaan lapsen tarpeisiin – myös kulttuuri-identiteetin muodostumisen osalta. Lapset painottavat kulttuureja tilanteen ja ympäristön mukaan (Hassinen 2005, 64–65). Tämän vahvistaa eräs tutkimus, jonka mukaan etnisen identiteetin (verrattavissa kulttuuriseen identiteettiin) eri piirteet tulevat esiin eri tilanteissa (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000, 132). Päivähoiton työntekijöiden on tilanteesta riippumatta kyettävä ymmärtämään lapsen käyttäytymistä ja tarkoituksenmukaisesti reagoimaan siihen. Lapselle on tarpeen vaatiessa myös osattava selittää kulttuurien välisiä eroja. Lisäksi päivähoiton ympäristönä on oltava sellainen, että omalle identiteetilleen luonteenomaisten piirteiden ilmentäminen ei leimaa lasta negatiivisesti.

Vanhemmat kokivat kielen yhdeksi kulttuurin välittämisen keinoksi. Kieli on tiiviisti yhteydessä kulttuuriin monella tapaa (ks. Baker 2001, 74–75). Eri kulttuuria edustavien työntekijöiden myönteinen merkitys vanhemmille selittyneekin enimmäkseen sillä, että nämä työntekijät ovat samalla toisen kielen natiivipuhujia, joiden merkitystä vanhemmat korostivat.

Vanhempien kielitaidon tukemiselle asettamaa painoarvoa puoltaa Talibin & Lipposen (2008) maahanmuuttajanuorten kotoutumista ja elämää Suomessa sekä heidän identiteettinsä rakentumista koskeva tutkimus. Tutkimustulosten mukaan kielitaito koettiin henkilökohtaiseksi vahvuudeksi ja edellytyksenä sosiaalisten suhteiden luomiselle. Toisaalta sosiaaliset suhteet edistivät kielitaitoa. Ystävillä ja kavereilla oli merkitystä identiteetin muodostumiselle. (Talib & Lipponen 2008, 103, 128–129.) Näitä tuloksia soveltaen voi väittää, että kielitaidon tukemisella päivähoitossa voidaan edistää kaksikielisen lapsen myönteisen minäkuvan ja eheän identiteetin syntymistä. Lisäksi kielitaito

vaikuttaa myönteisesti lapsen vertaissuhteiden muodostumiseen, mikä osaltaan edistää lapsen hyvinvointia. On nimittäin olemassa tutkimustietoa siitä, että syrjäintäkokemukset heikentävät itsetuntoa ja vaikuttavat kielteisesti hyvinvoinnin kokemukseen (Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 116–117, 119). Kielitaidon tukemisella vastataan siten sekä vanhempien päivähoitolle asettamiin odotuksiin että lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen tukemisen vaatimuksiin.

Kasvatuskumppanuutta vanhempien näkökulmasta on aiemmin tutkinut Maarit Alasuutari (2003). Alasuutarin saamien tulosten mukaan vanhemmat kokivat vanhemmuuden rakentuvan aktiiviselle toimijuudelle, joka koostui kyvystä tunnistaa lapsensa yksilöllisen kehityksen kulkua ja vastata lapsen tarpeisiin. Vanhemmat kokivat, että päivähoidolla oli tärkeä tehtävä virikkeiden, sosiaalisten kontaktien ja yksilöllisen kehityksen mukaisen kasvatuksen tarjoamisessa lapselle. Pyrkimys yhteistyöhön kasvatuksen asiantuntijoiden kanssa nähtiin osana hyvää vanhemmuutta. Vanhemmat näkivät pyrkimyksen yhteistyöhön joko velvoitteena tai itsestään selvänä osana toimivaa kasvatusta. Yhteistyön edellytyksenä vanhemmat pitivät ammattilaisen arvostusta heidän näkemyksiään kohtaan. Arvostuksen kautta muodostui tunne tasavertaisesta yhteistyöstä. (Alasuutari 2003, 87–88, 163–164, 166–167, 170.)

Tämän tutkimuksen tulokset ovat osittain samansuuntaisia Alasuutarin (2003) saamien tulosten kanssa. Vanhemmat korostavat oman aktiivisuutensa merkitystä päivähoidon työntekijöiden kanssa tehtävässä yhteistyössä, ja yhteistyöhön pyrkiminen on vanhemmille luonnollinen osa vanhempana toimimista. Vanhempien halu vaikuttaa päivähoidon järjestämiseen vaihtelee yksilöllisesti. Kasvatuskumppanuuteen kuuluu kuitenkin olennaisesti vanhempien osallisuus (Kaskela & Kekkonen 2006, 25–27).

Vanhempien mielestä oleellista yhteistyössä on arvostava ja välittävä ilmapiiri. Päivähoito ei kuitenkaan aina toteuta vanhempien toiveita, tai sovituista asioista ei pidetä kiinni. Silti vanhemmat kokivat yhteistyön pääsääntöisesti toimivan. Tämä tulos ei ole yhtenevä Alasuutarin (2003) saamien tulosten kanssa, joiden mukaan vanhempien kokema arvostus on yhteistyön edellytys. Lisäksi siinä on

sisäinen ristiriita: arvostusta pidetään tärkeänä, mutta päivähoito ei aina arvosta vanhempien näkemyksiä, ja silti yhteistyö koetaan toimivaksi. Tätä ristiriitaa selittänee se, että vanhemmat suhtautuvat ymmärtävästi työntekijöiden rajallisiin resursseihin ja niistä johtuviin puutteisiin toiminnassa.

Päivittäiset keskustelut päivähoiton työntekijöiden kanssa voivat olla vanhemmalle arvokas mahdollisuus jakaa ammattilaisen kanssa ajatuksiaan omasta lapsesta, kuulla positiivisia asioita ja lisätä ymmärrystä lapsesta (Kaskela & Kekkonen 2006, 44–45). Vanhemmat kaipaavat lisää tietoa päivähoiton toiminnasta mutta eivät koe jokapäiväistä keskustelua tarpeellisena. Siitä voi vetää johtopäätöksen, että jokapäiväiset keskustelutilanteet eivät täytä tarkoitustaan eli niissä ei saada välitettyä vanhempien kaipaamaa tietoa tai vanhemmat eivät koe tulevansa kohdatuksi. Työntekijän vastuu lapsiryhmästä ja huomion jakaantuminen keskustelun aikana voi aiheuttaa sen, että vanhemmat kokevat tilanteen epämiellyttävänä. Ennalta sovitut keskustelutilanteet, kuten tutustumiskäynnit ja varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut, koetaan kuitenkin myönteisinä kohtaamisina. Keskustelulle rauhoittuminen ja sille ajan ottaminen näyttää vaikuttavan siten, että vanhemmat suhtautuvat näihin tilanteisiin myönteisesti.

Vanhemmat pitivät suurelta osin työntekijän velvollisuutena huolehtia keskustelutilanteiden onnistumisesta. Keskustelutilanteissa työntekijän vuorovaikutustaidot ja asenteet ovat merkittäviä. Ne ovat osa työntekijän kulttuurista kompetenssia (ks. Frisk & Tulkki 2005, 106–107; Kemppainen 2009, 111–113; Sue & Sue 1990, 19) ja vanhempien kokemuksissa ne vaikuttavat vanhemman yksilölliseen kohtaamiseen. Muutenkin tulosten perusteella on aiheellista korostaa päivähoiton asiakkaiden – sekä lasten että vanhempien – yksilöllisen kohtaamisen merkitystä. Kuten edellä on kerrottu, vanhemmille on tärkeää, että lapsi kohdataan päivähoitossa yksilönä. Yksilöllisyyttä kuvataan yleisesti käsitteellä temperamentti. Temperamentti tarkoittaa yksilölle tyypillisten käyttäytymismallien kokonaisuutta. Erilaiset temperamentit omaavat lapset reagoivat ympäristöönsä, esimerkiksi kasvatukseen, eri tavoin. (Keltinkangas-Järvinen 2004, 36–37, 117–119.) Siksi työntekijän on osattava ottaa lapsen

yksilöllisyys toiminnassa huomioon, vaikka se onkin haastava tehtävä kun lapsi on osa suurta lapsiryhmää. Vanhempien yksilöllisyys tulee esille siinä, miten paljon päivähoidosta halutaan tietoa ja miten paljon sen toimintaan halutaan osallistua.

Tuloksista ilmeni, että vanhemmat pitävät lapsilähtöisyyttä tärkeänä päivähoiton toiminnassa. Yksi keino lapsilähtöisyyden toteuttamiseen on varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut. Niiden avulla voidaan luoda vanhempien ja työntekijöiden yhteistä ymmärrystä lapsesta ja kasvatuksesta sekä luoda jatkumoa tutustumiskäynnin aikana aloitetulle yhteistyösuhteelle (Kaskela & Kekkonen 2006, 45–46). Alasuutarin (2010) tekemän tutkimuksen mukaan vanhemmat haluavat varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluista tietoa lapsestaan elämänpiirissä, mitä he itse eivät pääse näkemään sekä neuvottelua kodin ja päivähoitopaikan kasvatuskäytänteitä koskien. Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluista saatavan vanhempien tuottaman lapsikohtaisen tiedon hyödyntämisessä päivähoitopaikan toiminnan suunnittelussa on puutteita. (Alasuutari 2010, 59–66, 179–183)

## 10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuuteen usein liitetään reliabiliteetin (tutkimusprosessin luotettavuus) ja validiteetin (tutkimuksen pätevyys) käsitteet. Niiden tarkoituksenmukaisuus laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kuvaamisessa on kuitenkin asetettu kyseenalaiseksi, sillä ne ovat peräisin määrällisen tutkimuksen perinteestä (Kylmä & Juvakka 2007, 127). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kuvataankin myös muilla käsitteillä.

Teoksessa *Naturalistic Inquiry* (1985) Lincoln ja Guba kirjoittavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden koostuvan neljästä asiasta: totuusarvosta (truth value), sovellettavuudesta (applicability), pysyvyydestä (consistency) ja neutraalisuudesta (neutrality) (termien suomennokset lainattu Virtanen 2006, 200). Näiden tekijöiden toteutumisen kriteereinä Lincoln ja Guba pitävät uskottavuutta (credibility), siirrettävyyttä (transferability), tutkimustilanteen arviointia (dependability) ja vahvistettavuutta (confirmability) (termien suomennokset lainattu Virtanen 2006, 200–201). (Lincoln & Guba 1985, 294–300.)

Uskottavuus tarkoittaa, että tutkija saa tutkimuksessaan sellaisen tuloksen, joka vastaa tutkittavien näkemystä asiasta. Tutkijan ilmiöstä tekemät tulokset ovat siten tutkittaville uskottavia. Perttulan (1995) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnissa painottuu juuri se, miten hyvin tutkija onnistuu tutkittavan ilmiön ymmärtämisessä sellaisena, kuin tutkittavat sen kokevat (Perttula 1995, 104–105). Lincolnin ja Guban mukaan tutkimuksen uskottavuutta voi parantaa keskustelemalla tutkimuksesta siihen osallistuvien kanssa sen teon aikana. Lisäksi on hyvä, jos tutkijalla on mahdollisuus viettää aikaa tutkittavien parissa ennen tutkimuksen aloittamista. Näin tutkija saa tietää, miten tutkittava ilmiö jäsentyy suhteessa ympäristöön. Lisäksi tutkijalla on mahdollisuus rakentaa luottamuksellinen ja avoin suhde tutkittaviin. (Lincoln & Guba 1985, 295–296, 301–303, 314.) Myös triangulaatiolla eli tarkastelemalla tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista tai tutkimalla sitä eri menetelmillä voidaan

uskottavuutta parantaa (Lincoln & Guba 1985, 305; Metsämuuronen 2006, 134).

Opinnäytetyössäni uskottavuuden toteutuminen on suoraan suhteessa saatujen tulosten paikkansapitävyyteen ja niistä tehtyjen johtopäätösten oikeellisuuteen. Aineiston keruu ja sen analysointi vaikuttaa siihen, millaisia tuloksia tutkija saa. Suoritin aineiston keruun teemahaastatteluin. Haastattelujen teemat nousivat opinnäytetyön viitekehystä. Teemojen tuli olla muodostettuina jo tutkimussuunnitelmaa hyväksytyttäessä, joten jo opinnäytetyön suunnitelman tekemisellä huolellisesti olen edesauttanut tutkimukseni uskottavuutta. Mielestäni onnistuin luomaan haastattelutilanteesta avoimen ja luottamuksellisen, sillä tutkittavat kertoivat kokemuksiaan myös arkaluonteisista ja yksityisistä asioista. Teemahaastattelun periaatteiden mukaan pyrin antamaan haastateltavien puhua vapaasti teeman sisällä. Jouduin kuitenkin käyttämään melko paljon täydentäviä kysymyksiä, jotta keskustelu olisi pysynyt teemoissa ja jotta kaikki teemat tulisivat käsitellyiksi. Haastattelun aikana minun oli mahdollista tarkentaa epäselviksi jääneitä kohtia lisäkysymyksillä, mikä edesauttoi uskottavien tulkintojen tekoa analyysivaiheessa. Vaikka haastattelut tehtiin osittain itselleni vieraalla kielellä, en koe sen vaikuttaneen aineiston keräämiseen tai sen analyysiin, sillä kielitaitoni oli riittävä haastattelujen tekoa ja niiden analyysiä varten.

Aineiston analyysin merkitys uskottavuuden saavuttamisessa on merkittävä, ja siinä huolellisuus entisestään korostuu. Ennen analyysiä harkitsin eri analyysimenetelmiä ja valitsin tarkoitukseeni sopivimman eli sisällönanalyysin. Opettelin analyysimenetelmän lukemalla tutkimuskirjallisuutta ja pyytämällä neuvoja aiemmin opinnäytetöissään sisällönanalyysiä käyttäneiltä tuttaviltani. Varasin analyysiin riittävästi aikaa ja tein analyysin huolellisesti. Hyödynsin analyysin aikana hermeneuttisen kehän periaatetta: testasin tekemiäni tulkintoja vertaamalla niitä alkuperäiseen aineistoon ja tarvittaessa muokkasin niitä. Koska analyysiä ohjaamassa oli alkuvaiheessa aineisto ja loppuvaiheessa teoria, eivät omat ennakko-oletukseni aiheesta ole päässeet vaikuttamaan analyysin tekoon. Tein analyysin kahteen kertaan, sillä sain ohjaavilta opettajilta

neuvoja analyysin tekemiseen sen jälkeen, kun olin jo kerran analysoinut aineiston. Mielestäni kahteen kertaan analysointi edistää analyysin uskottavuutta, sillä silloin aineistoon perehtyminen on erittäin syvällistä, mikä edesauttaa uskottavien tulkintojen tekemistä aineistosta analyysivaiheessa. Siinä myös toteutuu hermeneutiikan tutkimukselle asettama syvällisen analyysin vaatimus.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, pitääkö tutkimuksen tulos paikkansa, jos tutkittu ilmiö esiintyy toisessa samankaltaisessa kontekstissa. Siirrettävyydestä voi varmistua vain, jos molemmat ilmiön esiintymiskontekstit tulevat tutkituiksi. (Lincoln & Guba 1985, 297.) Voidaan kuitenkin kyseenalaistaa siirrettävyyden tarkoituksenmukaisuuden luotettavuuden arvioinnissa silloin, kun olot itsessään voivat vaikuttaa kokemuksen syntyyn (Perttula 1995, 100–101). Siirrettävyyttä en voi opinnäytetyöni osalta testata, sillä se vaatisi toisen tutkimuksen. Mielestäni siirrettävyys kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden mittarina ei ole tarkoituksenmukainen, sillä tutkimuksen kohteena ovat yksilölliset kokemukset ja niille annetut merkitykset. Kokemusten laatu ja sisältö on riippuvainen ympäristöstä ja kokijasta itsestään. Yhdenkin tutkimukseen vaikuttavan seikan (ympäristön, tutkittavan, tutkittavan kokemusmaailman tms.) muuttuminen muuttaa siten koko tutkimuksen tulosta. Tutkimukseni tulokset ovat kuitenkin mielestäni suuntaa antavia. Lincolnin ja Guban mukaan lopullinen vastuu siirrettävyyden arvioinnissa on alkuperäisen tutkimuksen tuloksien tai tutkimusprosessin toiseen kontekstiin siirtävällä taholla (Lincoln & Guba 1985, 298). Kuvaamalla koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti opinnäytetyöraportissa olen antanut lukijalle mahdollisuuden testata siirrettävyyden toteutumista. Tutkimusprosessin tarkka kuvaaminen parantaa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta yleisemminkin (Hirsjärvi 2009, 232).

Tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus ovat läheisesti yhteydessä keskenään. Tutkimustilanteen arvioinnilla viitataan tutkimuksen tekijän huolellisuuteen tutkimuksen teossa. Siihen sisältyy myös tutkittavassa ilmiössä tai tutkittavien ajattelussa tapahtuvien muutosten huomioon ottamista. Vahvistettavuus tarkoittaa, että sama tulos on saatavissa eri

analyysimenetelmillä ja että eri tutkijat voivat saada saman tuloksen. Vahvistettavuus toteutuu, kun tulokset pohjautuvat puhtaasti tutkittavilta saatuun aineistoon, jonka laatuun eivät tutkijan omat mielipiteet tai ennakkoletukset asiasta ole vaikuttaneet. Toisaalta erilaiset tulkinnat eivät välttämättä ole merkkejä tutkimuksen epäluotettavuudesta. (Lincoln & Guba 1985, 299–300, 316–318.) Vahvistettavuuteen vaikuttavat myös tutkimuksessa mahdollisesti tapahtuneet virheet. Tutkimuksen teon aikana tehtyjä virheitä ja niiden vaikutusta tuloksiin ei saa jättää kertomatta (Mäkinen 2006, 102).

Tämän tutkimuksen osalta tutkimustilanteen arviointi tarkoittaa haastattelujen teon arviointia. Haastattelutilanteita on käsitelty aiemmin tässä luvussa tutkimuksen uskottavuuden yhteydessä. Vahvistettavuuteen olen kiinnittänyt huomiota sekä aineiston keruun että sen analysointivaiheessa. Analyysivaiheessa testasin tekemiäni tulkintoja vertaamalla niitä alkuperäiseen aineistoon, jotta voisin varmistua siitä, että tekemäni tulkinnat pohjautuivat tutkittavien näkemyskseen asiasta eivätkä omiin ennakkokäsityksiini.



## 11 TUTKIMUKSEN EETTISYYS

Eettiset näkökohdat on otettava huomioon koko tutkimusprosessin ajan. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus ovat tutkimuksen teon perustana. Eettisten toimintatapojen noudattaminen vaikuttaa myös tutkimuksen laatuun. Tutkimus on suunniteltava, toteutettava ja raportoitava huolellisesti. Tutkimus on toteutettava tiedeyhteisön toimintatapoja noudattaen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127, 132.) Koko tutkimusprosessin ajan olen työskennellyt niin huolellisesti ja tarkasti kuin mahdollista. Tarvittavat luvat hankin ammattikorkeakoululta ja yhteistyötahoilta ennen aineiston keruun aloittamista.

Jo tutkimuksen aiheen valinta on eettinen kysymys. Eettisyys aiheen valinnassa liittyy kysymykseen siitä, kenen ehdoilla ja miksi tutkimusta tehdään (Hirsjärvi ym. 2009, 24–25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Aiheen valinta pohjautui omaan kiinnostukseeni, mutta yhteistyötahojen edustajat olivat sitä mieltä, että tutkimuksella aiheesta saatavasta tiedosta olisi hyötyä päivähoidon työntekijöille ja sitä kautta asiakasperheille. Ohjauksen avulla sain aiheen rajattua niin, että se oli sosiaali-alan opinnäytetyölle sopiva.

Tutkimuksen edetessä eettiset kysymykset liittyvät paljolti tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden eettisesti kestävään kohteluun. Tutkimuksen kohteena olevilla henkilöillä on oikeus saada osallistumispäätöksen kannalta olennainen tieto. Teoksessa Tutki ja kirjoita (2009) käytetään käsitettä perehtyneesti annettu suostumus. Perehtyneesti annettuun suostumukseen kuuluu se, että osallistumispäätöksen perustana ovat tiedot tutkimuksesta ja niiden ymmärtäminen, suostumuksen antavan henkilön kypsyyden tehdä päätös sekä päätöksen perustuminen vapaaehtoisuuteen (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Eettisesti kestävään tutkimustoimintaan kuuluu myös tutkittavien oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa ja kieltää itseään koskevan materiaalin käyttö. Tutkittavien on oltava tietoisia näistä oikeuksistaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Hakiessani opinnäytetyöhöni haastateltavia annoin perheiden vanhemmille tiedot tutkimuksesta saatekirjeessä. Saatekirjeessä olivat myös omat yhteystietoni lisätietojen kysymistä varten. Suostumuslomakkeen palautuspäivämäärä oli noin viikon päässä siitä päivästä, kun toimitin saatekirjeet perheille, jotta heillä olisi tarpeeksi aikaa harkita osallistumisestaan. Haastatteluja tehtäessä kerroin haastateltaville, että heillä oli oikeus halutessaan keskeyttää haastattelu ja kieltää heitä koskevan materiaalin käyttö. Kerroin myös, että osallistumista ei olisi mahdollista enää perua siinä vaiheessa, kun aineiston analyysi on alkanut. Haastattelujen aikana en johdatellut haastateltavia ja otin heidän esiin nostamansa teemoihin liittyvät näkökulmat keskustelun kohteeksi riippumatta siitä mikä niiden painoarvo teeman sisällä omasta mielestäni oli. Haastateltavia olen kohdellut keskenään kaikin puolin tasapuolisesti.

Hankittua aineistoa käsiteltäessä ja lopullista tutkimusraporttia kirjoitettaessa on muistettava turvata haastateltujen anonymiteetti ja tietojen luottamuksellinen käsittely. Haastatelluille annetut edellä mainittuja asioita koskevat lupaukset on pidettävä. (Eskola & Suoranta 2000, 56–57.) Haastatteluaineisto oli vain minun luettavissani. En käyttänyt aineistoa muuhun kuin siihen tarkoitukseen, mihin se kerättiin. Opinnäytetyöraportissa käyttämäni suorat lainaukset ovat sellaisia, ettei niistä voi tunnistaa yksittäistä vastaajaa. Tuhosin aineiston tutkimuksen valmistuttua. Lupasin lähettää valmiin työn haastatelluille ja yhteistyötahoille ja niin olen myös tehnyt.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön ja siten eettiseen tutkimustoimintaan kuuluu lisäksi se, että muiden tutkijoiden töitä kunnioitetaan ja niille annetaan asianmukainen arvo ja merkitys omassa tutkimuksessa. Aikaisemman tiedon merkityksen vähättelyä tai puutteellista viittaamista aikaisempaan tietoon on vältettävä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Opinnäytetyössäni olen käyttänyt tarkoituksenmukaisia lähteitä ja merkinnyt lähdeviitteet huolellisesti. Näin lukija tietää, mistä tieto on otettu, ja voi halutessaan tarkistaa viittauksen todenperäisyyden.

## 12 POHDINTA

Aloitin opinnäytetyön teon keväällä 2009. Tiesin heti, että tekisin monikulttuuriseen varhaiskasvatukseen liittyvän opinnäytetyön. Valmistavan kurssin aikana aihe ja tutkimuksen näkökulma selkenivät ohjauksen avulla siihen, mitä se on. Monikulttuurinen varhaiskasvatus on ajankohtainen aihe, ja varhaiskasvatuksen työntekijöillä on oltava siihen liittyvää osaamista. Monikulttuurisuuteen liittyvät aiemmat opinnäytteet ja muut tutkimukset on aiemmin tehty lähinnä maahanmuuttajanäkökulmasta, joten valitsemani näkökulma aiheeseen oli uusi.

Tutkimussuunnitelman laatiminen oli eniten aikaa vievä osa koko prosessissa. Sen kirjoittamisen aloittaminen oli erittäin vaikeaa, koska en tiennyt laadullisen tutkimuksen teosta juuri mitään: tuntui mahdottomalta valita eri vaihtoehtojen välillä, kun en tiennyt, mitä vaihtoehtoja minulla oli. Ohjaavien opettajien tuella ja kirjallisuuteen ahkerasti perehtymällä sain kuitenkin tutkimussuunnitelman valmiiksi. Tutkimusluvan sain koululta keväällä 2010. Kirjoittaessani lopullista raporttia sain huomata, että tutkimussuunnitelman tekoon käytetty aika ei mennyt hukkaan, sillä tutkimussuunnitelmasta oli apua raportin kirjoittamisessa.

Aineiston keruu oli toinen aikaa vievä ja uskoa vaativa osio tutkimuksessa. Olin sopinut erään päivähoitopaikan kanssa kerääväni aineiston heidän asiakasperheiltään ja oletin saavani tarpeeksi haastateltavia sieltä. En kuitenkaan saanut tuolta ensimmäiseltä kyselykierrokselta kuin yhden haastattelun. Näin jälkikäteen on helppo todeta, että minun olisi kannattanut heti aluksi kysellä useamman päivähoitopaikan halukkuutta alkaa yhteistyökumppaniksi tutkimukseen. Päiväkotien kesälomakuukausi lykkäsi toisen kyselykierroksen tekoa syksyyn 2010. Syksyllä sain vielä kaksi haastattelua. Litteroin haastattelut heti niiden tekemisen jälkeen. Aineiston litterointi sujui ongelmitta.

Aineiston keruun osalta jouduin miettimään myös sitä, millä kielellä haastattelut

voitaisiin tehdä. Vaihdoin haastateltavien valintakriteerejä kesken aineiston keruun (ks. tutkittavien valinta ja aineiston keruu). Oli eettisesti väärin, että yhteistyötahojen asiakasperheet olivat erilaisessa asemassa tutkimukseen osallistumisessa. Perustelin päätöstäni muuttaa valintakriteerejä sillä, että ensimmäisen haastattelun jälkeen tiesin voivani suorittaa haastatteluja myös toisella kielellä, joten sitä puhuvien vanhempien jättäminen pois tutkimuksen kohdejoukosta ei ollut enää perusteltua. Valintakriteerit ovat voineet vaikuttaa siihen, että ensimmäisen kyselykierroksen viidestä perheestä halukkaita haastateltaviksi oli vain yksi. Muutkin perheet olisivat saattaneet osallistua tutkimukseen, jos heillä olisi ollut mahdollisuus molempien vanhempien osallistumiseen. Lisäksi kulttuuristen tekijöiden vuoksi perheen suomalainen vanhempi on voinut olla se vanhemmista, jonka tehtävä ei ole yksin edustaa perhettä ulkopuolisille.

Esihaastattelulla olisin voinut edistää tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Esihaastattelussa olisin saanut tietoa haastattelun teemojen toimivuudesta ja kokemusta itse haastattelutilanteesta. Jätin suunnittelemani esihaastattelun kuitenkin tekemättä, koska aluksi haastateltavia oli vaikea löytää. Päätös oli perusteltu, sillä opinnäytetyötä tehdessä on otettava huomioon kokonaisuus ja siihen kuuluu myös työn valmistuminen kohtuullisessa ajassa. Jälkikäteen ajateltuna ratkaisu oli väärä, sillä olisin saanut tarpeeksi aineistoa, vaikka ensimmäinen haastattelu olisikin ollut lopullisesta tutkimuksesta poisrajattava esihaastattelu.

Aineiston analysointi oli tutkimuksen kenties kiinnostavin osa. Analyysiä tehdessäni minusta tuntui, että mahdollisia aineiston tulkintatapoja ja siten analyysin tuloksia olisi useita. Olin ennen analyysin alkua paneutunut aineistoon huolellisesti ja siihen aikaa käyttäen. Pohdintaa aiheuttavissa analyysin kohdissa noudatin omaa intuitiotani, sillä tunsin aineiston todella hyvin ja koin tietäväni mikä loppujen lopuksi olisi oikea tulkinta. Usko omaan aineiston tuntemiseeni alkoi horjua ohjaustapaamisessa, joka pidettiin sen jälkeen, kun olin aineiston jo analysoinut miltei kokonaan. Ohjauksen perusteella analysoin aineiston uudelleen ja sain toisen tutkimustehtävän osalta erilaisen tuloksen

kuin ensimmäisellä kerralla.

Vaikka erilainen tulos ei sinänsä ole merkki tutkimuksen epäluotettavuudesta, haastoi se pohtimaan, olinko toteuttanut analyysin oikein. Uskon, että toisen analyysin tulos, mikä siis on tutkimuksessa esitetty lopullinen tutkimustulos, on haastateltavien kokemuksia lähtökohtana pitäen aidompi kuin ensimmäinen. Toista analyysikertaa varten luin aineistoa uudelleen läpi ja pystyin myös hyödyntämään ensimmäisestä analyysistä saamaani tuntemusta aineistoon. Lisäksi toisella analyysikerralla aineisto ohjasi toisen tutkimustehtävän analyysiä pidemmälle kuin ensimmäisellä kerralla. Ensimmäisen tutkimustehtävän osalta tulos pysyi samana. Aineiston analyysin jälkeinen raportin kirjoittaminen ja viimeistely sujuivat jouhevasti.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, millaisia kokemuksia vanhemmilla on päivähoidosta lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana. Lisäksi tavoitteena oli saada tietoa kasvatuskumppanuudesta vanhempien näkökulmasta. Tutkimuksen tulosten mukaan päivähoito ei ole merkittävässä roolissa lapsen kaksikulttuurisen identiteetin tukemisessa. Sen sijaan kaksikielisyyden tukemisessa päivähoidolla on merkittävä rooli. Kasvatuskumppanuus vanhempien kokemana on vanhempien osallisuutta ja yhteistyötä työntekijöiden kanssa. Vanhempien osalta kasvatuskumppanuuden pohjan luo se, miten työntekijät suhtautuvat työhönsä ja miten lapsi päivähoidossa viihtyy ja voi. Päivähoidon toiminnassa on vanhempien mielestä kehittämistä, mutta pääosin yhteistyö sujuu hyvin.

Mielestäni yllättävä tulos oli se, miten vähän vanhemmat odottavat päivähoiton tukevan lapsen kaksikulttuurisuutta. Aineisto koski joiltain osin sitä, millainen merkitys kulttuureilla on perheelle ja lapselle. Se olisi kiinnostava jatkotutkimusaihe: perheen antama merkitys kulttuureille lienee jotenkin suhteessa siihen, miten päivähoiton odotetaan tukevan kaksikulttuurisuutta. Yllättävää oli myös se, miten suuri merkitysero vanhempien mielestä kulttuurilla ja kielellä on lapsen elämän yhdessä tärkeässä kasvuympäristössä eli päivähoidossa; lapsen kaksikielisyystähän vanhemmat halusivat tukea.

Toisaalta, vanhemmat kokivat kodin tehtäväksi välittää lapselle kulttuureja, joten se selittää miksi kaksikulttuurisuuden tukemista ei koeta päivähoiton tehtäväksi.

Vanhemmat nostivat esiin sen, että työntekijät ilmentävät ja välittävät kulttuureja lapselle omalla käytöksellään ja persoonallaan ikään kuin huomaamattaan. Kulttuurit antavat niiden keskellä eläville valmiin mallin, miten elää, eikä niiden olemassaoloa erikseen aina tiedosteta – kenties se on yksi syy siihen, että sen tukemiselle ei nähdä erityistä tarvetta. Tietynlainen kulttuurien näkymättömyys arjessa myös selittäisi sen, miksi vanhempien kokemuksissa oli varsin vähän konkreettisia keinoja, joilla päivähoito kulttuureja ilmentää toiminnassaan. Toisaalta, osa vanhemmista oli sitä mieltä, että heillä ei ole tarpeeksi tietoa päivähoitopaikan toiminnasta – se voi osaltaan selittää, miksei kulttuurin tukemisen keinoja tullut heidän kokemuksistaan esille. Sen sijaan kieli ja varsinkin kielitaidon puute on näkyvä ja jokapäiväinen asia, joten sen tukemisen kokeminen tärkeäksi on ymmärrettävää.

Maahanmuuttajalapsille, jotka puhuvat äidinkielenään jotain muuta kieltä kuin suomea, järjestetään päivähoitossa suomi toisena kielenä -opetusta. Kaksikielinen lapsi, joka on päivähoitossa päiväkodissa, jossa käytettävänä kielenä on vain suomi, ei kuitenkaan saa tukea toiselle kielelleen. Tavallisissa päivähoitopaikoissa kielellistä repertuaaria voitaisiin jossain määrin laajentaa sillä, että maahanmuuttajien kouluttautumista päivähoiton työntekijöiksi rohkaistaisiin ja että heitä sitten myös palkattaisiin koulutuksensa mukaisiin työtehtäviin. Yksi jatkotutkimusaihe voisikin olla juuri se, miten lapsen kaksikulttuurisuuden ja kaksikielisyyden tukeminen toteutuu niissä päivähoitopaikoissa, jotka eivät ole monikulttuurisesti tai kielellisesti profiloituneet.

Tuloksissa nousee esille varhaiskasvatuksen ammattilaisten työskentelyn osalta persoonallinen ote työhön. Työntekijän persoonallista työtapaa ja vahvuuksia voidaan mielestäni parhaiten hyödyntää moniammatillisessa työskentelyssä. Moniammatillisuuden tarkoituksena on, että tiimin jokainen jäsen pääsee

hyödyntämään vahvuuksiaan: työyhteisön jäsenten osaamista pyritään hyödyntämään parhaalla mahdollisella tavalla. Moniammatillisessa tiimissä tietoa jaetaan ja kaikkien näkemyksiä kohdellaan yhtä arvokkaina. (Isoherranen, Rekola & Nurminen 2008, 33–34; Karila & Nummenmaa 2001, 24, 34.) Tiedon jakamisella ja eri näkökulmien yhdistämisellä myös saadaan lapsesta täydellisempi kokonaiskuva ja siten hänen yksilöllisiin tarpeisiinsa voidaan paremmin vastata.

Tulosten mukaan yksilöllinen kohdatuksi tuleminen on vanhempien mielestä tärkeää sekä lapsen että vanhemman itsensä kohdalla. Päivähoidon työntekijöiden on hyvä välillä pysähtyä tarkastelemaan omia toiminta- ja ajattelutapojaan ja miettiä, perustuvatko ne tosiasioihin vai ennako-oletuksiin. Vanhempien odotukset ja toiveet päivähoidon suhteen voivat muuttua, joten toimintatapoja on kyettävä muuttamaan tarpeen vaatiessa.

Yllättävää tuloksissa mielestäni oli se, että vanhemmat ovat valmiita ymmärtämään työntekijöiden rajallisia resursseja. Kasvatuskumppanuuteen kuuluu, että osapuolet ovat tasavertaisia ja asioista voidaan puhua avoimesti. Vanhemmat ovat tässä asiassa kuitenkin paljolti päivähoitopaikan ”armoilla”. Päivähoitopaikoissa käytetään yleisesti asetuksessa määriteltyä mahdollisuutta ylittää tilapäisesti päivähoidon lapsiryhmälle asetetut lasten ja työntekijöiden määrää koskevat suhdeluvut (asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239 6§). Vanhemmat joutuvat siten sietämään lapsensa elämistä resurssipulan raamittaman kasvatustoiminnan keskellä. Sen ei pitäisi tarkoittaa sitä, että niihin tulee suhtautua ymmärtävästi ja hyväksyvästi. Sosiaalialan työ perustuu asiakaslähtöisen työtteen soveltamiseen, ja sen yksi keskeinen tavoite on asiakkaan elämänhallinnan vahvistaminen hänen voimavarojaan tukemalla (Kananaja ym. 2007, 99). Nämä päivähoitoonkin sovellettavat periaatteet eivät sovi yksin sen kanssa, että asiakkaat joustavat omista tarpeistaan ja vaatimuksistaan siksi, että palveluntarjoajalla eivät resurssit riitä.

Osa resurssien riittämättömyyttä kohtaan osoitetusta ymmärryksestä voi selittyä myös sillä, että vanhemmat eivät ole halunneet puhua päivähoidosta ja sen

työntekijöistä liian negatiiviseen sävyyn. Silloin ymmärrys toimii annetun kritiikin pehmentäjänä ja ilmaisee, että vanhemmat eivät pidä työntekijöitä suoraan vastuussa päivähoitossa olevista puutteista.

Lapsiryhmien koon pienentäminen ja sijaisten saatavuuden varmistaminen olisivat keinoja varmistaa työntekijöiden resurssien riittävyys. Nämä keinot ovat kuitenkin varmasti jokaisen päivähoitopaikan johtajan tiedossa. Onko niin, että lapsiryhmien kokorajoitusten rikkominen ja henkilökunnan ääri rajoille venyttäminen ovat siinä määrin tavallisia asioita, että ne katsotaan jo vakiintuneeksi tavaksi toimia ja sitä kautta hyväksyttäväksi asioiksi? Ehdoton edellytys varhaiskasvatuksen laadun kannalta on se, että ammattitaitoisia työntekijöitä on riittävästi lasten lukumäärään suhteutettuna. Päivähoitopaikan johtajan tehtävä on varmistaa, että tämä toteutuu. Päivähoitopaikat voisivat esimerkiksi muutaman kappaleen ryhmissä palkata yhteisiä sijaisia. Lyhytaikaisia sijaisia on vaikea saada mm. sosiaalietuuksien saatavuuteen liittyvien syiden takia, mutta päivähoitopaikkojen yhteistyöllä voitaisiin tarjota pitempikestoista työsuhdetta. Kunnallisella puolella on olemassa sijaisrekisteri, jonne rekisteröityihin henkilöihin voidaan tarvittaessa ottaa yhteyttä. Se on kuitenkin käytännössä todistautunut sijaisten saatavuuden varmistamiseen riittämättömäksi keinoksi.

Mielestäni on hieman ristiriitaista, että vanhemmat ovat halukkaita saamaan lisää tietoa päivähoiton toiminnasta, mutta keskustelua ei koeta päivittäin tarpeelliseksi. Onko syynä se, että päivittäisiin keskusteluihin ei ole mahdollisuutta varata riittävästi aikaa, jolloin keskustelutilanteesta tulee epämiellyttävä kokemus? Tuntuu luonnolliselta ratkaisulta lisätä tiedonkulkua lisäämällä keskustelua. Työntekijöistä voi tuntua epätarkoituksenmukaiselta alkaa selvittää päivähoiton toiminnan perusteita päivittäisissä vienti- tai hakutilanteissa myös siksi, että he olettavat asioiden olevan vanhemmille tiedossa tai että he olettavat vanhempien itse kysyvän asioista. Tutustumiskäynnit ja varhaiskasvatussuunnitelma-keskustelut ovat vanhemmille tärkeitä. Työntekijöiden tulee panostaa niiden onnistumiseen miettimällä etukäteen mitä aikoo vanhemmalle kertoa, valmistautumalla vastaamaan



vanhemman kysymyksiin ja varaamalla riittävästi aikaa.

Tiedottamisen parantamiseksi ehdotan päivähoitopaikan varhaiskasvatussuunnitelman jakamista vanhemmille. Varhaiskasvatussuunnitelmissa kuvataan päivähoiton toiminnan perusteita, sisältöalueita ja tavoitteita usein yleistajuisella kielellä ja konkreettisesti. Vanhemmat voisivat lukea sitä tarvittaessa, ja heidän ei tarvitsisi miettiä, onko heidän pohtimansa asia ”tyhmä kysymys”. Varhaiskasvatussuunnitelma helpottaisi myös eri kulttuuritaustoista tulevia asiakkaita ymmärtämään päivähoitoa. Useiden päivähoitopaikkojen varhaiskasvatussuunnitelmat löytyvät internetistä tai ovat luettavissa päivähoitopaikassa, mutta perheille jaettava oma kappale olisi helpommin saatavilla silloin, kun tietoa tarvitaan.

Kaiken kaikkiaan tulosten mukaan kasvatuskumppanuus on käsitteenä monitahoinen. Se on laaja kokonaisuus, johon liittyy lukemattomia asioita. Mielestäni huomionarvoinen asia tuloksissa on, että yksikään vanhemmista ei sanonut olevansa sitä mieltä, että päivähoiton henkilökunta puuttuu perheen elämään liikaa. Nykyään ihmiset ovat tarkkoja yksityisyydestään ja sosiaalialan ammattilaiset joutuvat jatkuvasti miettimään missä menee puuttumisen raja. On hyvä muistaa, että ajoissa puuttuminen ehkäisee ongelmien kärjistymistä. Asiakasta arvostavasti ja yhteistyön hengessä puuttuminen usein koetaan välittämisenä. Vaikka kasvatuskumppanuudessa on kyse ammattilaisen ja asiakkaan välisestä suhteesta, ei välittäminen ole väärin.

Muita jatkotutkimusaiheita jo esitettyjen lisäksi voisivat olla työntekijöiden näkökulmasta tehdyt tutkimukset samasta aihepiiristä. Millaiseksi työntekijät kokevat kasvatuskumppanuuden eri kulttuureista tulevien asiakkaiden kanssa? Millaiseksi työntekijät kokevat oman kulttuurisen kompetenssinsa? Onko monikulttuurisuuteen perehtyneille erityislastentarhanopettajille tarvetta ja miten heidän konsultaatiotaan käytännössä voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksessa? Hyödyllinen tutkimusaihe olisi myös tästä tutkimuksesta esiin nouseva ja muutenkin ajankohtainen lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen päivähoidossa. Millaiset mahdollisuudet työntekijöillä

mielestään on esimerkiksi toteuttaa lapsen yksilöllistä varhaiskasvatussuunnitelmaa tai mitä edellytyksiä niiden toteuttaminen vaatii? Erittäin kiinnostava aihe tutkimukselle olisi lisäksi se, millainen on koulutuksen merkitys kulttuurisen kompetenssin muodostumisessa, sillä esimerkiksi omassa koulutuksessa monikulttuurisuuteen liittyviä opintojaksoja on ollut todella vähän. Kuitenkin vanhempien kokemuksista nousee esille kohdatuksi ja ymmärretyksi tulemisen tärkeys.

Monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa tarvittavien ammatillisten valmiuksien lisääminen oli yksi oppimistavoitteistani. Oppimistavoitteinani oli myös kehittää ammattieettistä ja asiakastyön osaamistani sekä yhteiskunnallista analyysitaitoani.

Ammatilliset valmiuteni monikulttuuriseen työhön vahvistuivat kulttuurisen kompetenssin kehittymisen mukana. Tutkimuksen teon aikana käsitykseni lapsen yksilöllisyyden tukemisen tärkeydestä vahvistui. Ymmärsin, että tunteakseni lapsen minun on tunnettava hänen kulttuurinen taustansa, sillä vaikka perhekohtainen tuntemus on myös tärkeää, tulevat monet asiat ymmärrettäviksi vasta kulttuurista taustaa vasten. Samoin vanhempien yksilölliseen kohtaamiseen liittyvät valmiuteni kehittyivät. Nyt ymmärrän, että kasvatuskumppanuuden toteuttamista pitää soveltaa vanhemman mukaan, sillä vanhemmat ja heidän odotuksensa ovat erilaisia. Kaikki vanhemmat, kuten lapsetkin, ovat päivähoiton asiakkaina tasaveroisia. Vaikka kaikkien kulttuurien tunteminen ei ole mahdollista eikä tarpeellista, vahvisti tutkimuksen tekeminen kiinnostustani tutustua eri kulttuureihin ja erilaisiin ihmisiin. Maailmankuvan avartamisesta on aina hyötyä elämässä ja työssä.

Sosionomin asiantuntijavalmiuksiin kuuluva lapsen kehityksen tunteminen ja tukeminen ovat monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa yhtä tärkeitä kuin muissakin varhaiskasvatuksen työympäristöissä. Tietoni lapsen kehityksestä ei sinänsä lisääntynyt, mutta ymmärrykseni lapsesta elinympäristönsä ja kulttuurinsa jäsenenä vahvistui. Ymmärryksen avulla voin täysipainoisemmin tukea lapsen kehitystä arjen eri tilanteissa.

Ammattieettinen osaamiseni kehittyi, sillä tutkimuksen kaikissa vaiheissa oli pohdittava eettisiä kysymyksiä. Opin arvioimaan työskentelyäni eettisyyden toteutumisen näkökulmasta, mikä mielestäni on erittäin tärkeä taito tehokkuutta ja tuloksia korostavassa suoritusyhteiskunnassa. Eettisyys liittyi paljolti tutkimuksessa mukana olleiden henkilöiden eettisesti oikeaan kohteluun. Siitähän on kyse myös työelämässä: eettisen työtavan toteuttamisella varmistan asiakkaiden ja työtovereiden oikeanlaisen kohtelun. Kaikki päivähoiton asiakkaat ovat yhtä arvokkaita ja minun työntekijänä on kohdeltava heitä tasa-arvoisesti. Minun on kannettava vastuu työstäni ja tiedostettava kehittymishaasteeni, jotta pystyn omalta osaltani tarjoamaan parasta mahdollista päivähoitoa. Päivähoitossa eettiseen työskentelyyn kuuluu myös toiminnan läpinäkyvyys. Tutkimuksen teon aikana opin, että sen toteutuminen vaatii työntekijän aktiivisuutta ja avoimuutta. Minun varhaiskasvatuksen ammattilaisena on huolehdittava siitä, että vanhemmilla on tarpeeksi tietoa päivähoitosta.

Asiakastyön osaamiseni kehittyi vuorovaikutustaitojen hioutuessa ja erilaisuuden kunnioittamisen vahvistuessa. On helppo sanoa olevansa ennakkoluuloton ja avoin erilaisuutta kohtaan. Nyt kun olen ollut tekemisissä kaksikulttuuristen perheiden vanhempien kanssa, minun on helpompi soveltaa näitä arvoja käytäntöön työelämässä. Opin tutkimuksen aikana konkreettisesti sen, että tieto helpottaa ymmärtämistä. Yhteiskunnallinen analyysitaito kehittyi päivähoitopalvelujen yhteiskunnallisen roolin tuntemisen osalta. Sain arvokasta kokemustietoa päivähoiton merkityksestä perheille ja lapsille ja sitä kautta tietoa päivähoiton yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta.

Tutkimuksen tekeminen kehitti omien näkemysten perustelun taitoa mutta opetti myös kriittisen palautteen vastaanottamista. Opin peilaamaan omaa ajatteluani toisten näkemyksiin ja muuttamaan sitä tarpeen vaatiessa. Tutkimusprosessin aikana sain kattavan kokonaiskuvan tutkimuksen tekemisestä.

Tutkimusprosessi ja tutkimuksen tulokset vahvistivat ymmärrystäni siitä, että en

ole ammattilaisena koskaan valmis. Ammattitaidon jatkuva kehittäminen on osa sosiaalialan ammattieettisiä periaatteita. Tutkimukseni on vain pieni raapaisu päivähoiton asiakkaiden todellisuudesta, mutta silti siinä tulee esille lukuisia päivähoiton työntekijöiltä odotettavia osaamisvaatimuksia, joiden osalta ammattitaitoa on pidettävä yllä ja kehitettävä.

Nyt on kirjallinen raportti valmis ja sidottu versio kohta käsissäni. Koko prosessi on sujunut tavoite kirkkaana mielessäni: halusin tehdä niin hyvän opinnäytetyön, kuin vain on mahdollista. Kaikki vaiheet eivät sujuneet kivuita, eivätkä kaikki tekemäni ratkaisut näin jälkikäteen tunnu oikeilta, mutta olen tietojeni ja taitojeni varassa aina toiminut kulloinkin parhaaksi katsomallani tavalla. Useasti oli houkutus mennä siitä kohdasta, mistä aita oli hivenen matalampi. Houkutuksen keskelläkin tiesin, että jos sen tekisin, näkisin ne kohdat aina, kun ajattelisin opinnäytetyötäni. Samassa tilanteessa olleiden (ja myös muiden) ystäväni ja kavereideni tuella jaksoin sinnitellä ja tehdä työni parhaan kykyni mukaan. Nyt voin olla ylpeä työstäni ja todeta – kyllä kannatti.

## LÄHTEET

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.

Asetus lasten päivähoitosta 16.3.1973/239.

Baker, C. 2001. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3rd Edition. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Frisk, O. & Tulkki, H. 2005. Kulttuuriavain. Helsinki: Otava.

Haarakangas, K. 2008. Parantava puhe. Dialogisuus ihmissuhteissa, mielenterveystyössä ja psykiatrisessa hoidossa. Helsinki: Magentum Oy.

Hall, S. 1999. Identiteetti. 5. painos. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.

Happo, I. 2008. Sosionomin (AMK) osaaminen ja osaamishaasteet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa L. Viinamäki (toim.) 14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointi-asiantuntijajärjestelmässä. Kemi: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu, 99–114 .

Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Jyväskylä: Gummerus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Isoherranen K., Rekola L. & Nurminen R. 2008. Enemmän yhdessä: moniammatillinen yhteistyö. WSOY. Helsinki.

Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. 2000. Venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten perhearvot ja identiteetti. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, s. 124-137.

Kalliopuska, M. 2005. Psykologian sanasto. Helsinki: Otava.

- Kananoja, A., Lähteinen, M., Marjamäki, P., Laiho, K., Sarvimäki, P., Karjalainen, P. & Seppänen, M. 2007. Sosiaalityön käsikirja. Helsinki: Tietosanoma.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Vastapaino Oy, s. 91–108.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes. Oppaita 63. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Kempainen, R. P. 2009. Liike-elämän näkökulma. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.) Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, s. 109–127.
- Keskinen, S. 2000. Toimintakulttuuri, yhteistyö ja ja jaksaminen päivähoitossa. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi, s. 137–153.
- Kiesiläinen, L. 2001. Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: WSOY, s. 254–269.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Vastapaino Oy, s.51–69.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, s.26–43
- Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000. Nuorten maahanmuuttajien hyvinvointiin vaikuttavat tekijät. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, s. 112–123.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

Lähteenmäki, M. 2004. Monikulttuuristen lasten identiteetti. Teoksessa E. Heikkilä, R. Viertola-Cavallari, P. Oksi-Walter & J. Roos (toim.) *Monikulttuuriset avioliitot sillanrakentajina*. Siirtolaisuusinstituutti. Ulkосуomalaisparlamentti. Web Reports No. 2, s. 67–70. Hakupäivä 18.3.2010, <http://www.migrationinstitute.fi/pdf/webreports2.pdf>.

Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. 2007. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2007: 62. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus.

Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, s. 9–41.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, s. 79–147.

Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.

Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Vaajakoski: Vastapaino Oy, s.19–33.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Piaget, J. 1952. *The Language and Thought of the Child*. 2<sup>nd</sup> Edition. London: Routledge & Kegan Ltd.

Puroila, A-M. 2003. *Päiväkotiarjen rikkaus*. Jyväskylä: Gummerus.

Rauhala, L. 1986. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Räty, M. 2002. *Maahanmuuttaja asiakkaana*. Helsinki: Tammi.

Skutnabb-Kangas, T. 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.

Stern, D. 1977. *Ensimmäinen ihmissuhde*. Suom. Kati Appelqvist. Jyväskylä: Gummerus.

Sue, D.W. & Sue, D. 1990. *Counseling the Culturally Different. Theory & Practice*. 2nd Edition. New York: Wiley-Interscience Publication.

Taajamo, M. & Puukari, S. 2007. Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa. Teoksessa M. Taajamo & S. Puukari (toim.) Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 36, s. 9–21. Hakupäivä 05.03.2010, <http://ktl.jyu.fi/img/portal/7775/G036.pdf>.

Talib, M-T. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Tilastokeskus 2010. Maahanmuutto neljännesvuosittain 1990–2009 sekä ennakkotieto 2010. Hakupäivä 02.01.2011, [http://www.tilastokeskus.fi/til/vamuu/2010/09/vamuu\\_2010\\_09\\_2010-10-21\\_kuv\\_004\\_fi.html](http://www.tilastokeskus.fi/til/vamuu/2010/09/vamuu_2010_09_2010-10-21_kuv_004_fi.html)

Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. 2002: 9.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Virtanen J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, s.149–213.

Vuorinen, R. 2004. Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykkinen kehitys yli elämänkaaren. Helsinki: WSOY.



## **LIITTEET**

Liite 1: Saatekirje vanhemmille

Liite 2: Teemahaastattelun teemat ja täydentävät kysymykset

Liite 3: Esimerkki aineiston analyysistä

Liite 4: Taulukko aineiston analyysistä ensimmäiseen tutkimustehtävään liittyen

Liite 5: Taulukko aineiston analyysistä toiseen tutkimustehtävään liittyen

Hei Sinä vanhempi!

Onko perheesi kaksikulttuurinen? Kasvatatko lapsesi kahden kulttuurin jäseneksi ja kahden kielen taitajaksi? Kerro kokemuksistasi kaksikulttuurisen perheen äitinä tai isänä!

Olen Oulun seudun ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelija. Teen opinnäytetyöni aiheesta ”Vanhempien kokemuksia päivähoiton varhaiskasvatuksesta lapsensa kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana & kasvatuskumppanuudesta”.

Haen tutkimukseen haastateltavia. Tutkimukseen osallistujia haastatellaan kerran kevään/kesän 2010 aikana. Aineistot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja vastaajien nimettömyys säilyttäen.

Palauta oheinen suostumuslomake yhteystietoineen xx.xx.xxxx mennessä joko postitse oheisessa kirjekuoressa tai leikkikoululle.

Jos sinulla on kysyttävää, voit ottaa yhteyttä joko puhelimitse tai sähköpostilla.

Yhteistyöterveisin vastauksestasi kiittäen,

Rita Leinonen  
Sosionomi-opiskelija, opinnäytetyön tekijä  
puh. Xxx-xxx xxxx  
e-mail. XXXXXXXXXXXX

Suostumuslomake

Nimi \_\_\_\_\_

Perheemme kulttuurit/kansallisuudet ja perheessämme käytettävät kielet \_\_\_\_\_

Meihin voi haastattelun tekemisen sopimiseksi ottaa yhteyttä puhelimitse, puh. \_\_\_\_\_ tai sähköpostilla \_\_\_\_\_

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

Teemahaastattelun teemat ja täydentävät kysymykset

Perheen kaksi kulttuuria ja kaksi kieltä

Mitkä kulttuurit ja kielet perheessänne ovat edustettuina?

Kuvaile millainen merkitys kulttuureilla on perheessänne.

Kuvaile millainen merkitys kielillä on perheessänne.

Kahden kulttuurin ja kielen merkitys lapsen elämässä

Kuvaile miten kulttuurit näkyvät lapsesi arjessa.

Miten lapsenne suhtautuu kaksikulttuurisuuteensa?

Kuvaile miten lapsesi käyttää kahta kieltään.

Miten lapsenne suhtautuu kaksikielisyyteensä?

Kuvaile millaisia kokemuksia sinulla on ympäristön suhtautumisesta lapsesi kaksikulttuurisuuteen ja kaksikielisyyteen.

Päivähoidon varhaiskasvatus lapsen kaksikulttuurisuuden ja kaksikielisyyden tukijana

Kuvaile kokemuksiasi siitä miten päivähoitopaikassa tuetaan lapsesi kasvua kahden kulttuurin jäseneksi.

Kuvaile kokemuksiasi siitä miten päivähoitopaikassa tuetaan lapsesi kahden kielen käyttämistä ja oppimista.

Kuvaile kokemuksiasi siitä millaisia mahdollisuuksia lapsellasi on ilmentää kahta kulttuuriaan päivähoitopaikassa.

Kuvaile kokemuksiasi siitä millaisia mahdollisuuksia lapsella on käyttää kahta kieltään päivähoitopaikassa.

Miten toivoisit päivähoitopaikan kehittävän lapsesi kaksikulttuurisuutta ja kaksikielisyyttä tukevaa kasvatustaan?

Yhteistyö päivähoitopaikan henkilöstön kanssa

Kuvaile kokemuksiasi yhteistyöstä päivähoitopaikan hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa.

Mihin koet Sinun ja henkilöstön välisen yhteistyön perustuvan?

Kuvaile kokemuksiasi siitä miten olet voinut vaikuttaa siihen miten lastasi päivähoitopaikassa kasvatetaan.

Kuvaile kokemuksiasi päivähoitopaikan toimintaan osallistumisesta.

Miten toivoisit yhteistyötä kehitettävän?

## LIITE 3

ALKUPERÄINEN ILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	VÄLILUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
-- ja näkkee sen niinku lasten kanssa - -	Työntekijän näkeminen lasten kanssa	Työntekijän suhde lapsiin	Työntekijän suhtautuminen lapsiin	Työntekijän ammatillisuus	Kasvatuskumppanuus päivähoitopaikan toiminta-kulttuurissa	Vanhempien kokemuksista kasvatuskumppanuudesta päivähoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa
Se oli jotenki poissaolevan olonen silleen - - ja se näyttää semmoselta niinku se ei tykkää olla lasten kaa, niin mä en siitä oikein silleen kovin kauheesti perusta	Työntekijän läsnäolo suhteessa lapsiin					
Ne oikeasti näyttää nauttivan olemisesta lasten kanssa	Lasten seurasta nauttiminen	Työntekijän halu työskennellä lasten kanssa				
- - heti se olemus jo sitte viesti sitä, että - - alkaa tykkäämään toisten ihmisten lapsista niin sydämellisesti ku hänkin tykkäs, niin, niin se niinku huoku siitä ihmisestä ulos - -	Lapsista välittäminen					
- - sitähän toivois tietenki, että olis semmosia ihmisiä ihan oikeesti siellä töissä, jotka niinku haluaa, eikä tee vaan sitä sen takia, että on pakko ko ei oo muuta vaihtoehtoa - - ettei kannate tunkea itteään semmoseen paikkaan missä ei tykkää olla eikä kestä lasten möykkäämistä - -	Halu olla päiväkodissa töissä	Työntekijän halu tehdä töitä päivähoitossa	Työntekijän suhtautuminen työhön			
Kyllähän sitä semmosia ihmisiä sinne haluaa töihin, jotka sitä ihan oikeasti haluaa tehdä	Halu olla töissä päivähoitossa					
- - kyllä sitä haluaa, että henkilö, joka siellä on niin se on tosissaan, antaa niinkun vähän enemmänki ku sen, että mun on pakko sulle opettaa tänään tämä asia	Täysipainoisesti lasten hyväksi työskenteleminen	Työhön panostaminen				

LIITE 4

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Työntekijät kielen natiivipuhujina	Päivähoidon kaksikielisyys	Lapsen kaksikielisen identiteetin tukeminen päivähoitossa	Vanhempien kokemuksia päivähoitosta lapsen kaksikulttuurisen ja kaksikielisen identiteetin tukijana
Päivähoidon kaksikielisuuden merkitys			
Kahden kielen käyttäminen päivähoitopaikassa päivittäin	Kaksikielinen lapsi päivähoitossa		
Kielitaidon kehittyminen			
Lapsen suhtautuminen kaksikielisyyteen			
Työntekijät oman kulttuurinsa ilmentäjinä	Kulttuurien ilmeneminen päivähoitossa	Lapsen kaksikulttuurisen identiteetin tukeminen päivähoitossa	
Juhlapäivät			
Laulut ja lorut kahdesta kulttuurista			
Lapsen kaksikulttuurisen taustan huomioon ottaminen päivähoitossa	Kaksikulttuurinen lapsi päivähoitossa		
Lapsen suhtautuminen kaksikulttuurisuuteen			
Lapsi omasta maastaan ja kulttuuristaan kertojana			
Monikulttuurisuuskasvatus päivähoitossa	Monikulttuurisuus päivähoitossa		
Monikulttuurisuus osana päivähoitoa			
Päivähoidon rooli kulttuurien tukemisessa ei merkittävä	Päivähoidon merkitys kaksikulttuurisuuden tukemisessa		
Vanhemmilla ei odotuksia kaksikulttuurisuuden tukemisesta päivähoitossa			

ALALUOKKA	VÄLILUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Työntekijän suhde lapsiin	Työntekijän suhtautuminen lapsiin	Työntekijän ammatillisuus	Kasvatuskumppanuus päivähoitopaikan toiminta-kulttuurissa	Vanhempien kokemuksia kasvatuskumppanuudesta päivähoiton hoito- ja kasvatushenkilöstön kanssa
Työntekijän halu työskennellä lasten kanssa				
Työntekijän halu tehdä töitä päivähoitossa				
Työhön panostaminen	Työntekijän suhtautuminen työhön			
Päivähoitopaikan ominaisuudet	Päivähoitopaikalle asetetut odotukset	Päivähoitopaikan toiminta		
Toiminta ei liian vakavaa				
Hyvä päivähoito				
Tyytyväisyys työntekijöihin				
Epäselvyys päivähoiton toiminnan tavoitteista	Epäselvyys päivähoiton toiminnasta			
Epäselvyys päivähoiton toiminnoista				
Epäselvyys päivähoiton toimintatavoista				
Päivähoiton toiminnassa puutteita	Päivähoiton toiminnan puutteet			
Yhteistyö työntekijöiden ja muiden vanhempien kanssa	Yhteistyön osapuolet ja toimivuus	Yhteistyö	Kasvatuskumppanuus yhteistyö- ja vuorovaikutussuhteena	
Yhteistyö toimivaa				
Luottamuksen syntyminen	Luottamus			
Luottamus tärkeää				
Tieto kulkee	Tiedottaminen			
Tiedottamisen tavat				
Tietoa halutaan enemmän				
Tieto ei aina kulje				
Ongelmatilanteissa kommunikointi korostuu	Keskustelun	Keskustelu		

Tieto tapahtumista	sisällöt		
Lapsesta kertominen			
Keskustelua ei tarvita joka päivä	Keskustelun merkitys		
Keskustelua ei ole paljon			
Henkilökohtainen kontakti			
Keskustelu vienti- ja hakutilanteissa	Keskustelutilanteet		
Tutustumiskäynti			
Vasu-keskustelut			
Työntekijöillä oltava aikaa keskustelulle	Työntekijän merkitys keskustelussa		
Keskustelulle myönteinen ilmapiiri			
Työntekijät luovat aikaa keskustelulle			
Lasten viihtyminen hoidossa	Lasten hyvinvointi päivä- hoidossa	Lapsi päivähoitossa	Kasvatuskumppanuus vanhemman näkökulmasta
Lasten ja työntekijöiden välinen suhde			
Lapsen huomioon ottaminen yksilönä	Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen päivähoitossa		
Lasten yksilöllisyys otettava huomioon paremmin			
Työntekijöiden resurssien rajallisuus			
Vanhempi itse aktiivinen	Vanhemman oma aktiivisuus	Vanhemman aktiivisuus	
Vanhemman kommunikointi lapsen ja työntekijöiden kanssa			
Kysyminen			
Omat havainnot			
Vaikuttamismahdollisuuksia on	Vanhempien osallisuus		
Halu tehdä asioita toisin			
Vanhemmat toivovat lisää osallistumismahdollisuuksia			
Vanhemmilla ei toiveita päivähoiton järjestämisen suhteen			