



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

## **Maahanmuuttajavanhempien kokemuksista yhteistyöstä helsinkiläisten päiväkotien kanssa**

Helsingin yliopisto  
Varhaiskasvatus  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma  
Joulukuu 2018  
Saskia Smids

Ohjaaja: Katriina Maaranen



|  |   |  |
|--|---|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty<br>Kasvatustieteellinen tiedekunta   |   |  |
| Tekijä - Författare - Author<br>Saskia Smids   |   |  |
| Työn nimi - Arbetets titel<br>Maahanmuuttajavanhempien kokemuksista yhteistyöstä helsinkiläisten päiväkotien kanssa  |   |  |
| Title<br>Immigrant Parents' experiences of co-operation with the day care centers in Helsinki  |   |  |
| Oppiaine - Läroämne - Subject<br>Varhaiskasvatus (VAKA)  |   |  |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor<br>Pro gradu -tutkielma / Katriina Maaranen  | Aika - Datum - Month and year<br>03.12.2018 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages<br>83 s. + 2 liites. |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract<br><p><b>Tavoitteet.</b> Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia maahanmuuttajavanhempien kokemuksia yhteistyöstä helsinkiläisten päiväkotien kanssa. Tästä aihealueesta on Suomessa tehty hyvin vähän tutkimusta, joten asettamani tutkimusongelmat kohdistuvat melko laajalle aihealueelle. Taustateorian luvuissa on käsitelty maahanmuuttajaperheiden osuutta suomalaisissa päiväkodeissa, kuinka varhaiskasvatuslaki ja valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma ohjeistavat ja velvoittavat vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, sekä miksi pitäisi tavoitella avointa ja luottamuksellista yhteistyötä maahanmuuttajien kanssa. Tämän lisäksi olen esitellyt sosiaalipsykologian teorioita, kuten kategoriset skeemat ja stereotypiat, ennakkoluuloiset asenteet, ryhmien väliset suhteet, sosiaalinen identiteetti sekä etninen identiteetti.</p> <p><b>Menetelmät.</b> Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu viidestä teemahaastattelusta. Haastattelun viitti vanhempaa, kahta isää ja kolmea äitiä. Heistä neljä olivat asuneet Suomessa alle viisi vuotta. Tavoitin heidät kolmen eri päiväkodin kautta. Heillä oli kokemuksia yhteensä yhdeksästä eri helsinkiläisestä päiväkodista. Aineisto on analysoitu teema-analyysin metodilla. Analysoin aineistoni kertaalleen aineistolähtöisesti, jotta pystyin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, ja toisen kerran analysoin aineistoni teorialähtöisesti, jotta pystyin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen. Teorialähtöisen analyysin lähtökohtana olivat sosiaalipsykologian teorit. <b>Tulokset ja johtopäätökset.</b> Tässä kuvataan päätulokset, johtopäätökset ja tulosten käytännön sovellusmahdollisuudet. Tulokset kirjoitetaan imperfektissä (esim. "Temperamentiltaan pelokkailla oli turvattomampi kiintymyssuhde kuin muilla lapsilla") ja johtopäätökset presensissä (esim. "Samalla kehitystasolla olevat toverit vaikuttavat lasten välittömään hyvinvointiin ja sosiaaliseen kehittymiseen").</p> <p><b>Tulokset ja johtopäätökset.</b> Vanhempien kokemusten mukaan päiväkodeissa ei oltu erityisemmin otettu huomioon heidän erilaisia tarpeita yhteistyössä kasvattajien kanssa. Kuitenkin vuosittain pidettäviin varhaiskasvatuskeskusteluihin ja aloituskeskusteluihin oli tilattu tulkki. Silloin kun vanhemmat eivät pystyneet vielä puhumaan suomea, heillä ei käytännössä ollut mahdollisuutta keskustella lapsensa kuulumisista päivittäisissä lapsen hakutilanteissa. Vaikuttaa siltä, että suomen kielen osaamisesta on tullut ehto, joka mahdollistaa ja rohkaisee vanhempien eriarvoistamista ja eristämistä. Suomen kielen osaaminen on itsessään tekninen ongelma, mutta sitä käytetään verukkeena syrjinnälle. Tämän varhaiskasvatuksen asiakasryhmän tarpeiden kohtaaminen on hyvin ajankohtainen ongelma. Käsitän, että tarvittavien järjestelyjen ja uusien yhteistyörakenteiden aikaansaaminen on varhaiskasvatusta tarjoavan tahon vastuulla.</p> |   |  |
| Avainsanat - Nyckelord<br>päiväkoti, varhaiskasvatus, maahanmuuttajat, vanhemmat, yhteistyö, sosiaalinen identiteetti  |   |  |
| Keywords<br>day care centers, kindergartens, immigrants, parents, co-operation, social identity  |   |  |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited<br>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)   |   |  |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information  |   |  |



|   |   |  |
|---|---|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty<br>Educational Sciences   |   |  |
| Tekijä - Författare - Author<br>Saskia Smids  |   |  |
| Työn nimi - Arbetets titel<br>Maahanmuuttajavanhempien kokemuksista yhteistyöstä helsinkiläisten päiväkotien kanssa   |   |  |
| Title<br>Immigrant Parents' experiences of co-operation with the day care centers in Helsinki   |   |  |
| Oppiaine - Läroämne - Subject<br>Early Childhood Education  |   |  |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor<br>Master's Thesis / Katriina Maaranen  | Aika - Datum - Month and year<br>03.12.2018 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages<br>83 pp. + 2 appendices |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract<br><p><i>The purpose.</i> The purpose of the reseach was to study the experiences of immigrant parents about co-operation with kindergartens in Helsinki. Very little research has been done on this topic in Finland, so my research questions are focused on a fairly wide research field. The background literature focuses on the prevalence of immigrant families in Finnish kindergartens, how the Early Childhood Education Act and the national Early Childhood Education Plan guide and enforce co-operation with parents, and why kindergartens should seek open and confidential co-operation with immigrants. In addition, I have presented the social psychology theories, such as the cognitive categorical schemas, prejudiced attitudes, stereotypes, intergroup relations, social identity and ethnic identity.</p> <p><i>Methods.</i> The data corpus of this qualitative research consists of five thematic interviews. I interviewed five parents, two fathers and three mothers. Four of them had lived in Finland for less than five years. I found them from three different kindergartens. They had an experience in total of nine different kindergartens in Helsinki. The data corpus has been analyzed using the thematic-analysis method. I analyzed data corpus first time with a data-based orientation, to answer the first research question; second time I analyzed my data corpus with a theory-based orientation, to answer the second research question. Theory-based analysis was premised by the social psychology theories, which were presented in the third chapter.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> According to the parents' experiences, kindergartens had not taken into account their different needs in collaboration with them. However, an interpreter was ordered for annual discussion sessions and start-up discussions. The time while parents were not able to speak in Finnish, they practically did not have the opportunity to communicate with the kindergartens' educators on daily bases. It seems that being able to communicate in Finnish language has become a condition that allows and encourages the inequalities and isolation of immigrant parents. Finnish speaking skills should be a technical problem in itself, but it is used as a pretext for exclusion. Meeting the needs of this early age education customer group is a very timely problem. I think that the necessity for new arrangements and new cooperation structures are the responsibilities of the party who provides the services.</p> |   |  |
| Avainsanat - Nyckelord<br>päiväkoti, varhaiskasvatus, maahanmuuttajat, vanhemmat, yhteistyö, sosiaalinen identiteetti   |   |  |
| Keywords<br>day care centers, kindergartens, immigrants, parents, co-operation, social identity   |   |  |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited<br>Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)  |   |  |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information   |   |  |

# Sisällys

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | JOHDANTO.....  | 1  |
| 2     | MAAHANMUUTTAJATAUSTAISET PERHEET VARHAISKASVATUKSESSA. 3   |    |
| 2.1   | Maahanmuuttajataustaiset perheet varhaiskasvatuksessa .....  | 3  |
| 2.2   | Maahanmuuttajatyötä ohjaavat lait varhaiskasvatuksessa .....   | 5  |
| 2.3   | Päiväkodeissa tapahtuva yhteistyö vanhempien kanssa.....   | 7  |
| 2.3.1 | Institutionaalinen yhteistyö .....   | 7  |
| 2.3.2 | Yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa .....  | 9  |
| 2.2.3 | Miksi luottamuksellista ja avointa yhteistyötä vanhempien ja kasvattajien välillä pitäisi tavoitella? .....            | 13 |
| 3     | YHTEISTYÖ SOSIAALIPSYKOLOGIAN VIITEKEHYKSESSÄ .....  | 16 |
| 3.1   | Kategorisoiminen ja skeemat .....  | 16 |
| 3.2   | Ennakkoluulot .....  | 18 |
| 3.3   | Sosiaalisen identiteetin teorian (SIT) ja itsensä kategorisoinnin teorian (SCT) rooli ryhmien välisissä suhteissa..... | 20 |
| 3.4   | Etninen identiteetti .....   | 22 |
| 4     | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....  | 27 |
| 5     | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....  | 28 |
| 5.1   | Tutkimusstrategia .....  | 28 |
| 5.2   | Tutkimusasetelma.....  | 28 |
| 5.3   | Aineiston koonnin menetelmät .....   | 29 |
| 5.4   | Aineiston analyysimenetelmät.....  | 31 |
| 6     | TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....  | 35 |
| 6.1   | Kokemukset yhteistyön toteutumisesta päiväkodeissa.....  | 35 |
| 6.1.1 | Päivähoidon aloitus .....  | 35 |
| 6.1.2 | Tiedonvälityksestä.....  | 40 |
| 6.1.3 | Vuorovaikutus yhteistyössä .....   | 42 |
| 6.2   | Sosiaalipsykologisten ilmiöiden tarkasteleminen.....   | 53 |
| 6.2.1 | Kategoriset skeemat ja stereotypiat.....   | 53 |
| 6.2.2 | Ennakkoluulot ja symbolinen rasismi .....  | 57 |
| 6.2.3 | Sisä- ja ulkoryhmät .....  | 59 |
| 6.2.4 | Etninen identiteetti.....  | 64 |
| 7     | LUOTETTAVUUS.....  | 70 |
| 8     | POHDINTAA .....  | 73 |

|               |    |
|---------------|----|
| LÄHTEET.....  | 77 |
| LIITTEET..... | 85 |

## TAULUKOT

Taulukko 1. Tietoja haastateltavien vanhempien lapsilukumääristä, sekä kuinka monessa päiväkodissa heidän lapset ovat käyneet .....31

## KUVIOT

Kuvio 1. Etnisen identiteetin muodostumisen ja ylläpidon prosesseja.....23

# 1 Johdanto

Tässä monografiassa on tutkittu maahanmuuttajavanhempien kokemuksia yhteistyöstä helsinkiläisten päiväkotien kanssa. Aihe on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen, mutta sitä on tutkittu Suomessa hyvin vähän (Lastikka & Lipponen 2016). Maahanmuuttajataustaisten lasten osuus suomalaisissa päiväkodeissa on kasvanut voimakkaasti 1990 -luvulta lähtien ja samaa tendenssi jatkuu (Rapo 2011). Vähän enemmän tutkimusta löytyy päiväkodin henkilökunnan kokemuksista yhteistyöstä maahanmuuttajaperheiden kanssa, ja ylipäätään heidän ajatuksista sekä kokemuksista monikulttuurisuudesta omassa työssä (kts. Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017; Korpela-Rämö 2010; Lehti 2007; Iiskola 2008). Tutkimukseni kohteena on yhteistyö, jonka osapuolina ovat päiväkotien kasvattajat ja maahanmuuttajavanhemmat. Kasvattajien kokemuksia ja mielipiteitä on tutkittu jonkun verran, mutta ei saisi unohtaa yhteistyön toista osapuolta, varhaiskasvatuksen asiakkaita, tässä tapauksessa maahanmuuttajavanhempia.

Maahanmuuttajavanhempien lähtökohdat sopeutua suomalaiseen varhaiskasvatukseen saattavat erota merkittävästi suomalaisten vanhempien lähtökohdista, heidän kokemansa haasteet yhteistyössä päiväkotien kanssa voivat olla siten hyvin toisenlaisia kuin Suomessa syntyneillä ja kasvaneilla vanhemmilla. Monissa maissa lapset aloittavat koulunkäynnin jo neljävuotiaana, sitä ennen lapsia hoidetaan kotona tai päiväkodeissa, jotka saattavat erota suomalaisista varhaiskasvatusta tarjoavista päiväkodeista merkittävästi (Ojala 2000, 2010; Bouakaz 2007). Maahanmuuttajilla ei ole etukäteistietoa suomalaisesta päiväkodista yhteiskunnallisena instituutiona, millaisiin rooleihin he asiakkaina ja vanhempina asettuvat suhteessa kasvattajiin; mikä on se kulttuurinen normatiivi, jota enemmistö, suomalaiset vanhemmat, toteuttavat tässä asetelmassa, puhumattakaan päiväkotien arkisiin rutiineihin tutustumista ja tiedonvaihtoon osallistumista. Opinnäytteeni tarkoitus on siten lisätä tietoa maahanmuuttajien yhteistyön kokemuksista ja ymmärtää heidän asemaa vähemmistöryhmänä suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Viimeiseksi mainittuun tehtävään olen käyttänyt sosiaalipsykologian teorioita stereotyyppioista, ennakkoluuloisista asenteista, teorioita ryhmien välisistä suhteista, sosiaalisesta identiteetistä ja etnisestä identiteetistä.

Tutkimustani varten haastattelin viittä vanhempaa, kahta isää ja kolmea äitiä, he olivat kolmesta eri päiväkodista. Kaksi heistä olivat Venäjältä, kaksi Afrikan eri maista ja yksi

Intiasta. Heistä neljä olivat muuttaneet Suomeen vasta joitakin vuosia sitten, yksi isä oli asunut Suomessa jo parikymmentä vuotta. Heillä oli kokemuksia yhteensä yhdeksästä päiväkodista. Tavoitin vanhemmat päiväkotien pihoilta, joissa lähestyin heitä henkilökohtaisesti. Haastattelut ovat tehty joko vanhempien kotona tai lähialueen kahviloissa. To teutin haastatteluja sekä suomeksi että englanniksi. Tutkimuksen aineisto on analysoitu teema-analyysin metodilla. Tutkimustulosten analyysissä käytin sekä aineistolähtöistä että teorialähtöistä analyysitapaa.

Minua kiinnostaa tämä aihealue, koska olen itsekin maahanmuuttaja, muutin Suomeen noin 20 vuotta sitten. Kouluttauduin Suomessa sosionomiksi ja olen työskennellyt helsinkiläisissä päiväkodeissa jo yli kymmenen vuotta. Minulla on siten melko paljon oma-kohtaista kokemusta siitä, kuinka päiväkodeissa nähdään maahanmuuttajavanhempia yhteistyökumppaneina, millaisia tyypillisiä ongelmia näihin yhteistyösuhteisiin liittyy. Paineuduin tähän aihealueeseen myöskin kandidaatintutkielmassani. Olen kokenut tämän tutkimuksen tekemisen hyvin antoisana ja mielenkiintoisena. Erityisen mielekkäänä koin mahdollisuuden tutkia enemmistön ja vähemmistön problematiikkaa sosiaalipsykologian teorioiden kautta. Mielestäni haastateltavien vanhempien puheet omista kokemuksista yhteistyöstä kasvattajien kanssa vastaavat suurelta osin myös omia henkilökohtaisia kokemuksiani päiväkodeissa.



## **2 Maahanmuuttajataustaiset perheet varhaiskasvatuksessa**

Tässä luvussa on määritelty tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä ja esitetty erilaista tilastollista tietoa suomalaisen varhaiskasvatuksen piirissä olevien maahanmuuttajavanhempien määristä sekä vieraskielisten lasten osuudesta Suomessa, erityisesti pääkaupunkiseudulla. Olen kirjoittanut yleisluontaisesti suomalaista varhaiskasvatusta säätelevistä laeista, mutta tarkemmin valtakunnallisesta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (VASU). VASU 2004 ja 2016 antoivat selkeitä ohjeistuksia varhaiskasvatusyksiköille toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Tämän luvun loppuosassa on avattu maahanmuuttajavanhempien ja kasvattajien välillä tehtävän yhteistyön "maastoa" – miten institutionaalinen konteksti vaikuttaa näihin yhteistyösuhteisiin ja miksi hyvä sekä luottamuksellinen yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa on tavoittelemisen arvoista.

### **2.1 Maahanmuuttajataustaiset perheet varhaiskasvatuksessa**

Tutkimukseni kohderyhmänä ovat maahanmuuttajavanhemmat. Mahdollisuutena olisi ollut käyttää myös käsitettä ulkomaalaiset. Ulkomaalainen käsitteenä tarkoittaa ei-Suomen kansalaista (Maahanmuuttovirasto 2018). Ero maahanmuuttajan ja ulkomaalaisen välillä ei ole kovin selvä, mutta juridisesti maahanmuuttajaksi määritellään henkilö, joka aikoo asua Suomessa ainakin vuoden (Tilastokeskus 2018). *Maahanmuuttaja* -käsite on yleiskäsite monille erinäisistä syistä tänne muuttaneille ihmisille, joilla voi olla myöskin Suomen kansalaisuus. Maahanmuuttajat ovat syntyneet ulkomailla ja muuttaneet Suomeen esimerkiksi perhesyistä, työn, opiskelun tai lähtömaan tilanteesta johtuvasta pakolaisuudesta. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018; Hartonen & Rissanen 2018, 20–22). Jostakin syystä maahanmuuttajuus kytetään Suomessa ihonväriin, eli valkoihaisia ei monesti mielletäkään maahanmuuttajiksi. Maahanmuuttaja termi on siten poliittisesti värittyneempi käsite kuin esimerkiksi ulkomaalainen tai ulkomaalaistaustainen, mikä koetaan neutraalimpana ilmaisuna. (Löytty 2009; Maahanmuutto.net 2018.)

Kun puhutaan maahanmuuttajista, heitä voi määritellä useamman muuttujan, kuten kielen, kansalaisuuden ja syntymävaltion kautta (Rapo 2011). Tässä tutkimuksessa on kohteena vieraskieliset maahanmuuttajavanhemmat, joiden ensikieli on muu kuin suomi,

ruotsi, saame, romani tai viittomakieli, ja jotka ovat ensimmäisen polven maahanmuuttajia (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007). Käsite *maahanmuuttajataustainen* viittaa ihmisiin, jotka ovat syntyneet Suomessa, mutta joiden vanhemmat, tai ainakin yksi vanhemmista, ovat muuttaneet Suomeen ulkomailta. Koska maahanmuutto Suomeen on kestänyt melko lyhyen ajan, täällä ei ole kovin paljon maahanmuuttajataustaisia vanhempia. (Rapo 2011.)

Maahanmuuttajien osuus suomalaisessa väestössä on kasvanut voimakkaasti 90 -luvun jälkeen, oikeastaan vasta 2000 -luvulla Suomesta tuli maahanmuuttokohde. Vuonna 1990 Suomessa oli vieraskielisiä ihmisiä noin 25 000, vuonna 2002 heitä oli noin 130 000 ja vuonna 2009 määrä ylitti 200 000 ihmisen rajan. Edellisvuoden lopussa vieraskielisiä Suomessa asuvia henkilöitä oli yhteensä yli 370 000, se on 6,7 prosenttia Suomen väestöstä. Vielä vuonna 2002 vieraskielisten osuus oli 3,9 prosenttia. (Rapo 2011; Tilastokeskus 2018a.) Noin puolet heistä asuu pääkaupunkiseudulla, ja yli kolmannes näistä vieraskielisistä puhuu äidinkielenään joko venäjää tai viroa (Rapo 2011; Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 17, 65).

On mahdollista saada suuntaa antavaa tietoa varhaiskasvatuksen piirissä olevista maahanmuuttajaperheistä selvittämällä vieraskielisten lasten osuutta väestössä ja varhaiskasvatuksessa. Vuonna 2014 Suomessa oli 0–9 vuotiaita vieraskielisiä lapsia yhteensä melkein 23 500. Se oli kaikista saman ikäisistä lapsista 12,67 prosenttia. Vuonna 2017 lopussa 0–9 vuotiaita vieraskielisiä lapsia oli yhteensä melkein 30 000, joka on 15,93 prosenttia kaikista saman ikäisistä lapsista (Tilastokeskus 2018b). Kuntakyselyn raportin mukaan maahanmuuttajataustaisten lasten osuus kaikista varhaiskasvatuksessa olleista lapsista vuonna 2016 oli 9 prosenttia, eli noin 19 260 lasta (THL 2017). Tilastokeskuksen vuonna 2014 toteuttaman selvityksen mukaan maahanmuuttajataustaisista lapsista oli varhaiskasvatuksen piirissä hieman yli puolet (Nieminen, Sutela ja Hannula 2015, 181). Vielä vuonna 2006 alle 7- vuotiaista maahanmuuttajataustaisista lapsista oli varhaiskasvatuksen piirissä 46 prosenttia (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007). Tämän saman selvityksen mukaan suhteellisesti suurin osa näistä lapsista asuu pääkaupunkiseudulla, koska suurin osa maahanmuuttajista asuu pääkaupunkiseudulla; vuonna 2006 se oli 43 prosenttia koko maahanmuuttajataustaisesta väestöstä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007; Tilastokeskus 2018c). Vuonna 2007 pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa olevista lapsista maahanmuuttajataustaisia lapsia oli noin 8 prosenttia (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007). Tämä luku on todennäköisesti suurempi tällä hetkellä, koska maahanmuuttajaperheiden määrä pääkaupunkiseudulla on lisääntynyt. Vuonna

2010 Uusimaalla asui 54,4 prosenttia Suomen vieraskielisestä väestöstä ja vuoden 2017 lopussa tämä luku oli 56,2 prosenttia (Tilastokeskus 2018c).

Huolimatta siitä, että maahanmuuttajataustaisten lasten määrä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on kasvanut kiihtyvällä vauhdilla, maahanmuuttajien kokemuksia yhteistyöstä suomalaisten päiväkotien ja koulujen kanssa on tehty hyvin vähän. Monikulttuurinen toimialue on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vieläkin uusi. (Lastikka & Lipponen 2016, 76.)

## **2.2 Maahanmuuttajatyötä ohjaavat lait varhaiskasvatuksessa**

Suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteita ja vaatimuksia on tähän asti säädellyt päivähoitolaki (1973/36) mutta 1.9.2018 lähtien tilalle on tullut uusi varhaiskasvatustalaki (540/2018) (Opetushallitus 2018). Monikulttuurista varhaiskasvatusta ohjaavat myöskin eri kieli- ja kulttuuritaustasta väestöä koskevat lait, kuten kieli-, kotouttamis- ja ulkomaalaislaki. Perustus- ja yhdenvertaisuuslaki koskee kaikkia kansalaisia, niissä määritellään oikeus yhdenmukaiseen kohteluun. (Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus 2007; STM 2007.) Esiopetuksesta säädetään perusopetuslaissa (Opetushallitus 2018a).

Vuoteen 2013 saakka päivähoito kuului sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen, mutta siitä eteenpäin tämä siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alle. Tässä muutoksessa on muun muassa siirrytty virallisesti päivähoitonimikkeestä varhaiskasvatuksen nimikkeeseen. (Opetus ja kulttuuriministeriö 2014.)

Vuonna 2003 Sosiaali- ja terveysministeriö kirjasi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU) ohjeistamaksi valtakunnallisesti toteutettavaa varhaiskasvatusta. Seuraava tarkistettu painos julkaistiin vuonna 2005. (Stakes 2005.) VASU:ssa on otettu huomioon kaikki edellä luetellut lait ja ne on esitetty selkeänä ohjeistuksena, jossa esitetään varhaiskasvatuksen määritelmä, arvopohja ja kasvatuspäämäärät eli varhaiskasvatuksen keskeiset pedagogiset periaatteet. Kunnat ja päivähoitoyksiköt muodostivat valtakunnallisen VASU:n pohjalta omat kunnalliset ja yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. Myöskin jokaiselle päivähoitossa olevalle lapselle piti laatia henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. (OKM 2014.) Vuonna 2016 VASU:sta tuli uudistettu laitos, tällä kertaa Opetushallituksen toimesta. Tämä VASU otettiin valtakunnallisesti käyttöön ensimmäinen elokuuta vuonna 2017. (Opetushallitus 2016.)

Vuoden 2005 VASU:ssa painotetaan yhdenvertaisuutta: kaikilla lapsilla on oikeus yhdenvertaisuuteen. Lapsilla on oikeus omaan äidinkieleensä. Päiväkodin kasvattajien pitäisi edistää vieraskielisten lasten suomen tai ruotsin kielen omaksumista ja samalla selvittää maahanmuuttajavanhemmille lapsen oman äidinkielen säilymisen ja kehittymisen tärkeyttä. Tasapainoinen suhde erilaisten kielten omaksumisessa luo mahdollisuudet toimivalle kaksikielisyydelle tai multikielisyydelle (OKM 2014a, 123). Varsinainen oman vähemmistökielen oppiminen ja kehittäminen jää kuitenkin lapsen perheen vastuulle. (STM 2007; Stakes 2005.)

Jokaisella lapsella on oikeus omaan kulttuuriinsa. Vähemmistölapsilla pitää olla mahdollisuus kasvaa sekä omaan etniseen kulttuuripiiriin että suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. 2005 VASU:n mukaan lasten erilaisia kulttuuritaustoja pitäisi tehdä näkyväksi varhaiskasvatuksen arjessa. Lapsilla on oikeus turvalliseen ympäristöön, hoitoon, huolenpitoon, kasvuun ja oppimiseen riippumatta asuinpaikasta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta taustastaan tai etnisestä alkuperästä. Varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa täytyy huolehtia etnisten vähemmistöjen ja enemmistön välisen tasa-arvon toteutuksesta. (Niemelä 2015, 3, 9; Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 3.)

Päivähoidon lisäksi esiopetus on osa varhaiskasvatuspalveluita. Esiopetuksesta säädetään perusopetuslaissa. Samalla tavalla kuten VASU ohjaa 0–6 vuoden ikäisten lasten varhaiskasvatusta, Opetushallituksen laatima esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjeistaa esiopetuksen toteutusta. (OKM 2014, 10.) Esiopetuksessa tärkeä tavoite on tasoittaa kouluvalmiuksissa havaittuja eroja. Maahanmuuttajataustaisten esiopetusikäisten lasten on mahdollista saada opetusta muun opetustoiminnan yhteydessä, perusopetukseen valmistavana opetuksena tai näiden yhdistelmänä. (STM 2007; Opetushallitus 2016a, 14.)

Vuoden 2005 VASU:ssa käsitellään kasvattajien ja lasten vanhempien välistä yhteistyötä kasvatuskumppanuutena (Stakes 2005). Kasvatuskumppanuuskäsitteellä haluttiin painottaa tasavertaista kasvatusyhteistyötä, korostaen vanhempien roolia lastensa ensisijaisina asiantuntijoina ja vanhempia haluttiin voimaannuttaa suhteessa kasvatusalan ammattilaisiin (Kaskela & Kekkonen 2006, 11–31; Stakes 2005). VASU:ssa tuodaan esille erillisenä asiana kasvatushenkilökunnan yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa, se kuinka selvästä ja sujuvasta tiedotuksesta sekä vuoropuhelusta pitäisi huolehtia erityisen hyvin (Stakes 2005, 41). Uusimmassa VASU:ssa ei puhuta enää kasvatuskumppanuudesta lainkaan. Yhteistyötä käsitellään vain yhteistyönä, jonka tulee olla

tasavertainen ja molemminpuolisesti sitoutunutta. (Opetushallitus 2016, 32–33.) Vuoden 2016 VASU:ssa tuodaan esille luottamuksellisen suhteen luominen vanhempien ja kasvatushenkilöstön välillä. Luottamus vanhempien ja kasvattajien välillä luo jatkuvuutta sekä turvallisuutta lasten elämään päiväkodissa. VASU:ssa tuodaan esille arvoperiaate yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden edistämisestä, jonka mukaan kasvattajien tapakohdella lasten vanhempia pitäisi antaa jokaiselle lapselle varmuuden siitä, että kasvattajat suhtautuvat heidän vanhempiin yhtä ystävällisesti ja kunnioittavasti kuin muidenkin lasten vanhempiin. (Opetushallitus 2016, 19.) Vuoden 2016 VASU:ssa tuodaan esille yhteistyön erilaisia muotoja, erityisesti korostetaan päivittäisten kohtaamisten ja kommunikation tärkeyttä (Opetushallitus 2016, 33–34).

Jo vuoden 2005 VASU:ssa puhutaan vanhempien oikeudesta ja mahdollisuudesta suunnitella päiväkotikohtaisia VASUja (Stakes 2005). Uusimmassa VASU:ssa sitä korostetaan vielä enemmän: huoltajilla ja lapsilla pitää olla mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen suunnittelemiseen, toteuttamiseen, arviointiin ja kehittämiseen. Jotta nämä päämäärät toteutuisivat, varhaiskasvatusyksiköiden pitäisi kehittää paikallisesti sopivia rakenteita ja toimintatapoja. (Opetushallitus 2016, 11, 16, 30.)

## **2.3 Päiväkodeissa tapahtuva yhteistyö vanhempien kanssa**

Seuraavissa alaluvuissa on lähestytty vanhempien ja varhaiskasvatuksen kasvattajien välistä yhteistyötä eri näkökulmista. Tällä yhteistyöllä on institutionaaliset rakenteet, siinä valtio tarjoaa varhaiskasvatuspalveluja perheille. Seuraavaksi on käsitelty maahanmuuttajien erityisyyttä päiväkodin asiakkaina, heillä on erilaiset lähtökohdat yhteistyöhön kuin kantasuomalaisilla vanhemmilla. Viimeiseksi pohdin varhaiskasvatuksen tärkeyttä erityisesti maahanmuuttajataustaisten lasten ja heidän perheidensä elämässä, sitä kuinka positiivinen ja merkittävä vaikutus onnistuneilla yhteistyösuhteilla on näille perheille sekä yksilöllisellä että yhteiskunnallisella tasolla.

### **2.3.1 Institutionaalinen yhteistyö**

Päiväkodeissa toteutettava varhaiskasvatus on julkinen ja valtiollinen instituutio, sen toimintaa määrittävät Suomen lainsäädäntö ja valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma (540/2018 Varhaiskasvatuslaki). Päiväkodeissa toteutettava varhaiskasvatus on siten julkinen instituutio, joka määrää ja määrittää kaikkia siinä systeemissä osallisena

olevia toimijoita; se rajoittaa, kontrolloi ja myös valtuttaa (Alasuutari 2011, 520). Varhaiskasvatuksen kasvattajat edustavat viranomaista, ja heillä on päävastuu sekä valta ohjata yhteistyötä ja päättää siitä (Opetushallitus 2016). Nämä toteutuvat yhteistyösuhteet vanhempien ja kasvattajien välillä asettuvat siten tietynlaiseen institutionaaliseen kontekstiin, jossa kasvattajat edustavat ammattilaisia ja vanhemmat asiakkaita, heidän välisestä yhteistyöstä voidaan puhua institutionaalisen vuorovaikutuksena. (Kokko 2012, 31; Peräkylä 1996, 94.)

Instituutiot ymmärretään hyvinvointivaltioiden sosiaalipoliittisiksi järjestelmiksi. Ne määritellään käyttäytymisen, sosiaalisten suhteiden ja ideologioiden kokonaisuusiksi, joita säätelevät erilaiset normit ja säännöt, ja jotka täyttävät yhteiskuntaelämän kannalta merkittäviä tehtäviä osana vakiintunutta yhteiskunnallista todellisuutta" (Allardt 1983, 220, Kokkonen 2012, 83 mukaan).

Varhaiskasvattajien ja vanhempien yhteistyötä on yritetty esittää mahdollisimman tasavertaisena kasvatuskumppanuussuhteena, jossa osapuolet tasavertaisesti neuvottelevat ja sopivat omasta toiminnasta (Alasuutari 2007, Alasuutari 2010). Siitä huolimatta ammattikasvattajien ja vanhempien välinen valtakausa tekee tästä yhteistyöstä pakostakin epätasapainoisen (Vincent 1996, 3–4, 7; Forsander, Ekholm & Saleh 1994, 54). Valta näyttäytyy hierarkkisena asetelmana viranomaisen ja asiakkaan välillä (Kokko 2012, 85). Kasvattajat edustavat viranomaista, ja tämä asema antaa heille merkittävän päätösvallan suhteessa vanhempiin (Talib, Lofström & Meri 2004, 121; Tuominen 2018; Kekkonen 2012; Clarke, Sheridan & Woods 2010, 69). Kasvattajat edustavat valtion sosiopoliittisia arvoja ja tavoitteita, koska kasvatus- ja opetustoiminta on sitoutunut näihin arvoihin ja tavoitteisiin (Nieto & Bode 2012, 4; Allardt 1983, 232).

Alasuutarin (2007, 426) tutkimuksessa opettajat yrittivät toimia lasten varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa tavalla, jolla vanhemmat voisivat kokea itsensä mahdollisimman tasavertaisina kasvatuskumppaneina. Perinteisesti ammattikasvattajien ja vanhempien välinen yhteistyö on ollut asymmetrinen, koska kasvattajilla on ollut kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijarooli, vanhempia ei olla nähty kasvatusammattilaisina (Alasuutari 2010, 22). Alasuutarin (2007, 425) mukaan päiväkodeissa esiintyy sekä perinteistä tapaa kohdata vanhempia, että ns. horisontaalista tapaa, jossa kasvattajat pyrkivät antamaan myös vanhemmille asiantuntijuuden roolia, ja että tämä viimeinen malli olisi yleistymässä (2010, 47; 23–24). Karila (2011, 61) viittaa vanhempien ja kasvattajien välisiin keskusteluihin ammatillisina keskusteluina, koska ne asettuvat kasvatusinstituutiolliseen kontekstiin. Sulkunen (2007) kritisoi yritystä esittää tai naamioida asiakkaan ja viranomaisen yh-

teistyötä tasavertaiseksi sopimussuhteeksi. Valtasuhteiden epäsymmetrisyys on integroidusti olemassa institutionaalisissa suhteissa, ja yritys piilottaa tätä tasavertaisen kumppanuussuhteen taakse ei pysty muuttamaan sen suhteen perimmäistä luonnetta. (Sulkunen 2007.)

### **2.3.2 Yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa**

Yhteistyön aloittaminen vanhempien kanssa, ja sen ylläpito on varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulla (Opetushallitus 2016, 32). Päiväkotien kasvattajilla pitäisi olla siten riittävästi taitoja ja inhimillistä sensitiivisyyttä kohdata erilaisia vanhempia ja tehdä heidän kanssaan molemminpuolista kunnioittavaa ja kuuntelevaa yhteistyötä. Yhteistyön onnistumisen kannalta tärkeässä osassa on kasvattajien monikulttuurisen osaamisen taso. (STM 2007.) Sosiaali- ja terveysministeriön (2007) teettämässä selvityksestä ilmeni, että päiväkotien kasvattajat tarvitsivat enemmän tukea maahanmuuttajien kanssa tehtävään työhön. Erityisesti nostettiin esille maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa tehtävä työ kaksi (moni-) kielisyyden tukemiseksi, mutta myös heidän vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Myös Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan (2014, 58) henkilöstön monikulttuurisen osaamisen lisäämiselle on suurta tarvetta. Paavolan (2007) tutkimuksessa tuli esille, että kasvattajat kyllä puhuivat maahanmuuttajien kanssa tehtävästä työstä tärkeänä asiana, mutta käytännön työelämässä tämä arvo ei välttämättä toteudu, koska arjesta puuttuvat monikulttuurisuustyötä tukevat rakenteet. Sen lisäksi myös maahanmuuttajavanhemmat tarvitsevat lisää tietoa suomalaisesta varhaiskasvatuksesta ja koulusta yhteiskunnallisena instituutiona. Monella maahanmuuttajavanhemmalla ei ehkä ole minkäänlaista käsitystä varhaiskasvatuksesta tai koulusta sellaisenaan kuin millaisena ne ovat Suomessa edustettuna. Heidän lähtömaissa lapset saattavat aloittaa koulun paljon aikaisemmin kuin Suomessa. (STM 2007.)

#### *Kulttuurisesta ympäristöstä riippuvat odotukset lasten kehitykselle ja oppimiselle*

Maahanmuuttajavanhemmilla saattaa olla melko erilaiset lähtökohdat yhteistyöhön suomalaisten päiväkotien kanssa verrattuna Suomessa syntyneisiin ja kouluja käyneisiin vanhempiin. Päiväkoti- ja koulumaailmat voivat olla hyvin erilaisia maahanmuuttajien lähtömaissa kuin täällä Suomessa ja tästä johtuen heidän käsitykset näistä yhteiskunnallisista instituutioista voivat erota paljonkin suomalaisten käsityksistä. (Könönen 2007; Ahlström, Karvonen & Lammi-Taskula 2009.) Esimerkiksi Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan somalialaiset vanhemmat eivät olleet tottuneet ruotsalaiseen kotiin ja koulun välillä tehtävään yhteistyöhön. Somaliassa koulu ja koti olivat kaksi erillistä maailmaa,

joilla oli erilaiset yhteiskunnalliset roolit ja tehtävät. Opettajat ovat opetuksen ammattilaisia ja vanhempien piti huolehtia siitä, että lapset ovat koulussa oikeaan aikaan. (Osman & Månsson 2015.)

Ojalan (2000) mukaan vanhempien odotukset lapsensa kehitykselle ja oppimiselle päiväkodeissa sekä kouluissa ovat riippuvaisia vanhempien kulttuurisesta ympäristöstä. Esimerkiksi Tobin, Wu ja Davidsonin (1989, Ojalan 2000 mukaan) tutkimuksen mukaan japanilaiset vanhemmat arvostivat vähemmän vuorovaikutustaitoja kuin amerikkalaiset ja kiinalaiset vanhemmat. Japanissa arvostettiin enemmän taitoa kuunnella, empatiaa ja toisista huolehtimista. Kiinalaiset vanhemmat arvostivat erityisesti lapsen yhteistyötaitoja ryhmässä. Amerikassa vanhemmat arvostivat erityisesti lasten itseluottamuksen ja itsevarmuuden kehittymistä. (Ojala 2000.)

Toisessa tutkimuksessa, jossa vertailtiin Yhdysvaltojen ja Ruotsin vanhempien ja kasvatustammattilaisten näkemyksiä tärkeistä varhaiskasvatuksen tavoitteista (Carlson & Stenmalm 1989, Ojalan 2000 mukaan) selvisi, että ruotsalaiset vanhemmat arvostivat ennen kaikkea luovia, avoimia ja lastenkeskeisiä materiaaleja ja toimintoja. Yhdysvaltalaisien vanhempien näkemys varhaiskasvatuksesta oli lapsia kouluun valmistelevana instituutiona, eli tärkeänä nähtiin aakkosten oppimista, kynä-paperitehtävien harjoittelamista ja ulkoa oppimista.

On tutkittu myös suomalaisten, yhdysvaltalaisien sekä venäläisten opettajien ja vanhempien varhaiskasvatuksellisia pedagogisia tavoitteita (Hujala-Huttunen 1996). Suomessa sekä opettajat että vanhemmat arvostivat eniten lasten sosiaalista kehittymistä, jota seurasi lasten emotionaalinen ja kognitiivinen kehittyminen. Yhdysvalloissa molemmat ryhmät arvostivat eniten emotionaalista kehittymistä. Venäjällä sekä vanhemmat että opettajat pitivät kaikista tärkeimpänä lasten terveydellisiä kysymyksiä ja tärkeysjärjestyksessä seuraavaksi lasten kognitiivista kehittymistä. (Ojala 2000.)

Ojala (2000) tutki itse vielä suomalaisten ja irlantilaisien vanhempien sekä varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisia arvoja. Molempien maiden edustajat arvostivat eniten lasten sosiaalisten suhteiden kehittymistä ikäistensä kanssa. Muissa arvostuksen kohteissa oli eroja suomalaisten ja irlantilaisien välillä. Irlantilaiset opettajat pitivät kaikista tärkeimpinä lasten kognitiivisten, erityisesti kielellisten taitojen kehittymistä, sitä vastoin suomalaiset opettajat ja vanhemmat pitivät esiakateemisten taitojen kehittämistä vähiten tavoiteltavana asiana. (Ojala 2000.)



### *Maahanmuuttajavanhempien epävarmuus ja marginalisoituminen*

Etnisten vähemmistöjen edustajina maahanmuuttajat saattavat kokea itsensä epävarmaksi yhteistyössä päiväkotien kanssa. He usein murehtivat ja epäilevät omaa käyttäytymistä kommunikoidessaan kasvattajien kanssa: osaavatko he toimia oikein yhteistyössä päiväkotien kanssa. He eivät ole varmoja siitä, mitä heiltä odotetaan tai miten heidän pitäisi tehdä asioita niin, että heidät hyväksyttäisiin ja heihin oltaisiin tyytyväisiä. (Pehkonen 2006.) Maahanmuuttajat kuuluvat vähemmistöryhmiin, heidän yhteiskunnallinen asema sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman kautta tarkasteltuna on marginaalinen, koska he omistavat lähtömaidensa sosiaalista- ja kulttuurista pääomaa, mikä saattaa olla täällä Suomessa vähemmän arvostettua ja tunnustettua (Bouakaz 2007, 73, 75). Bouakazin (2007) haastattelemat Ruotsissa asuvat arabiankielisistä maista muuttaneet vanhemmat kertoivat, kuinka heidän omat lapset oppivat koulussa hyvin erilaisia asioita kuin mitä he itse omana kouluaikana. Heillä ei ole mahdollisuutta peilata omia muistoja ja kokemuksia lastensa kokemukseen ja elämään. (Bouakaz 2007, 161–163.) Jotta yhteistyö päiväkodin ja vanhempien välillä voisi olla luottamuksellinen ja avoin, molempien osapuolten tulisi tietää riittävästi toistensa toimintatavoista ja tavoitteista. Ongelmat yhteistyössä juontuvat usein tilanteista, joissa osapuolilla ovat erilaiset tavoitteet, joista he eivät ole sopineet keskenään. Silloin he pyrkivät omiin tavoitteisiinsa ja käyttävät siihen erilaisia keinoja. (Bouakaz 2007, 62.) Jos vanhemmat eivät tiedä riittävästi päiväkodin tavoitteista ja käytännöistä, on vaarana, että yhteistyö muuttuu yksipuoliseksi, vanhemmat passivoituvat eivätkä sitoudu omalta osaltaan päiväkodissa asetettuihin tavoitteisiin. Jos ja kun päiväkodin kasvattajat haluavat, että vanhemmat sitoutuisivat heidän toimintaansa päiväkodissa, heidän on osoitettava, että vastavuoroisesti myöskin he itse haluavat tietää ja kunnioittaa vanhempien kasvatustavoitteita, normeja ja arvoja. (Bouakaz 2007, 62.)

Kanadassa, Yhdysvalloissa ja Isossa Britanniassa tehtyjen tutkimusten mukaan (Levine-Rasky 2009) valkoiset keskiluokkaiset vanhemmat ovat kodin ja koulun välisessä yhteistyössä kaikista aktiivisimmissa ja vaikuttavimmissa rooleissa. Tällä ryhmällä on myöskin hyvät sosiaaliset verkostot keskenään. Heillä on eniten käytössä sellaisia resursseja, jotka ovat koulun puolelta osoitettu kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Tämä tarkoittaa sitä, että nämä koululta mahdollistetut resurssit ovat jakautuneet epätasaisesti eri-ikäisten vanhempainryhmien kesken. Jos halutaan, että kaikki erilaiset vanhempainryhmät saisivat tasavertaisesti mahdollisuuksia vaikuttaa, kysyä ja tehdä yhteistyötä päiväkotien ja koulujen kanssa, tulisi ensiksi tiedostaa nämä toimet, jotka mahdollistavat ja

rohkaisevat eriarvostamista ja eristämistä. Tämä olisi kuitenkin ensimmäinen osa muutosprosessista, koska kestävämmät ja vanhempia marginalisoivat toiminnot tulisi korvata inklusiivisilla toimilla; toimintamalleilla, joilla edistetään kaikkien vanhempien näkemistä, kuulemista ja heidän kanssaan tehtävää yhteistyötä (Ojala 2010).

Suurimpia yhteistyötä vaikeuttavia tekijöitä on yhteisen kielen puuttuminen. Vasukeskusteluihin on mahdollista tilata tulkkeja, mutta vasuja pidetään vain yksi tai joskus kaksi kertaa vuodessa (Nummenmaa & Karila 2011; Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus 2007). Uudessa VASU:ssa painotetaan kasvattajien ja vanhempien päivittäisten kohtaamisten tärkeyttä (Opetushallitus 2016, 33). Päiväkodeissa merkittävä osa kasvattajien ja vanhempien välisestä kommunikaatiosta tapahtuu päivittäisissä lasten hakutilanteissa, alle kolmevuotiaiden lasten kohdalla yksityiskohtaisempi tiedonvaihto on erityisen tärkeää. Niiden vanhempien kohdalla, jotka eivät puhu suomea, tämä tiedonvaihtomahdollisuus jää monesti hyvin minimaaliseksi. (Liukkonen 2010, 68; Könönen 2007, 76.) Myös Lastikka & Lipposen tutkimuksessa (2016) maahanmuuttajavanhemmat korostivat suurta tarvetta tietää kaikenlaisia pieniäkin päivittäin tapahtuvia asioita päiväkodissa, koska silloin heillä on mahdollisuus käsitellä lapsensa kanssa samoja asioita myös kotonaan. Jaettu tieto lasten päivittäisestä elämästä auttaa yhdenmääntämään kodin ja päiväkodin sääntöjä, lasten on siten helpompi sopeutua päiväkodin sääntöihin ja toimintatapoihin. Tieto päiväkodin hallinnollisista asioista, pedagogiikasta ja päivittäisistä tapahtumista voimaannuttaa vanhempia yhteistyössä kasvattajien kanssa. (Nummenmaa & Karila, 2011, 37; Kaskela & Kekkonen, 2006, 25–26.)

Jos yhteistyö jää vain paperilapputiedottamisen tasolle, se ei pysty korvaamaan aitoja ihmiskontakteja, vaikka tiedotteet olisivatkin eri kieliin käännettyjä. Todelliset ihmissuhteet auttavat luomaan luottamusta toiseen osapuoleen ja ne auttavat maahanmuuttajavanhempia kokemaan olonsa kotoisammaksi sekä auttavat yhtäältä varhaiskasvatuksen kasvattajia luottamaan maahanmuuttajavanhempiin. (Ahlström ym. 2009; Tveit 2014.)

### **2.3.3 Miksi luottamuksellista ja avointa yhteistyötä vanhempien ja kasvattajien välillä pitäisi tavoitella?**

Tietoyhteiskunnassa koulumenestyksellä on erittäin tärkeä ja potentiaalinen rooli auttaa lapsia ja nuoria välttämään sosiaalista syrjäytymistä. Laadukas varhaiskasvatus pystyy luomaan vakaan pohjan kaikkien lasten koulunkäynnille, mutta erityisen merkittävästi se voi auttaa maahanmuuttajataustaisia lapsia ja muiden vähemmistöjen edustajia saavuttamaan paremman aseman ennen varsinaisen koulunkäynnin alkua (Ojala 2010; Cunha,

Heckman, Lochner & Masterov 2005). Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla on suurempi riski syrjäytyä, koska heidän perheiden sosioekonominen asema on usein mitenkään heikempi, perheessä on usein työttömyyttä, kielellisiä vaikeuksia ja sen lisäksi maahanmuuttajat kokevat enemmän kielteisiä ennakkoluuloja ympäröivän yhteiskunnan taholta (Kuusisto 2010, 8; OECD 2006, 32; OKM 2014a, 125). Englannissa toteutetun EPPE 3–11 (*Tehokas esiopetus ja alkuopetus 3–11 projekti*), tutkimuksen mukaan laadukkaasti laadukkaan varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen oppimisympäristö osoittautui kaikista merkityksellisemmäksi osatekijäksi selittääkseen eroja lasten opiskelumenestyksessä (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2008). Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, jossa on hyvät rakenteet tukea maahanmuuttajataustaisten lasten kasvua ja kehitystä, kannattaa panostaa, koska sen lisäksi, että se tuottaa näille lapsille koko elämänpituista hyvinvointia, se tuottaa hyvinvointia koko yhteiskunnalle (OECD 2006, 36–37).

Päiväkodeissa maahanmuuttajataustaiset lapset oppivat suomen kieltä ja luovat tasa-vertaisia kaverisuhteita ikäistensä kanssa. Kaikki tämä valmistaa heitä tulevaan koulunkäyntiin ja integroi heitä suomalaiseen yhteiskuntaan. (Tervola 2015, 121.) Sen lisäksi, että varhaiskasvatus auttaa maahanmuuttajataustaisia lapsia integroitumaan yhteiskuntaan, se edistää koko perheen sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Vastamuuttaneilla maahanmuuttajilla päiväkotit tai koulut voi olla ainoa suomalainen kontakti, eli mahdollisuus kohdata suomalaisia, jotka kommunikoivat heidän kanssaan. (SKM 2007; Tervola 2015; Kuusisto 2010, 7.)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa saatetaan harjoittaa toisenlaista kasvatusta ja pedagogiikkaa kuin mitä tämän lapsen perhe ja suku pitää hyvänä ja tavoiteltavana kasvatuksena (Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus 2007; Pehkonen 2006; Lastikka & Lipponen 2016). Esimerkiksi koulumaailmassa tehdyn tutkimuksen mukaan luottamus opettajien ja vanhempien välisessä yhteistyössä vahvasti oppilaiden oppimisenestystä ja lisäsi heidän läsnäoloa koulussa (Adams & Christenson 2000). Osmanin & Månssonin (2015) tutkimuksessa Ruotsin somalivanhempien ja koulun välisestä yhteistyöstä selvisi, kuinka siinä yhteistyössä on paljon konflikteja ja epäluottamusta. Tutkijoiden mukaan tämä tilanne johtuu suurelta osin somalivanhempien tietämättömyydestä koulun normeista, säännöistä, arvoista ja odotuksista. Mielenkiintoinen seikka siinä tutkimuksessa oli erilaisten tulkkien käyttämisestä koulun vanhempainilloissa. Silloin kun tilaisuuteen oli kutsuttu koulun ulkopuolinen tulkki, joka käänsi vain nämä asiat, joita edessä olevat puhujat kertoivat, vanhemmat kokivat vanhempainillat yksipuolisena kommunikationa. Vanhempien mukaan heillä ei ollut mahdollisuutta kysellä asioista ja he kokivat nämä puheet olevan lähinnä heidän lastensa huonosta käyttäytymisestä koulussa (*anti-*

*school behaviour*). Mutta joskus näissä tilaisuuksissa koulu käytti tulkkeinaan talon omia opettajia, joilla oli somalialainen etninen tausta. Näissä tapauksissa somalialaiset vanhemmat kokivat kommunikaation hyvin eri tavoin. Somalialaiset opettajat kertoivat näille vanhemmille muutakin kuin käännetyn puheen, he selittivät koulun säännöistä, normeista ja käytänteistä. He antoivat jopa konkreettisia neuvoja vanhemmille, jotta he osaisivat auttaa omia lapsia suoriutumaan koulutehtävistä paremmin. Vanhemmat kertoivat, että heillä oli silloin myös enemmän mahdollisuuksia itse kysellä ja kertoa askarruttavista asioista. Nämä etnisellä somalialaisella taustalla varustetut opettajat toimivat siten siltena koulun ja somalialaisten vanhempien välillä, he auttoivat toteuttamaan intersubjektiivistä ymmärryksen luomista opettajien ja vanhempien välillä. (Osman & Månsson 2015.)

Varhaiskasvatuksessa kannattaa lisätä maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden määrää, koska heillä on potentiaali toimia kulttuurisina tulkkeina suomalaisten kasvattajien ja maahanmuuttajavanhempien välillä (Osman & Månsson 2015). Eri kieli ja -kulttuuritaustaisten kasvattajien osuuden vahvistuminen varhaiskasvatuksessa auttaa toteuttamaan myöskin inklusiivisempaa ja monikulttuurisesti ehyempää varhaiskasvatusta (Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017; OKM 2014, 147).

Uusi Varhaiskasvatussuunitelma (Opetushallitus 2016, 32–33) korostaa vanhempien merkityksellistä osallistumista päiväkodin toiminnassa, muun muassa sen takia, että vanhempien osallisuuden vahvistuminen kasvatus- ja opetustoiminnoissa on todettu vahvistavan myös lasten sosiaalista hyvinvointia ja kognitiivista kehitystä päiväkodeissa sekä kouluissa (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) 2018, 19, 61; Clarkin-Phillips & Carr 2012; OECD 2011, 7). Päiväkotien ja maahanmuuttajavanhempien välisen yhteistyön kehittämisessä Varhaiskasvatussyksiköiden pitäisi siten luoda uusia toiminnan rakenteita, joissa vanhempien merkityksellinen osallistuminen voisi aidosti toteutua (Ahlström ym. 2009; Lastikka & Lipponen 2016, 76; Kuusisto 2010).

### 3 Yhteistyö sosiaalipsykologian viitekehyksessä

Tässä tutkimuksessa keskeisiä teemoja ovat maahanmuuttajat, suomalaisuus, suomalaiset työntekijät ja näiden ryhmien keskinäiset suhteet. Tähän aihepiiriin liittyy yleensä puhe stereotyyppioista ja ennakkoluuloista, koska niiden nähdään vaikeuttavan eri kulttuurisista ja etnisistä taustoista tulevien ihmisten yhteistyötä ratkaisevalla tavalla (Paavola 2017, 4; Kuusisto 2017, 17). Sosiaalipsykologian piirissä on tutkittu erilaisten ihmisryhmien välisiä suhteita hyvin laajasti ja perusteellisesti (Ahokas 2011, 185). Tässä kappaleessa esittelen niistä teorioista joitakin tärkeimpiä, kuten kategorisoinnin prosessit ja skeemojen muodostaminen; ennakkoluulot; Sosiaalisen identiteetin (SIT) ja sosiaalisen itsensä kategorisoinnin (SCT) prosessit ryhmien välisissä suhteissa, ja lopuksi tarkempaa puhetta etnisestä identiteetistä.

#### 3.1 Kategorisointi ja skeemat

Ihmisille on luonnollista ja välttämätöntä luokitella ja kategorisoida ympäröivää sosiaalista maailmaa, koska se auttaa yksilöä jäsentämään ympäristönsä ja toimimaan siinä; se auttaa luomaan kokonaisvaltaisempaa kuvaa yhteiskunnasta. Kategorisoinnilla ihmisten toiminnasta tulee sujuvampaa ja se osaltaan helpottaa arjen kulkuaan. Ihmisten luodut ja sosiaalisesti jaetut kategoriat ovat ihmisten yhteistä ymmärrystä, ne ovat osa yhteisöjen ja kulttuurien jaettua sosiaalista tietovarantoa. Luokittelu auttaa meitä ymmärtämään itseään ja muita, se auttaa tulemaan toimeen havaittujen erilaisuuksien ja samankaltaisuuksien kanssa. (Lahikainen 2011, 19.) Kategorisointi opitaan ja se aloitetaan varhaisessa lapsuuden vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Lapsi oppii mikä on talo tai mikä on myrsky, mikä on kaveri – se on ulkomaailman jättämien ärsykkeiden tulkitsemista mielekkäällä tavalla. Kategorioita opitaan, mutta niitä määritellään jatkuvasti uudelleen, ja kategorioita syntyy jatkuvasti lisää. Kategorisointi ei itsessään ole hyvä tai paha asia, mutta kategorioiden sisällöille annettavilla merkityksillä voi olla hyviä tai pahoja seurauksia. Esimerkiksi toisen maailmansodan aikana kategoria *juutalainen* annettulla sisällöllä olivat hirvittävät seuraukset. (Pirttilä-Backman 2011, 244–245.) Kategorisoinnissa, jossa me luokittelemme näkemäämme ja kokemaamme asioita, mielikuvat ja käsitykset muista ihmisistä yksinkertaistuvat ja yhtenäistyvät, koska kate-

goriat ovat luonteeltaan aina yleistäviä. Sosiaalipsykologiassa yleistäviä kuvauksia ryhmän ihmisistä, heihin liitetyistä tiedoista, uskomuksista tai odotuksista kutsutaan stereotyyppioiksi. Ryhmään liitetyt yleistyksiset eivät ota huomioon ryhmän jäsenten yksilöllisiä ominaisuuksia. Stereotyyppiat ohjaavat hyvin vahvasti tekemiämme tulkintoja ihmisistä ja ryhmistä. (Lahikainen 2011, 98–99; Pirttilä-Backman 2011, 246; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2015, 149.)

Sosiaalisten kategorioiden avulla me organisoimme ja järjestämme pienempiä tiedonrakenteita, joita sosiaalipsykologiassa kutsutaan skeemoiksi. Esimerkiksi stereotyyppiat ovat yksi skeematyyppi. Rooliskeemoissa on kysymys odotuksista ja käsityksistä eri roolien haltijoista, esimerkiksi kuinka opettajan kuuluu käyttäytyä tai millainen on johtaja. Susan Fiskin (1998) mukaan kolme tärkeintä rooliskeemaa ovat ikä, sukupuoli ja etninen alkuperä. Nämä ovat kaikista keskeisemmät ja näkyvimmat rooliskeemat, joihin ihmiset kiinnittävät ensiksi huomion. Me teemme kategorisia erotteluja eri etnisten ryhmien välillä, meillä on erilaiset odotukset amerikkalaisia, venäläisiä tai somalilaisia maahanmuuttajia kohtaan. Teemme erotteluja eri-ikäisten ihmisten välillä, kuinka heidän kuuluu käyttäytyä; mikä on normaalia ja mikä on normista poikkeavaa käytöstä teini- tai keski-ikäiselle ihmiselle. Viime aikoina paljon esillä olevat sukupuoliroolit ovat puhututtaneet ja sukupuoliin liitettyjä sosiaalisia kategorioita on yritetty määritellä uudelleen. Ihmisten yksilölliset skeemat, se kuinka erilainen tieto on meissä rakentunut, vaikuttavat voimakkaasti siihen, kuinka havainnoimme ja tulkitsemme ympäröivää maailmaa. (Pirttilä-Backman 2011, 246–249; Niska 2017.)

Sosiaalisten kategorioiden muodostaminen ja skeemojen omaksuminen sosialisointiprosessissa on välttämätöntä. Ne auttavat meitä toimimaan sujuvammin, mutta toisaalta ne voivat ohjata meitä harhaan, niin että syrjimme yksilöitä tai saamme aikaan muuta epäoikeudenmukaista kohtelua. Se, kuinka paljon meidän toimintaa ohjaa havainnoinnin kohde itse tai kuinka paljon nojaamme omiin ennakkoluuloihin, riippuu myöskin esimerkiksi siitä, että kuinka kiire meillä on sinä hetkenä, kun arvioimme toista ihmistä tai millainen on meidän motivaation taso sillä hetkellä. Kiire saa meidät käyttämään enemmän omia ennakkoluuloja ja sama vaikutus on matalalla motivaatiolla. (Pirttilä-Backman 2011, 249.) Myöskin mieliala vaikuttaa meidän päättelyyn kohteesta, nimittäin hyvä mieliala saa meidät näkemään enemmän positiivisia asioita ja vastaavasti negatiivinen mieliala saa meidät kiinnittämään huomiota enemmän negatiivisiin asioihin kohteessa (Helkama ym. 2015, 152–153). Myös ympärillä olevilla ihmisillä ja yhteiskunnalla on erittäin

merkittävä vaikutus meidän päättelyyn, koska skeemat muodostuvat ja muuttuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Samoihin ryhmiin kuuluvilla yksilöillä on siten paljon samanlaisia skeemoja. (Pirttilä-Backman 2011, 249; Helkama ym. 2015, 301.)

### **3.2 Ennakkoluulot**

Ennakkoluulot kohdistuvat erilaisiin ryhmien ominaisuuksiin, kuten etnisyyteen, kansallisuuteen, kulttuuriin, uskontoon tai seksuaaliseen suuntautumiseen (Helkama ym. 2015, 291). Sosiaalipsykologian teorioissa ja tutkimuksissa ennakkoluulot nähdään asenteina, jotka ovat kielteisiä. Allport (1954) määritteli asenteen koostuvan kolmesta komponentista: kognitiivisesta, emotionaalisesta ja käyttäytymisen osatekijästä. Kognitiivinen elementti sisältää stereotyyppioita ja erilaisia uskomuksia ryhmästä. Emotionaalinen osatekijä ilmenee tunnereaktion kautta, jonka asenteen kohteena oleva ihmisryhmä aktivoi. Tunnereaktiota voi mitata esimerkiksi tunteiden lämpömittarilla, jonka mukaan tunteita voi mitata asteikolla nollasta sataan. Lähellä nollaa ovat erittäin kylmät tunteet ja lähellä sataa erittäin lämpimät tunteet. Tämän lisäksi eri ryhmien välisissä ennakkoluuloisissa asenteissa esiintyy usein sellaisia tunteita kuten kateutta, pelkoa, häpeää, vihaa, ihailua, sääliä tai vahingoniloa. Jotkut ryhmät herättävät tiettyjä tunteita aina ja johdonmukaisesti, mutta toiset ryhmät herättävät tiettyjä tunteita vain joskus ja jonkun tietyn tilanteen yhteydessä. (Niska 2018a; Helkama 2015, 262–264.) Käyttäytymiskomponentti nähdään olevan myös osa asennetta, koska ennakkoluulon aktivoituessa herää myös aikomus käyttäytyä tietyllä tavalla kohteena olevaa ryhmäedustajaa kohtaan. Ennakkoluuloinen käyttäytyminen voi esiintyä suoran syrjivänä ja väkivaltaisenakin käytöksenä, mutta yleisemmin se esiintyy välttelemisenä ja ennakkoluulojen kohteesta vitsailuna. (Helkama 2015, 265.) Esimerkiksi varhaiskasvatuksen normeissa on eksplisiittisesti korostettu kaikkien yksilöiden ja ryhmien tasavertaista ja oikeudenmukaista kohtelua. Se, millä tavalla kasvattajien ennakkoluulot työpaikalla ilmenevät, riippuu kuitenkin paljon yksittäisessä päiväkodissa suvaituista normeista, eli kuinka paljon siinä työyhteisössä hyväksytään vitsailua tai tuomitsevaa puhetta jostakin etnisestä vähemmistöstä: onko työyhteisössä hyväksyttävää vältellä esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten vanhempien kohtaamista tai pitää nämä kohtaamiset mahdollisimman lyhyinä ja pinnallisena. (Fox & Stallworth 2005.) Kaikki nämä kolme ennakkoluulojen komponenttia ovat sidoksissaan toisiinsa (Helkama 2015, 264).

Yhteiskunnassamme esiintyy paljon ns. symbolista tai modernia rasismia. Sitä esiintyy silloin, kun ihminen samaan aikaan käyttäytyy ennakkoluuloisesti mutta luulee noudattavansa suvaitsevaisuuden normeja. Yhteiskunnan normit yhä voimakkaammin kieltävät ennakkoluulojen suoran ilmaisen. Näin ihminen kieltäytyy myöntämästä olevansa ennakkoluuloinen ja luulee käyttäytyvänsä oman mielikuvansa mukaisesti, todellisuudessa ennakkoluuloinen käyttäytyminen on vaan piilotetumpaa ja hienovaraisempaa. Tunnetasolla ennakkoluulot ovat erittäin sitkeässä, ihmisten kasvuympäristö ja nykyinen yhteiskunnallinen tilanne vaikuttavat vahvasti ennakkoluulojen pysyvyyteen. (Helkama 2015, 296.) Ihmiset siis voivat esimerkiksi luulla olevansa ennakkoluulottomia, mutta tiedostamattomien eli implisiittisten ennakkoluulojen olemassaoloa ihmiset eivät pysty lopettamaan, koska ne aktivoituvat automaattisesti. Implisiittiset ennakkoluulot syntyvät ihmisen koko elämän ajan sosialisointiprosessissa, altistumiset pienillekin ärsykkeille vaikuttavat asenteiden muodostumiseen. (Ahokas 2011, 233; Pirttilä-Backman 2011, 227, 233, 252.) Lapset oppivat epäluuloiseksi joitakin ryhmiä kohtaan jopa ennen, kun he edes tietävät siitä ryhmästä mitään. Lapset oppivat asenteita mallioppimisen tai välineoppimisen kautta, he näkevät läheisten ilmaisevan ennakkoluuloisia asenteita tai heidän läheiset hyväksyvät ennakkoluuloisia asenneilmaisuja ja käyttäytymistä. Yhteiskunnalla ja kulttuurilla on kuitenkin erityisen ratkaiseva vaikutus siihen, kuinka paljon ennakkoluulojen ilmaisemista suvaitaan. (Pirttilä-Backman 2011, 300; Hellmann & Lauritsen 2017, 3; Skinner, Meltzoff & Olson 2017.)

Ennakkoluulot ja niiden ilmenemismuodot ovat sidoksissa tiettyyn sosiaaliseen ja historialliseen kontekstiinsa. Eri paikoissa ja eri aikoina ne ilmenevät eri tavoin. Esimerkiksi joku ryhmä ei saa tiettyssä paikassa tai tiettyinä aikoina osakseen ennakkoluuloista kohtelua, mutta toisessa paikassa eli toisenlaisessa kontekstissa heihin kohdistuu ennakkoluuloja. (Helkama ym. 2015, 291–292.) Esimerkiksi Helsingin etnofestivaalilla "Maailma kylässä", jonka tarkoitus on juhlia erilaisia etnisiä ryhmiä, kaikkiin etnisiin ryhmiin suhtaudutaan paljon kunnioittavammin ja positiivisemmin kuin yleisissä arjen tilanteissa, joissa etniset vähemmistöt ovat selkeästi vähemmistönä.

Tutkimusten mukaan ennakkoluulojen määrään ja niiden vahvuuteen vaikuttaa myöskin ihmisten omaama koulutus, mitä pidemmälle henkilö on koulutautunut, sitä vähemmän hänellä on ennakkoluuloja (Liebkind & Eränen 2000, 71).

Ennakkoluulojen uhrien kokemukset ennakkoluulojen vaikutuksesta vaihtelevat epämu-  
kavuustunteesta raskaaseen kärsimykseen. Mitä parempi ja vahvempi on ennakkoluulo-



louhrien itsetunto, sitä paremmin he selviytyvät syrjivistä tilanteista. Heidän oman ryhmän ja läheisten tuki on myöskin tärkeässä asemassa heidän pärjäämisessä. Vähemmistöryhmät ovat yleensä alisteisemmassa asemassa suhteessa enemmistöryhmiin, heidän on melko vaikeaa torjua kielteistä suhtautumista itseensä. On hyvin tavallista, että he omaksuvat nämä kielteiset kuvat itsestään ja niistä tulee osaa heidän pysyvästi heikkoa itsetuntoa. (Helkama 2015, 297; Ahokas 2011, 233; Liebkind & Eränen 2000, 70; Liebkind & Jasinskaja-Lahti 2000, 80, 88–89; Liebkind, Mähönen, Varjonen, Jasinskaja-Lahti 2015, 115.)

### ***3.3 Sosiaalisen identiteetin teorian (SIT) ja itsensä kategorisoinnin teorian (SCT) rooli ryhmien välisissä suhteissa***

Sosiaalipsykologiassa selitetään ryhmien välisiä suhteita kahdella tärkeällä teorialla, sosiaalisen identiteetin (*Social Identity Theory*), (Tajfel 1979) ja itsensä kategorisoinnin teorialla (*Self Categorization Theory*), (Turner 1987). Teoriat jakavat samat metateoreettiset lähtökohdat, eli käsitykset siitä, millaisia prosesseja tarkastellaan ja mikä on ihmisten suhde niihin. (Nortio 2018.) Nämä eivät ole tietenkään ainoita ryhmienvälisiä suhteita käsitteleviä teorioita, mutta kaksi merkittävämpää. Mainittuja teorioita on koeteltu eri tutkimuksissa hyvin paljon kaikkialla maailmassa ja niiden paikkansapitävyys on osoittautunut vankaksi (Turner & Reynolds 2001, 133). Niissä tuodaan esille erilaisia sosiaalisia ja kognitiivisia prosesseja, jotka auttavat ymmärtämään esimerkiksi tilannetta, jossa jonkun yksilön käyttäytyminen on erilainen hänen edustaessaan vain itseään yksilönä tai sitten hänen edustaessaan omaa sisäryhmäänsä. Sosiaalipsykologisessa kirjallisuudessa käytetään käsitteitä sisä- ja ulkoryhmä. Sisäryhmä tarkoittaa ryhmää, johon toimija kokee kuuluvuutta ja johon hän samaistuu. Ulkoryhmä tarkoittaa ryhmää, johon toimija ei itse kuulu. (Ahokas 2011, 219; Helkama 2015, 306.)

#### *Sosiaalisen identiteetin teoria*

Erilaiset ryhmät edustavat tietynlaisia sosiaalisia kategorioita, kuten esimerkiksi jalkapallojoukkue, pakolaiset tai yksinhuoltajat. Näillä kategorioilla on psykologinen merkitys ryhmän jäsenille, eli ihmiset määrittelevät itseään ja muita näiden ryhmäkategorioiden kautta. Jäsenyydet erilaisiin ryhmiin muodostavat ihmisen sosiaalisen identiteetin. Ihmisillä on siten henkilökohtainen eli yksilöllinen identiteetti ja sosiaalinen identiteetti. (Ahokas 2011; Horsney 2008; Turner & Reynolds 2008, 137; Liebkind ym. 2015, 113.)

Tajfelin (Tajfel, Billig, Bundy & Flament 1971) kuuluisassa pienryhmätutkimuksessa ihmiset jaettiin ryhmiin täysin satunnaisesti niin, että ryhmäläiset eivät tunteneet toisiaan entuudestaan, heillä ei ollut minkäänlaisia ryhmä-agendoja. Siitä huolimatta heidän toiminta kokeen aikana kuvasti oman sisäryhmän suosimista ulkoryhmän kustannuksella. Miksi ihmiset, jotka eivät tunne toisiaan entuudestaan, suosivat sisäryhmäänsä? Tajfelin ja Turnerin vastaus oli *positiivinen erottautuminen*. Ihmisillä on psykologinen tarve erottautua muista positiivisella tavalla, tämä koskee sekä heidän henkilökohtaisia että sosiaalisia identiteettejä, ja tätä tavoitetta toteutetaan vertailemalla identiteettejä toisiinsa. Sosiaalisten identiteettien vertailussa syntyy asetelma "me" vastaan "he", ryhmät yrittävät olla muita ryhmiä parempia. Ryhmät eivät kilpaile sokeasti kaikkia muita ryhmiä vastaan, vaan kunkin ryhmän relevanttien kilpailuryhmien kanssa. Ryhmät eivät siten ole yksinäisiä saaria, vaan ne tulevat psykologisesti näkyväksi sosiaalisessa vertailussa. (Horsney 2008, 206–207; Turner & Reynolds 2008, 135; Helkama 2016, 166–169.)

### *Itsensä kategorisoimisen teoria*

Kun Sosiaalisen identiteetin teoriassa keskitytään ryhmien välisten suhteiden dynamiikkaan ja ryhmien käyttäytymiseen, niin Sosiaalisen itsensä kategorisoimisen teoriassa tarkastellaan prosesseja, jotka liittyvät yksilön itsensä luokitteluun erilaisiin ryhmiin (Nortio 2018; Helkama 2016, 166–169). Yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin aktivoituminen vuorottelevat riippuen kontekstista. Henkilökohtaisen identiteetin ollessaan aktiivinen ihminen erottelee itsensä muista ihmisistä: hän kokee omien asenteidensa, muistojensa, käyttäytymisensä ja tunteensa tekevän hänestä omalaatuisen yksilön. Mutta silloin kun ihmisellä on aktiivisena jonkun ryhmän identiteetti, hänen käsitys itsestään muuttuu – hän kokee olevansa samankaltainen kuin sen ryhmän muut jäsenet eli ryhmänjäsenet samaistuvat omaan ryhmäänsä. Sosiaalisen kategorioimisen yksi tärkeimmistä prosesseista on depersonalisaatio (*depersonalization*), se on prosessi, jossa ryhmäläiset eivät näe toisiaan enää niinkään yksilöinä vaan prototyyppisinä ryhmänjäseninä. Tälle ryhmälle tärkeät sosiaalisen kategorian attribuutit sidotaan sen ryhmän prototyyppiin. Ryhmän prototyyppi määrittelee ryhmäläisille sopivia asenteita, emootioita ja käyttäytymistä. (Horsney 2008, 208–209; Turner & Reynolds 2008, 135; Ahokas 2011.)

Erilaisissa SIT ja SCT kokeissa on osoitettu, että mitä korostuneempi on ryhmäläisten sosiaalinen identiteetti, sitä homogeenisemmin ja yhteneväisemmin he ovat nähneet ulkoryhmäläiset. Eli mitä prototyyppisemmin ryhmäläiset oman sosiaalisen identiteettinsä kokivat, sitä vahvemmin he yleistivät jotkut sosiaaliset kategoriat koskemaan ulkoryhmien jäseniä. (Turner & Reynolds 2008, 135; Horsney 2008, 213.)

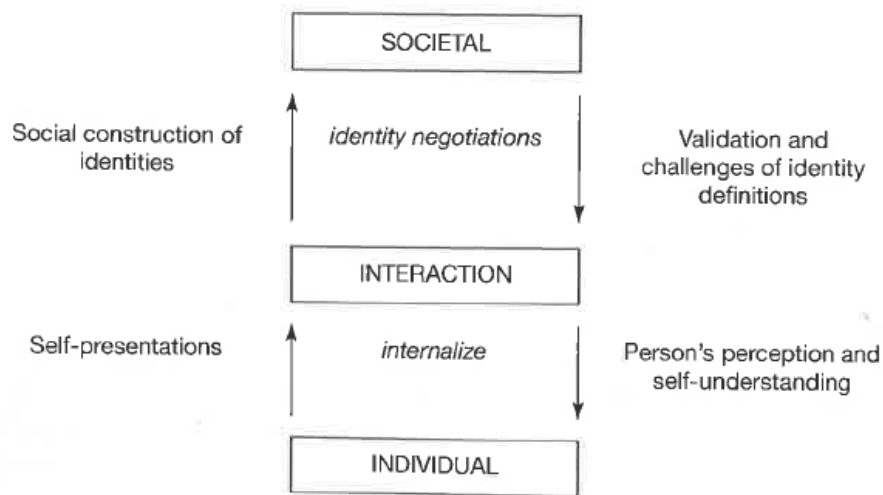
Se, millä tavalla meidän yhteiskunta on järjestäytynyt, vaikuttaa yksilöiden sosiaaliseen identiteettiin. Alhaisen statuksen ryhmät joutuvat keksimään ratkaisuja siihen, miten oman sisäryhmän statusta voisi parantaa suhteessa muihin relevantteihin korkeamman statuksen ulkoryhmiin nähden. (Nortio 2018.) Tajfelin ja Turnerin (1979) teorian mukaan yhteiskuntatasolla on kahdenlaisia ideologioita. Jos ryhmien väliset rajat ovat selkeitä ja ehdottomia, yksilöt eivät voi omalla toiminnalla muuttaa sisäryhmiensä statuksia eikä he pysty siirtymään alisteisesta ryhmästä ylempään ryhmään (korkeamman statuksen ryhmään). Silloin, jos ryhmä kokee oman alisteisen aseman epäoikeudenmukaiseksi, muutosta pitäisi toteuttaa kokonaisvaltaisesta koko yhteiskunnan tasolla. Siitä ovat esimerkiksi naisten ja mustien vapautusliikkeet. Sellaista muutosta Tajfel kutsuu sosiaalisesti muutokseksi (*social change*). Jos taas yksilöt pystyvät liikkumaan ryhmästä toiseen, sitä sanotaan sosiaalisesti liikkuvuudeksi (*social mobility* tai *individual mobility*). Oman sisäryhmän statusta voidaan parantaa myöskin sosiaalisella luovuudella (*social creativity*). Esimerkiksi ryhmäläiset voivat ajatella seuraavalla tavalla: "vaikka me olemme ryhmän x alapuolella, niin me olemme kuitenkin ryhmän y yläpuolella", tai ryhmä voi tulkita tilannetta seuraavasti: vaikka me emme osaa hyvin suomen kieltä, me olemme sosiaalisempia ja avoimempia kuin suomalaiset (korkeamman statuksen ryhmä). (Ahokas 2011, 225; Tajfel & Turner 1979; Nortio 2018.)

### 3.4 Etninen identiteetti

Etnisyys koskee ihmisen minuutta, ulottuvuutta, joka määrittelee henkilön kuuluvuutta tiettyyn etniseen ryhmään. Edellisessä alaluvussa oli puhetta ns. yksilöllisestä ja sosiaalisesta identiteetistä. Etninen identiteetti on osa jokaisen ihmisen sosiaalista identiteettiä, mutta se eroaa muista ryhmäidentiteeteistä genealogisen ominaisuuden takia, eli etnistä taustaa ei voi mielivaltaisesti valita tai vaihtaa. Etnisyys viittaa ihmisten ymmärrykseen omasta kuuluvuudesta tiettyyn ryhmään, joka jakaa keskenään subjektiivisen käsityksen yhteisestä syntyperästä ja alkuperästä. Fyysiset yhtäläisyydet, kulttuuriset ominaisuudet, kieli, uskonto, historialliset tapahtumat ja myytit ovat kaikki määrittelemässä ihmisten ymmärrystä yhteisestä alkuperästä. Etnisyys on osa kaikkien ihmisten identiteettiä, mutta se, kuinka aktiivinen se on yksilölle minäkin hetkenä, vaihtelee elämän aikana ja se on riippuvainen kontekstista sekä tilanteesta. (Liebkind ym. 2015, 113; Pettersson 2017, 36–37.)

Nykyisessä yhteiskunnassa on runsaasti erilaisia etnisiä ryhmiä, etnisiä vähemmistöjä sekä enemmistöjä. Tilanteet, joissa vähemmistöryhmien edustajat kokevat tulevansa torjutuksi tai osittain torjutuksi enemmistöryhmän taholta, estävät vuorovaikutuksen syntyä näiden ryhmien välillä. (Verkuyten 2005, 11.) Etniset enemmistöryhmät eivät yleensä joudu pohtimaan omien mieltymyksien ja oikeuksien toteutumista, ja näiden oikeutusta. Yhteiskunta, jossa heillä on enemmistönä hallitseva asema, heidän ryhmän mieltymykset muodostavat sen yhteiskunnan itsestään selvät normit. Vähemmistöryhmien normeja mitataan vasten enemmistön normeja. Yleensä enemmistön edustajien arvostusta on mahdollista saavuttaa toteuttamalla enemmistön normeja, koska enemmistö osoittaa arvostusta omille normeille. Mutta mitä enemmän yhteiskunnassa esiintyy vähemmistöjen normien mukaista toimintaa, sitä suurempi muutospaine kohdistuu enemmistönormeille. (Verkuyten 2005, 11, 12; Liebkind ym. 2015, 116.)

Etnisten identiteettien määrittelyssä on rooli sekä yhteiskunnan isommilla rakenteilla että ihmisten omalla toiminnalla. Ihmiset vaikuttavat aktiivisesti siihen, kuinka he omaa elämäänsä toteuttavat; he toteuttavat muutoksia omien näkemysten ja arvojen mukaisesti. Ihmiset eivät siten vain toista erilaisia eteen tulevia tilanteita ulkopuolisten normien mukaisesti, vaan he soveltavat omaa toimintaansa parhaaksi näkemällä tavalla. Samaan aikaan ihmisten toimintaan vaikuttavat ratkaisevalla tavalla yhteiskunnan suomat mahdollisuudet ja rajoitukset, koska ne määrittelevät, että mitä joku voi ja ei voi tehdä, ne ovat määritelleet myöskin ne olosuhteet, jotka ovat muokanneet ihmisten elämää tietyntyyliseksi. Näin yksi ei voi olla ilman toista. Yhteiskunnan diskurssit ja instituutiot muovaavat ihmisten tietoisuutta ja käyttäytymistä, ja samalla ihmiset vaikuttavat omalla toiminnalla kulttuurisiin malleihin ja sosiaalisiin rakenteisiin. (Verkuyten 2005, 16–17.) Alankomaalainen sosiaalitieteilijä Verkuyten (2005) esittää, että etninen identiteetti ei ole pelkästään ulkopuolisten tahojen luokittelun tulos, eikä se ole pelkästään ihmisten omia oletuksia itsestään, vaan se on näiden kahden toimijan interaktion tulos. Hän käyttää kolmen analyyttisen tason mallia (Kuvio 1.), jossa alimmainen taso on yksilöllinen taso (*individual*). Yksilöllisellä tasolla tapahtuvat prosessit liittyvät oman identiteetin statukseen, itsetuntoon ja itsensä määrittelyyn. Toinen taso on interaktion tai vuorovaikutuksen taso (*interaction*). Tämän tason prosesseja ovat jokapäiväiset paikalliset kohtaamiset sekä vuorovaikutustilanteiden dynamiikka. Sillä tasolla ihmiset neuvottelevat sosiaalisista määrittelyistä. Ylin yhteiskuntataso (*societal*) edustaa laajaa makroyhteiskunnallista piiriä, joka koostuu poliittisista, ideologisista, kulttuurisista ja taloudellisista kokonaisuuksista ja toimijoista. Tällä tasolla etnistä identiteettiä koskevat valtiolliset säännökset, taloudelliset muutokset ja ideologiat. (Verkuyten 2005, 18–19.)



Kuvio 1. Sosiaalisen identiteetin muodostumisen ja ylläpidon prosesseja (Verkuyten 2005, 19).

Tähän malliin liittyy useampi taustaoletus tai säännönmukaisuus. Vuorovaikutus ja interaktio yksilöllisen ja ylimmän yhteiskunnallisen tason välillä tapahtuu keskimmäisen tason, eli interaktion kautta. Yhteiskunta- ja yksilötason keskinäinen vuorovaikutus toimii aina välillisesti, epäsuorasti. Interaktion tasolla yhteiskunnan säännöt, uskomukset, normit ja arvot toisinnetaan, muutetaan, toteutetaan ja haastetaan. Samalla interaktion tasolla yksilöt luovat ymmärrystä myös itsestään ja omasta identiteetistä.

Toiseksi, koska näissä tasoissa on analyttisesti itsenäisesti toimivat prosessit, niitä tasoja ei voi yhdistää toisiinsa. Tämä erottelu auttaa tutkimaan etniseen identiteettiin liittyviä konflikteja eri tasojen välissä. Esimerkiksi turkkilainen tyttö, joka asuu Suomessa, ymmärtää omaa turkkilaisuutta eri tavoin kuin miten Suomen valtio, suomalainen enemmistö tai jopa hänen oma etninen ryhmänsä sen ymmärtää. Tuloksena tämä ristiriitainen tilanne voi tarkoittaa sille tytölle häiriintynyttä käsitystä omasta etnisestä identiteetistä, ja se aiheuttaa hänelle ahdistusta ja epävarmuutta. (Verkuyten 2005, 20.)

Kolmanneksi, näiden kolmen tason analyttinen erottelu auttaa tutkimaan näiden tasojen välisiä vaikutussuhteita. Esimerkiksi vaikutussuhde yhteiskuntatasosta interaktion tasolle auttaa ymmärtämään sitä, kuinka kulttuuriset määritelmät ja rakenteelliset asetelmat rajaavat ja mahdollistavat identiteetin neuvotteluja ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Lait, sosiaalisesti jaetut arvot, diskurssit, kuvat ja sopimukset, sekä status- ja valtakautumat määräilevät ihmisten jokapäiväistä käyttäytymistä. Institutionaaliset käytännöt, stereotypiat ja sosiaaliset leimat, jotka kohdistetaan etnisiin ryhmiin, vaikuttavat

siihen, kuinka ihmiset määrittelevät toisensa ja asennoituvat vuorovaikutussuhteissa. Ihmiset pystyvät käyttämään vain sosiaalisesti saatavilla olevia ja mahdollisia etnisiä identiteettejä. Esimerkiksi diskurssi pakolaisista onnen kalastajina ja elintasoturisteina tuottaa tietynlaisen todellisuuden, se määrittelee pakolaisten mahdollisuuksia puhua ja käyttäytyä sosiaalisissa suhteissa. (Verkuyten 2005, 20.)

Vaikutussuhdetta interaktiotasosta alaspäin yksilölliseen tasoon kuvastaa prosesseja siitä, kuinka yksilöt sisäistävät interaktion tasolla sosiaalisesti neuvoteltuja etnisiä identiteettejä ja ylipäänsä sosiaalisia identiteettejä. Ihmiset luovat yksilöllistä ymmärrystä sosiaalisesta todellisuudesta sekä siitä, että mitä tarkoittaa olla tietyn etnisen ryhmän edustajana. Esimerkiksi vanhemmat, ikätoverit ja muut määräävät lapsille näitä sosiaalisia ja etnisiä asemia, joihin heidän pitää asettua. Nämä prosessit, jotka tapahtuvat yksittäisissä konkreettisissa vuorovaikutustilanteissa, tulevat osaksi näiden lasten itseymmärrystä, ja ne vaikuttavat siihen, kuinka lapset näkevät ja lähestyvät maailmaa. Lapset eivät kuitenkaan omaksu kaikkea automaattisesti, koska he ovat myös aktiivisia oman elämän oppimisprosesseissa. Esimerkiksi saman perheen lapset voivat kehittää erilaisia etnisiä identiteettejä. (Verkuyten 2005, 19–20.)

Kun taas katsotaan tämän kuvion vaikutussuhdetta alhaalta ylöspäin, pystytään analysoimaan sitä, kuinka yksilöt vaikuttavat sosiaalisesti jaettuihin käsityksiin omasta sisäryhmästä tai itsestään, ja kuinka nämä uudet tai muuttuneet käsitykset interaktiotasolla vaikuttavat ylimmän tason päätöksiin ja ideologioihin. Yksilön käyttäytyminen sosiaalisissa tilanteissa on osaltaan tulosta hänen jo sisäistetyistä tiedoista ja mahdollisuuksista, eli se kuinka hän esittää itsensä muille ja toimii eri tilanteissa asianmukaisella tavalla, on seurausta hänen saamastaan tiedosta muilta ihmisiltä. Oman itsen esittäminen muille haluamalla tavalla on tietyllä tavalla kamppailua, koska omille näkemyksille itsestään pitää saada toisten ihmisten vahvistus, jotta ne näkemykset tulisivat uskottaviksi ja siten todellisuudeksi. Mutta toisten ihmisten ennako-odotukset yksilölle ei välttämättä yhdy hänen omiin näkemyksiin. Yksilön on mahdollista kyseenalaistaa ja vastustaa näitä toisten ennako-oletuksia. Oman etnisen identiteetin hallitseminen vaatii siis osaltaan relevanttien sosiaalisten merkitysten sisäistämistä, ja kykyä toimia odotetulla sekä omasta mielestä hyväksyttävällä tavalla sosiaalisissa tilanteissa. Etnisen ryhmän jäsen, jolla on vahva ja vakaa käsitys omasta etnisestä identiteetistä, hallitsee omaa etnisen identiteetin esittämistä muille eri tavalla kuin se, jolla on epävarma ja negatiivinen etninen itseymmärrys. (Verkuyten 2005, 21.)

Vaikutussuhde interaktionotasosta ylimpään yhteiskuntatasoon ilmentää todellisuuden sosiaalista konstruktivisuutta. Sosiaalinen todellisuus on ihmisten välisten vuorovaikutustilanteiden tulos, ja sosiaaliset identiteetit ovat sosiaalisesti tuotettuja ja määriteltyjä. Ihmisten tekemät erottelut ja tietyt tavat käyttäytyä kehittyvät sosiaalisesti määrättyiksi identiteeteiksi. Kun ihmiset toistuvasti tekevät jotakin tietyllä tavalla, heitä aletaan identifioimaan ihmisiksi, jotka tekevät jotakin asiaa tietyllä tavalla. Sosiaaliset erottelut ja tavat objektivoidaan sekä institutionalisoidaan, ja silloin kun ne ovat tällä tasolla, ne alkavat elämään melko itsenäistä elämää. Niitä pidetään itsestäänselvyyksinä ja niiden esiintymistä pidetään normina, ovat ne sitten tiettyjen ihmisten ominaisuuksia tai sosiaalisen elämän ilmentymiä. Tällä tavalla sosiaalisesti kehitetty todellisuus muuttuu objektiiviseksi tai tosiasialliseksi todellisuudeksi. Ihmiset pitävät itsestään selvänä, että joku etninen ryhmä on määrätynlainen, eikä näitä ennakkoluuloja ja stereotyyppioita osata kyseenalais-  
taa, koska ihmisillä on taipumus pitää niitä todellisuuden oikeina heijastuksina. Nämä sosiokonstruktivisen toiminnan tulokset, normit ja konventiot vaikuttavat yhteiskuntata-  
son päätöksentekoon, koska sosiaalisesti tuotettu todellisuus on tullut objektiiviseksi ja tosiasialliseksi. Stereotyyppit ja uskomukset ovat vahvasti sosiaalisesti jaettuja, niin että ne nähdään itsestään selvinä ja objektiivisinä tosiasioina. (Verkuyten 2005, 19–22; Lieb-  
kind ym. 2015, 113–114.)

## 4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata ja analysoida maahanmuuttajavanhempien kokemuksia yhteistyöstä varhaiskasvatuksen kasvattajien kanssa. Jonkun verran on tutkittu varhaiskasvatuksen kasvattajien kokemuksia yhteistyöstä maahanmuuttajavanhempien kanssa, mutta vähemmän maahanmuuttajavanhempien kokemuksia kasvattajien kanssa, huolimatta siitä, että maahanmuuttajien osuus väestössä on kasvanut voimakkaasti viime vuosien aikana (Lastikka & Lipponen 2016; Paavola 2017).

Tutkimuskysymykset:

1. Millä tavoin maahanmuuttajavanhemmat ovat kokeneet yhteistyön päiväkotien kasvattajien kanssa?
2. Miten sosiaalipsykologian teorit ryhmien välisistä suhteista selittävät yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien ja suomalaisten päiväkotikasvattajien välillä?

Vastatakseni näihin kysymyksiin olen teemahaastatellut maahanmuuttajavanhempia pääkaupunkiseudun päiväkodeissa keväällä 2018. Tässä tutkimuksessa lähestyin ensimmäistä tutkimuskysymystä aineistolähtöisesti mutta toista kysymystä teorialähtöisesti.



## **5 Tutkimuksen toteutus**

### **5.1 Tutkimusstrategia**

Maahanmuuttajavanhempien kokemuksia yhteistyöstä päiväkotien kanssa on tutkittu hyvin vähän (Lastikka & Lipponen 2016; OKM 2014, 165; Paavola 2017), joten tämän tutkimuksen tarkoitus on kerätä enemmän yleistä tietoa tästä aihealueesta, eli millaisista asioista tämä yhteistyö suurin piirtein koostuu. Päätin toteuttaa tämän tutkimuksen laadullisena tutkimuksena, se antaa minulle mahdollisuuden haastatella vanhempia ja antaa heidän puhua melko vapaasti omista yhteistyökokemuksista päiväkotikasvattajien kanssa. Laadullinen tutkimus antaa Gobon (2007) mukaan mahdollisuuden tehdä yleistettävyyksiä yleisistä rakenteista ennemmin kuin yksittäisistä sosiaalisista käytännöistä, jotka ovat vain esimerkkejä näistä yleisistä rakenteista. Laadullisissa tutkimuksissa ei voi siten yleistää yhtä sosiaalista tapausta, koska sitä ei ole mahdollista toistaa sellaisenaan, mutta voi yleistää sen tapahtuman päärakenteita, joita voi löytää muistakin saman tyyppisistä tapauksista (Gobo 2007, 423). Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan tavoittaa ihmisten elämäkokemuksiin perustavaa kerrontaa (Ahlström ym. 2009). Laadullisella tutkimuksella voidaan siis saada sellaista tietoa, joka perustuu ihmisten kokemuksiin (Nowell, Norris, White & Moules 2017). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää aineistosta jotakin uutta, jotakin sellaista mikä avaisi uusia näkökulmia ja uusia käsityksiä tutkittavaan ilmiöön. Laadullinen analyysi vaatii tutkijalta syvällistä aineistoon paneutumista, jossa tutkija tiedostaa omat teoreettiset lähtökohdat aineiston tulkitsemisessa, on kiinteästi sidottu omiin tutkimuskysymyksiin ja pyrkii esittelemään tutkimuksenteon selkeästi ja läpinäkyvästi. (Salo 2015, 173–174.)

### **5.2 Tutkimusasetelma**

Tämän tutkimuksen tekemistä minua on ohjannut kaksi tutkimuskysymystä, jotka suhteutuvat aineistoon eritavoin ja tekevät analyysistä kahdella eri logiikalla toteutetun (Ruuvsuuri, Nikander & Hyvärinen 2010, 22). Ensimmäistä tutkimuskysymystä analysoin aineistolähtöisesti, koska sillä tavalla on mahdollista saada valitsemastani aihealueesta perustietoa (Eskola & Suoranta 1998, 11). "Kysymällä aineistolta" vanhempien koke-

muksista yhteistyöstä kasvattajien kanssa ammennan analyysini materiaalia haastateltavien puheesta. Toisen kysymyksen lähtökohtina ovat selkeästi määritellyt sosiaalipsykologian teoriat (luku 2.2), ja näin toinen osa analyysistä tuli toteutetuksi teorialähtöisenä (Eskola 2001a, 135–140). Analyysimetodin molempiin kysymyksiin käytin teema-analyysia (*Thematic Analysis*). Näillä kahdella erilaisella tutkimuskysymyksellä tai tulokulmalla haluan laajentaa ajattelua tästä aihealueesta. Oman kokemukseni mukaan kasvatustieteissä käsitellään vähemmistö-enemmistö- ja toiseuden aiheita melko normatiivisesti, mutta sosiaalipsykologialla on tiedealana tarjottavana hyvin antoisia ja selittäviä teorioita näistä tutkittavistani ilmiöistä; nämä teoriat mahdollistavat asioiden katsomisen ja tutkimisen deskriptiivisemmin.

Kaikki haastateltavat olivat maahanmuuttajia – tämä on vähemmistöryhmä Suomessa, joka on hyvin moninainen joukko ihmisiä. He edustavat erilaisia kieliä, kulttuureja, uskomuksia, uskontoja ja kokemuksia. Nämä seikat vaikuttavat haastattelujen dynamiikkaan (Merry, Clausen, Gagnon, Carnevale, Jeannotte, Saucier & Oxman-Martinez 2011, 976).

### **5.3 Aineiston koonnin menetelmät**

Löysin yhteensä viisi haastateltavaa kolmesta helsinkiläisestä päiväkodista. Heistä kaksi oli isiä ja kolme äitejä. Sain tutkimusluvan Helsingin kaupungilta joulukuun alussa 2017. Haastattelukutsu ja teemahaastattelun runko ovat liitteinä (Liite 1 ja Liite 2). Otin yhteyttä päiväkoteihin vuoden 2018 tammikuussa ja viimeisen haastattelun tein 1. toukokuuta samana vuonna. Ensiksi yritin löytää haastateltavia päiväkotien oman henkilökunnan avulla. Olin yhteydessä päiväkodin johtajiin ja saadessaan heiltä luvan etsiä haastateltavia heidän asiakkaiden joukosta, pyysin, että päiväkotiryhmistä kasvattajat antaisivat maahanmuuttajavanhemmilla minun kutsun osallistua tutkimukseen suostumalla haastateltavaksi. Kutsut olin kirjoittanut sekä englanniksi että suomeksi. Tällä tavalla minun ei onnistunut saada yhtäkään haastateltavaa. Päätin jalkautua itse kentälle ja pyytää vanhempia haastatteluihin henkilökohtaisesti. Sovin yhteensä kolmen päiväkodin kanssa tulevani tapamaan vanhempia iltapäivällä, siihen aikaan, kun vanhemmat tulevat hakemaan lapsia kotiin. Kahdesta päiväkodista sain haastateltavat itse pyytämällä heitä, mutta toisessa päiväkodissa työntekijät olivat jo omatoimisesti päättäneet minulle haastateltavat ja sopineet haastattelujen ajankohdat sekä paikat, huolimatta siitä, että olin pyytänyt heitä jättämään tämän tehtävän minulle. Halusin nimittäin vanhempien näkevän

minut puolueettomana tutkijana, etteivät he luulisi minua sen päiväkodin tai helsinkiläisen varhaiskasvatuksen edustajaksi. Pyysin monia vanhempia haastatteluihin, mutta useimmat kieltäytyivät suoraan tai lupasivat ottaa yhteyttä, mutta eivät tehneet sitä kuitenkaan. Esimerkiksi yhdessä päiväkodissa pyysin seitsemää vanhempaa haastatteluun, mutta vain yhden vanhemman kanssa haastattelu lopulta onnistui. Lopulta pystyin haastattelemaan viittä vanhempaa, kahta isää ja kolmea äitiä. Näillä vanhemmilla oli yhteensä yhdeksän lasta ja heillä oli yhteensä yhdeksästä päiväkodista kokemuksia. Näillä vanhemmilla oli myöskin melko erilaiset etniset taustat. Tutkimuksessani olen tehnyt jaon äitien ja isien välillä, koska tässä kontekstissa se on mielestäni tarpeellinen ja perusteltu eronteko. Ihmisten käsitykset erilaisista asioista voivat riippua heidän sukupuolesta (Metsämuuronen 2011, 113). Sukupuolien välillä on vanhemmuuden toteutuksessa erilaisia rooleja, jotka voivat vaihdella voimakkaasti eri kulttuuritaustojen välillä, joten eri sukupuolien edustettavuus lisää aineistoni monipuolisuutta (Darling & Steinberg 1993).

Haastattelupaikoista sopiessaan pyrin antamaan vanhemmille mahdollisuuden päättää asiasta; sanoin kuitenkin sen, että pitäisimme haastattelut muualla kuin päiväkodissa. Yhden äidin kanssa haastattelu onnistui lauantaiamulla hänen kotonaan, koska silloin hänen miehensä pystyi hoitamaan heidän lapsiaan. Kahden toisen vanhemman kanssa haastattelupaikoista olivatkin sopineet sen päiväkodin kasvattajat, eli ne haastattelut tulivat toteutetuksi päiväkodissa. Muut kaksi haastattelua onnistuivat kahvilassa ja pika-ruokalassa. Äiti 2:n kanssa haastattelu toteutettiin kokonaan englanniksi; Äiti 2:n, Isä 1:n, Isä 2:n kanssa haastattelut onnistuivat suomeksi ja Äiti 3:n kanssa käytimme sekä suomea, että englantia. Tulososiossa esillä olevissa sitaateissa haastateltavien nimet ovat anonymiteetin säilyttämisen vuoksi muutettuja.

Omassa otoksen suunnittelussani tavoitteena oli tavoittaa tyypillinen pääkaupunkiseudun päiväkotijärjestelmä ja siinä toteutuva yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa. Gobon (2007) mukaan olin etsimässä otos-strategialta tunnuskuvallista (*emblematic*) otosta, jossa hakemani tunnuksena oli "tyypillisuus". Laadullisen tutkimuksen kohdallaan puhutaan kuitenkin näytteestä eikä otoksesta (Eskola & Suoranta 1998). Vältin siten sellaisia päiväkotitekoja, joista tiesin, että niissä on erityisesti panostettu yhteistyöhön maahanmuuttajien kanssa tai jotka ovat muutenkin pedagogisesti hyvin edistyskellisiä.

Taulukko 1. Tietoja haastateltavien vanhempien lapsilukumääristä, sekä kuinka monessa päiväkodissa heidän lapset ovat käyneet

|                          | Ä1<br>(äiti 1) | I1<br>(isä 1) | Ä2<br>(äiti 2) | Ä3<br>(äiti 3) | I2<br>(isä 2) | Yhteensä |
|--------------------------|----------------|---------------|----------------|----------------|---------------|----------|
| Lasten määrä             | 2              | 1             | 2              | 2              | 2             | 9        |
| Kokemuksia päiväkodeista | 3              | 2             | 1              | 1              | 2             | 9        |

## 5.4 Aineiston analyysimenetelmät

Kuten jo aikaisemmin tulin maininneeksi, tämä aineisto on analysoitu sekä aineisto- että teorialähtöisesti teema analyysin metodilla (*Thematic Analysis*). Temaattinen analyysi on laadullisen aineiston analyysissä yksi tärkeimmistä perusmetodeista, koska se tarjoaa perusosaamisen laadullisen aineiston käsittelemiseen, kuten aineiston identifiointiin, analysoimiseen, organisoimiseen, kuvailemiseen ja teemoitteluun. Teema analyysin voi yhdistää moniin muihin laadullisen tutkimuksen aineiston analyysimethodeihin. (Nowell 2017; Braun & Clarke 2006.) Temaattinen analyysi ei ole sidottu tiettyyn epistemiseen kehykseen, mikä määräisi koko tutkimuksen toteutusta, vaan se mahdollistaa riippumattomuuden tietystä teoreettisista lähtökohdista, ja tämä ominaisuus luo sille metodille hyvin joustavat soveltamismahdollisuudet erilaisiin tarpeisiin ja konteksteihin. Tässä tutkimuksessa analysoidessani tutkimustuloksia sovelsin sekä realistista että konstruktionistista lähestymistapaa. Realistista tai essentialista metodia käytin ensimmäisen tulosluvun raportoinnissa, siinä käsitellään vanhempien kokemuksia, merkityksiä ja heidän todellisuutta realistisella tavalla, eli en analysoinut esimerkiksi sitä, kuinka minä haastattelijana ja he haastateltavina yhdessä rakensimme tietynlaisia yhteiskunnallisia diskursseja. (Braun & Clarke 2006.) Toisessa tulosluvussa käytin taas konstruktivistista analyysitapaa, koska etsin vanhempien puheesta piileviä sosiokulttuurisesti luotuja rakenteita sisäryhmästä, ulkoryhmästä, etnisestä identiteetistä ja itsensä määrittelystä erilaisten ryhmien edustajiksi (Braun & Clarke 2006.)

Laadullinen analyysi vaatii tutkijalta syvällistä aineistoon paneutumista, jossa tutkija tiedostaa omat teoreettiset lähtökohdat aineiston tulkitsemisessa. Analyysiä tehdessään on hyvin tärkeää tiedostaa aineiston reflektiivistä ja sosiaaliskonstruktivistista ulottuvuutta, eli millä tavalla oma roolini haastattelijana ja analysoijana vaikuttaa aineiston analyysin

tuloksiin. Esimerkiksi aineiston teemoittelu tai koodaaminen ovat hyvin tulkinnallisia ja analyttisiä prosesseja, koska siinä tutkija päättää ne teemat, jotka tutkimusraportissa ovat esillä ja ne, mitkä ovat jätetty pois. (Ruusuvuori & mt. 2010, 19–20.)

Tämän tutkimuksen aineiston (*data corpus*) muodostivat viiden haastattelun litteroidut tekstit, eli minulla oli aineistossa viisi saman tyyppistä aineistokokoelmaa (*data item*). Ensimmäistä tutkimuskysymystä varten analysoituun aineistoon käytin koko aineistoa. Toista tutkimuskysymystä varten hahmotin aineistosta tarvittavan aineistokokoelman (*data set*), jossa mielestäni haastateltavien puhe ilmentää sosiaalipsykologian teoretisoituja ilmiöitä kuten kategorisoiminen, ennakkoluulot, sosiaalinen identiteetti, sosiaalinen itsensä kategorisoiminen ja etninen identiteetti. Analyysiyksikkönä (*data extract*) käytin haastateltavien tekemiä selontekoja yhdestä konkreettisesta tapahtumasta tai teemasta, useimmiten oli kysymys noin 1–4 virkkeestä (Ruusuvuori & mt. 2010, 20; Braun & Clarke 2006). Pidemmässä puheenvuoroissa tulee esille tärkeitä kontekstuaalisia seikkoja, jotka auttavat minua tekemään parempia analyttisissä johtopäätöksiä haastateltavien puheesta (Salo 2015, 177).

Analyysin toteutuksen ensimmäinen vaihe on jo litterointi, koska jo siinä vaiheessa tutkija tutustuu syvällisemmin aineistoon ja alkaa tekemään siitä tietynlaisia tulkintoja (Metsämuuronen 2011, 261; Eskola & Suoranta 1998, 110). Litteroin aineiston melko tarkkaan, litteroin kaiken puheen, äännähdykset, lisäsin myös naurua tai naurahduksia ja pidempiä taukoja (Ruusuvuori & mt. 2010, 425; Rubin & Rubin 2015, 190–191). Seuraavaksi luin paperilla olevaa litteroitua aineistoa läpi pari kertaa ja samalla aloitin aktiivisen analyysipäiväkirjan pitämistä. Lukemistyylini oli siten alusta pitäen tulkitseva. (Mason 2004, 153; Braun & Clarke 2006.) Seuraava askel oli aineistokokoelmien vieminen Atlas.ti -ohjelmaan. Tein erilliset Atlas.ti-tiedostot ensimmäistä ja toista tutkimuskysymystä varten.

### *Ensimmäinen tutkimuskysymys*

Vein koko aineiston Atlas.ti -ohjelmaan. Temaattisen analyysin toisessa vaiheessa luin tekstiä Atlas.ti:ssä sitä koodaamalla. Valitsin tärkeitä ja merkityksellisiä aineistoyksiköjä ja loin niitä vastaavia koodikansioita. Koko aineistosta syntyi yhteensä 45 koodikansiota. Jotkut koodit olivat melko päällekkäisiä, mutta pidin ne kuitenkin omina ryhminä. Tässä tutkimuksessa minulle ei ollut tärkeää koodien edustavuus eri haastatteluissa. En siis vertaillut koodiryhmien kokoja analyysin aikana, mm. sen takia koska koodien aiheet

olivat laadullisesti erilaisia, joihinkin pystyi sisällyttämään puhetta laajaltakin alueelta, toiset olivat taas huomattavasti rajatuimpia. Koodauksen jälkeen aloin muodostamaan teemakarttoja Atlas.ti -ohjelmassa, jossa oli mahdollista kehittää omaa analyysia visuaalisia mielenkarttoja muokkaamalla. Lajittelin eri koodeja eri teemakarttoihin. Muodostin yhteensä kuusi teemaa: aloitus, kieli, kommunikaatio, kulttuurierot, lapsi, vähemmistö ja enemmistö, ja yhteistyö. Varsinaista analyysiraporttia kirjoittaessani sisällytin "kieli" ja "kulttuurierot" teemat muihin teema-alalukuihin, koska mielestäni nämä teemat kulkivat jatkuvasti mukanaan muissa teemoissa. Teemoittelun jälkeen tulostin kaikki teemat koodineen paperille ja näitä lukemalla jatkoin teemakarttojen muokkaamista Atlas.ti -ohjelmassa. Analyysiraporttia kirjoittaessani määritellyt teemat pysyivät suurin piirtein samoina (mihin olin päätenyt Atlas-ti:ssä) mutta raporttia kirjoittaessaan analyttinen tulkin-tani oli ehkä kaikista intensiivisimmillään, joten aineiston muokkaaminen jatkui intensiivisesti lopullisen raportin kirjoittamisen aikana (Karisto & Seppälä 2004, 49). Siinä vaiheessa tunsin tämän aineistokin melko hyvin. (Braun & Clarke 2006; Nowell ym. 2017.)

### *Toinen tutkimuskysymys*

Toisen analyysivaiheen aloitin vaihtamalla "tutkimussilmälaseja". Perehdytin itseni taas sosiaalipsykologian teorioihin, joita olen esitellyt tämän tutkimuksen 2.2 luvussa. Vastatakseen toiseen tutkimuskysymykseen: *Miten sosiaalipsykologian teorialähtöiset ryhmien välisistä suhteista selittävät yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien ja varhaiskasvatuksen kasvattajien välillä?* päätin toteuttaa analyysin teorialähtöisesti. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla toteutin konstruktivistista analyysiotetta, jossa etsin sosiaalisesti luotuja representaatioita sosiaalisista ja -etnisistä identiteeteistä, stereotyyppioista ja ennakkoluuloista (Potter & Edwards 1999; Alasuutari 2012, 32). Loin Atlas.ti ohjelmaan uuden projektin ja otin aineistoksi kaikki viisi haastattelun transkriptioita. Luin koko aineiston uudelleen läpi ja koodasin sitä kymmeneen koodiryhmään (Braun & Clarke 2008 88–89; Alasuutari 2011, 31–32). Seuraavaksi tulostin koodiryhmät paperille ja luin niitä uudelleen läpi. Tässä vaiheessa luin uudelleen teoreettista kirjallisuutta, jotta en erehtyisi tekemään virheellisiä päätelmiä aineistoa analysoitaessa. Kun olin perehtynyt sekä kirjallisuuteen että aineistoon, pystyin luomaan teemat (Braun & Clarke 2008 89–91). Tämän vaiheen toteutin tällä kertaa kynällä ja paperilla, koska koin sen tavan työskennellä huomattavasti nopeampana ja konkreettisempänä kuin Atlas.ti:n verkostoja tehdessä. Se onnistui senkin takia, koska koodiryhmiä oli paljon vähemmän kuin edellisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Teemojen kehittäminen ja muokkaaminen kesti koko tulosraportin kirjoitusprosessin loppuun saakka. Tulosraportin kirjoittamista ohjasivat kiinteästi tutkimuskysymykseni (Salo 2015, 173, 182)

## **6 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa**

Tutkimustulosten luku jakautuu kahteen isompaan osioon. Ensimmäisessä alaluvussa avaan induktiivisilla menetelmällä analysoituja tuloksia. Siinä on koottu vanhempien kokemuksia ja reflektointeja päivähoiton aloituksesta, yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta. Seuraavassa alaluvussa on esitetty deduktiivisella menetelmällä analysoidut tutkimustulokset, kategorisista skeemoista, stereotyyppioista, ennakkoluuloisista asenteista, ryhmien välisistä suhteista ja etnisestä identiteetistä. Molemmissa alaluvuissa on käsitelty suomen kielen osaamiseen liittyvää problematiikkaa useamman eri tulokulman kautta.

### **6.1 Kokemukset yhteistyön toteutumisesta päiväkodeissa**

Vanhempien ja varhaiskasvattajien välisen yhteistyön sisältö syntyi enimmäkseen lastenhoidollisista asioista. Lapset ovat tämän keskinäisen yhteistyön perusta (Alasuutari 2003, 167–168). Tässä alaluvussa on yhteistyöhön liittyvien teemojen lisäksi käsitelty myös vanhempien kokemuksia heidän lastensa hoidosta päiväkodissa. Mielestäni oli perusteltua analysoida myös siihen aiheeseen liittyvää aineistoa, koska nämä asiat vaikuttavat vahvasti kasvattajien ja vanhempien välisen yhteistyön onnistumiseen.

#### **6.1.1 Päivähoidon aloitus**

Päiväkodin ja vanhempien välisen yhteistyön aloitus on ehkä yksi tärkeimmistä vaiheista yhteistyösuhteen aikana. Aloituksessa on mahdollista luoda avoimet ja myönteiset lähtökohdat tulevalle yhteistyölle lapsen perheen ja päiväkodin välillä (Karvi 2018, 61). Päivähoidon aloitus on maahanmuuttajavanhempien näkökulmasta ehkä se kaikista haastavin vaihe, koska silloin sekä vanhemmat että myös päiväkodin kasvattajat kokevat eniten tietämättömyyttä, vanhemmat eivät tunne vielä oman lapsensa hoitajia eikä päiväkodin käytänteitä, ja samaten päiväkodin henkilökunta ei tunne vielä uutta perhettä. Haastatteluissa vanhemmat kertoivat paljon vaikeasta päiväkotialusta. Seuraavassa sitaattissa Äiti 2 kuvailee epäselvää ja -varmaa aloitusta.

Ä2: Kun kaikki oli epäselvä ja emme tieneet miten ... mitä se tässä tapahtuu se oli ehkä enemmän, jos mä halusin saada enemmän tietoa, sellainen fiilis.

Tämä haastavaksi koettu aloitus on vaikuttanut myös tämän äidin lapsen sopeutumiseen, kuten seuraavasta puheenvuorosta käy ilmi.

SA: *"Miten tota sun esikoinen sopeutui tähän päiväkotiin, kuinka se meni?"*

Ä2: *"No sanoisin, että useita kuukautta meni ensin kun hän on tottunut toi päiväkodin toimintaan, hoitoon ja sellaista, hankala alku hänellä oli - kyllä."*

#### *Aloituskeskustelut*

Kaikki vanhemmat kertoivat käyneensä aloituskeskustelun oman ryhmänsä opettajan tai lastenhoitajan kanssa. Vanhemmat olivat kokeneet nämä keskustelut hyvin positiivisina ja tärkeinä, koska heillä oli mahdollisuus kertoa päiväkodin henkilökunnalle tärkeitä asioita omasta lapsestaan ja tutustua lapsensa tuleviin hoitajiin ja opettajiin. Esimerkiksi Äiti 1 kertoo aloituskeskustelun tärkeydestä, siitä kuinka hän sen ymmärtää.

Ä1: Yea they do it, because they can't jump to kind, they did not know that, these are strangers. So they ask, you fill a form and you have this keskustelu, discussion, one of the nurses or daycareers and then ... they come to know each other or you as a mother, you are able to explain about your kid.

Isällä 2 oli kokemus kotona tehdystä aloituskeskustelusta. Päiväkodista tuli kasvattaja käymään heidän kotonaan, hän tutustui lapseen ja perheeseen, ja samalla kertoi heille päiväkodin toimintatavoista. Tämän isän kaksi lasta aloittivat päivähoidon eri päiväkodeissa, mutta molemmissa toteutettiin aloituskeskustelut heidän kotonaan. Se perhe koki tämän lähestymistavan hyvin positiivisena ja hedelmällisenä, kuten seuraavasta lainauksesta huomataan:

I2: Joo, kotona käytiin [...] kotona, ja sen jälkeen se oli päiväkodissa noin pari kuukautta oli keskustelu, ihan hyvin se, ei siit [päiväkodin nimi] ollut mitään valittamista, et se oli niikun, kaikki meni ihan hyvin, siellä oli hyvät hoitajat ja kaikki, ymmärsivät kaikki tilanteet, jossa oli vaikeuksia, että pystyttiin puhuu keskenään. [...] mun mielestä paljon parempi niin ... niinkun tulee kotiin ja tutustutaan keskenään, se oli paljon parempi [...] hoidetaan se alku, kun ei me tiedetty päiväkodista mitään.

#### *Pehmeä lasku*

Vanhemmat puhuivat paljon pehmeästä laskusta. Pehmeä lasku, mikä tarkoittaa tutustumisjaksoa lapselle päiväkodissa vanhempien läsnä ollessa, auttoi lapsia sopeutumaan päiväkotiin paikkana ja ympäristönä, tutustumaan siellä oleviin lapsiin ja aikuisiin sekä rutiineihin. Päiväkodeilla on eri käytänteitä siinä, kuinka pitkäksi aikaa he kutsuvat van-



hemmat tutustumisjaksolle. Vanhemmat arvostivat tätä mahdollisuutta ja kokivat sen hyvin tärkeänä sekä tarpeellisena. Äiti 2:lla oli mahdollisuus olla lapsensa kanssa päiväkodin pehmeässä laskussa jopa kuukauden verran.

Ä2: Toi to-tutustumiskäynti oli kevään aikana ja sitten hän aloitti hoitoa eeee ... elokuussa ja sanoisin että .. että reilua kuukausi oli lasten kanssa tässä yhdessä ... hänellä oli toi alku hankala, siksi pitäisi olla mahdollisimman kauan.

Äidillä 3 pehmeä lasku oli huomattavasti lyhyempi, hänen muistonsa siitä ajasta ovat todella tarkkoja.

Ä3: Vain neljä päivää, neljä päivää kaksi tuntia, olin vaan pihalla. Yks päivä hän oli sisällä, kun oli lounas, hänen opettaja sanoi itse meille, kiva kun hän tulee syömään, katsotaan mitä hän syö.

Äiti 1 ei pystynyt työnsä takia toteuttamaan oman ensimmäisen lapsen kanssa pehmeää laskua ja hän koki tämän asian hyvin vaikeana. Lapsella oli suuria vaikeuksia sopeutua päiväkotielämään ja äiti koki, ettei hän pystynyt riittävästi tukemaan omaa lastaansa hänen vaikeassa sopeutumisessa päiväkotiin. Seuraavassa sitaatissa hän purkaa sitä traumaattista kokemusta.

Ä1: I think in X [the name of the kindergarten] was a bit challenging because it was my first child, and also I was not able to communicate in Finnish, and most of them there were speaking Finnish, and when I had I was working in X [alueen nimi] there, so I used to drop him very early in the morning and then like every hour is like ... I was almost getting depressed when I took my child there and then when I am coming to pick him in the evening I always the last one. So he was the only one who was in daycare, and then they tell me all the time, he was not eaten, so I was like in tears, I could imagine this life [...] in a strange country – I was really so in mess.

Toisen lapsen kanssa Äiti 1 pystyi toteuttamaan pehmeän laskun, tämä lapsi aloitti toisessa päiväkodissa. Seuraavaksi hän avaa pehmeän laskun positiivista antia vanhemman näkökulmasta.

Ä1: I loved this kehittäminen [tarkoittaa pehmeää laskua] cos I was able to see what's happening day care because sometimes we just go and drop our kids and then we go home. I was ... to see several staff and I was enlightened one way or another, because sometimes parents complain a lot but we really don't know what is happening there, unless you just see, see what they do, you really get to know.

Ensimmäisen lapsen kohdalla tämä Äiti 1 joutui jättämään lapsensa päivittäin paikkaan, josta hän ei itsekään tiennyt paljon. Hän kertoo, kuinka toisen lapsen kohdalla onnistuneen pehmeän laskun aikana hänellä oli lopultakin mahdollisuus nähdä päiväkodin toimintaa sisältä käsin. Hänellä ei siis ollut asiasta kovin paljon tietoa ennen tätä kokemusta toisen päiväkodin kanssa. Ensimmäisen lapsen kohdalla se tietämättömyys ja epävarmuus päiväkodissa tapahtuneista asioista aiheutti stressiä sekä äidille että myös hänen pienelle lapselle. Esimerkiksi se, että hänen lapsensa vietti päiväkodissa pitkiä päiviä eikä pystynyt syömään, voi olla osoitus lapsen kokemasta stressistä. Burts (1992) esittää Rutteriin (1979) viitaten, että on viisi erilaista osa-aluetta, jotka tekevät lapsen haavoittuvaksi stressille: jos on useita stressitekijöitä yhtäaikaa, muutos elämäntilanteissa, mahdollisia vaikuttavia osatekijöitä lapsessa (esim. sukupuoli, rotu), osatekijöitä lapsen perheessä ja osatekijöitä lapsen kodin ulkopuolella (naapurusto, päiväkotiki, koulu). Mitä enemmän erilaisia stressitekijöitä on samanaikaisesti aktiivisena, sitä suuremmalla todennäköisyydellä lapsi kärsii stressistä.

#### *Tiedon puute aloituksessa*

Useat vanhemmat kokivat, että päivähoitoa aloittaessaan he olisivat tarvinneet enemmän tietoa. Heidän puheissaan tiedon riittävä saanti näyttää olevan riippuvainen suomen kielen osaamisesta. Ainoastaan yksi näistä haastateltavista vanhemmista, Isä 2, pystyi kommunikoimaan suomeksi kasvattajien kanssa päivähoitosuhteen alussa. Useammalta vanhemmalta puuttui myöskin mahdollisuus kysyä asioista tutuilta tai kavereilta, jotka olisivat tienneet päiväkotien järjestelyistä ja suomalaisesta varhaiskasvatuksesta. Seuraavassa sitaatissa Isä 1 kertoo siitä, kuinka vasta oma suomen kielen osaaminen on mahdollistanut heille riittävät mahdollisuudet tiedonvaihtoon.

I1: Kyllä - mä tarvitsisin silloin aaaa ... siis silloin kun itse ei puhu hyvin jaaa [...] silloin tarvitsimme kyllä enemmän tätä tukea mutta sitä ei ollut, nyt kun on jo parempi kielitaito ja, nyt emme tarvitse enää koska nyt o, nyt ymmärrämme melkein kaiken, mitä puhutaan, mitä kirjoittu lapuissa ja niin pois päin, kyllä - me ollaan ajantasalla [...] ei oo tukiverkostoo, ei ollut.

Myös Äiti 2 kertoo samasta kokemusta, kuinka ensiksi on opittava suomen kieli, jotta pystyy kommunikoimaan päiväkodin henkilökunnan kanssa.

SA: Oliko muuten sun tilanne sellainen, että kun silloin ihan ensimmäisen lapsen kanssa, pystytkö puhumaan yhtä hyvin suomea kuin nyt?  
Ä2: En–en–en pystynyt [...] kaikki että jos niikun suomen opiskelee niin kaikki helpottuu.

Äidillä 3 oli kuitenkin avulias suomalainen ystävä Virva, joka kulki ensimmäisen kuukauden päivittäin äidin kanssa päiväkodille. Seuraavassa sitaatissa hän kertoo, kuinka kasvattajat puhuivat lapsen kuulumiset Virvalle, ja kuinka Virva, joka ei osannut englantia, kertoi nämä päiväkodin kuulumiset kotona isommalle veljelle Natelle, joka osasi jo vähäsen suomea, ja Nate käänsi lopulta kuulumiset vanhemmilleen.

Ä3: Opettaja oli tosi suomalainen, hän ei puhu mitään englantia meidän kanssa, se meni tosi vaikea. Melkein yks kaks kuukautta Virva meni joka päivä meidän kanssa, ja hän sanoi Nate, mun iso pojalle, ja hän sanoi meille, mitä Kevin syö mitä hän juo, mitän hän tekee, mitä on aamupiiri, mitä on retki, matka. Mä en ymmärrä mitään.

Kuitenkin, päiväkodissa pidettävissä aloituskeskusteluissa vanhemmilla pitäisi olla tilaisuus kysellä ja saada vastauksia. Keskusteluihin maahanmuuttajavahmpien kanssa päiväkodin puolelta tilataan tarvittaessa tulkki. Äiti 2 mukaan jopa se ensimmäinen aloituskeskustelu voi olla niin jännittävä, ettei vanhemmat osaa tai uskalla kysyä kaikkia haluamansa asioita.

Ä2: Jopa jos olisi vaan yksi perhe ja henkilökunta, sekin vois alussa olla sellainen tilanne että ei uskalla avata suuta.

Jännittämisen lisäksi moni vanhemmista koki tulkin välityksellä tapahtuvan kommunikation olevan hankala. Vanhemmat kertoivat, että heti kun he pystyivät keskustelemaan ilman tulkkia, he pyysivät opettajaa, ettei keskusteluun enää tilattaisi tulkkia. Seuraavaksi Äiti 2 muistelee tilannetta, jossa hän pyysi kasvattajaa pitämään keskustelun ilman tulkkia, koska hänelle oli helpompi kohdistaa omat puheet suoraan kasvattajalle, ilman että kolmas ihminen, tulkki, olisi sitä puhetta tulkitsemalla välittänyt.

Ä2: Vaikka mulla oli pari kertaa tarj ... tarjottu että tulisi tulkki, tulkki vasukeskusteluun, mul mulla on helpompi että mä kuitenkin yritän itse puhua suoraan ja saada suoran palaute, ilman tukea, tulkkia.

Myös Äiti 3 kertoo samantapaisesta kokemuksesta – kuinka vielä silloin, kun keskusteluun osallistui tulkki, hän jo ymmärsi kasvattajan puheita ja sitä, millaisena tulkki välitti hänen puheitaan kasvattajalle. Hän koki tulkin suorituksen selkeästi vuorovaikutusta raskittavana, koska hän oli helpottunut, kun tulkki ei enää osallistunut keskusteluihin.

Ä3: Saskia, mä itse ymmärrän mitä se tulkki, mitä mä sanoin hänelle, mitä hän sanoi hänelle [opettajalle], joskus mä sanon ei - mä ei tarkoita sitä, ja mä itse vastan sit, mä puhun vähän, mutta se opettaja ja hoitaja ymmärrä mitä mä haluan. [...] Mä sanoin miehelleni, kiva kun nyt ei tule tulkki meille, koska mä ymmärrän mitä opettaja sano.

Päivähoidon aloituksessa keskinäiselle kommunikaatiolle olisi kuitenkin tarvetta lähes päivittäin, mutta tilanteessa, jossa ei ole yhteistä kieltä ja jossa englantia ei pystytä käyttämään, vanhemmat joutuvat vain tyytymään siihen senhetkiseen asianlaitaan ja selviytymään siitä. Pihlajan (2009) mukaan vanhempien osallisuus varhaiskasvatuksessa ei toteudu tasa-arvoisesti. Esimerkiksi Vantaan kaupungin työntekijöille jaettavassa materiaalissa ohjeistetaan ottamaan huomioon erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaiset perheet heidän aloittaessaan yhteistyötä päiväkodin kanssa, sekä olemaan erityisen sensitiivinen heidän lasten vastaanottamisessa ja sopeutumisessa lapsiryhmään. Siinä samassa oppaassa esitellään myös maahanmuuttajaperheitä varten laaditut oppaat päiväkodin toiminnasta kuvineen. Työntekijöitä ohjeistetaan tarjoamaan apua myöskin muissa elämiseen liittyvissä järjestelyissä, kuten esimerkiksi ottamaan yhteyttä Vantaan kaupungin maahanmuuttajille tarkoitetun alkukartoitusta tekevään tahoon. (Vantaan kaupungin 2018.)

### **6.1.2 Tiedonvälityksestä**

Pyysin vanhempia kertomaan näistä erilaisista tavoista, kuinka heidän lastensa päiväkodit välittävät heille (erilaista) tietoa, ja miten he ovat näiden järjestelyjen toimivuuden kokeneet. Useissa päiväkodeissa kasvattajat tiedottavat vanhempia suullisesti lasten tuonti- ja hakutilanteissa. Sen lisäksi on erilaisia muita tiedottamisen keinoja, kuten ilmoitustaulun käyttäminen. Seuraavaksi Isä 1 kertoo siitä, kuinka hän saa tietoa päiväkodissa tapahtuvista asioista. Siinä päiväkodissa on käytössä ilmoitustaulu.

I1: Esimerkiksi kaikki nämä laput, siellä on taulu, ja kaikki laput siinä kerrotaan mitä on tulossa, kaikki nä suunnitelmat, ja kaikki nä esimerkiksi juhlat, joulukuukuu ja pääsiäinen, äitienpäivä, isänpäivä.

Äiti 2 kertoo, kuinka ilmoitustaulun lisäksi kasvattajat tiedottavat kaikista asioista vielä vanhemmille henkilökohtaisesti. Äiti 2 ja Isä 1 lapset olivat samasta päiväkodista.

Ä2: Tavallisesti meillä on kaikki ilmoitukset taulussa ja plus henkilökunta vielä toistaa samat tiedot suoraan.

Isä 1 ryhmän kasvattajat olivat ottaneet hiljattain käyttöön vielä Facebook ryhmän, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi.

I1: No nyt järjestettiin myöskin Facebookiin ryhmä ...jaaa .. siinä on nämä kaikki, mutta se tuli vasta äsken.

Toisessa päiväkodissa vanhemmille lähetetään sähköisiä viikkokirjeitä, joissa raportoidaan menneestä viikosta ja tulevan viikon toiminnasta. Viikkokirjeissä on muun muassa valokuvia ryhmän toiminnasta. Äiti 3 kertoo seuraavassa sitaatissa viikkokirjeiden tärkeydestä, ja kuinka niiden tehtävänä on myös dokumentoida lastensa elämää päiväkodissa.

Ä3: [...] mutta se on tärkeää joka viikko menee se viikkoviesti, tulee jopa kuvaa, mitä mä oon tehnyt se koko viikko, dokumentoidaan, nyt on niin tärkeää se pedagoginen asia.

Isä 2 kertoi saavansa tietoa paperilappusilla, jotka jaetaan kaikille vanhemmille. Näissä jaetuissa papereissa oli jopa somaliksi käännettyä tekstiä, mutta Isä 2 mukaan tämä käännetty teksti ei ole ollut riittävän selvää, hän oli jopa huolissaan siitä, että somalinkieliset voisivat ymmärtää asioita väärin.

I2: Nykyään se on oikeastaan, paperit tulee, tällöinen paperit tulee, suomen kieli ja ruotsin kieli ja somalin kieli, kolme kieli on käännetty. [...] Mutta mun mielestä se somalin kieli mitä on käännetty, ei oo niikun niin selvä. [...] Mulla se oli ainakin parempi et suomeksi, koska se oli puolet semmoista, joku joka ei kunnolla osa suomea on kääntänyt. Pitäisi olla joku joka tarkistaa, ennen kun laittaa niikun painoon niin paljon tavaraa että ... sit se on jaettu niikun moneen eri päiväkotiin, ja se on niikun väärää somalia.

Päiväkotien tiedottamisen sisältö on laadullisesti erilaista ja siihen käytetään erilaisia tiedotuskanavia ja -tapoja: päivittäisissä tapaamisissa kasvattajat kertovat vanhemmille päivän tapahtumista; lapsen varhaiskasvatuskeskustelussa puhutaan yksityisesti kunkin vanhemman kanssa hänen lapsensa hoidosta ja kasvatuksesta; infotaululle laitetaan tietoa koko lapsiryhmää tai päiväkotia koskevista tapahtumista ja menoista, ja samaten viikkokirjeissä lähetetään vanhemmille tietoa heidän lapsensa ryhmän tapahtumista; vanhempainilloissa kerrotaan valtakunnallisista, alueellisista ja päiväkotia koskevista muutoksista ja uutisista. Eri tiedoille käytetään erilaisia kanavia ja kaikkien vanhempien pitäisi pystyä hyödyntämään kaikkia tiedottamisen kanavia. Maahanmuuttajavanhemmat pystyvät kääntämään viikkokirjeitä ja paperilapputiedotteita itsenäisesti, mutta jos päivittäinen kuulumisten vaihtaminen ryhmän kasvattajien kanssa ei kielimuurin takia onnistu, voi tietovaje osoittautua vahingolliseksi vanhemman ja päiväkodin yhteistyölle, ja myös kyseisen lapsen sopeutumiselle päiväkodin elämään. Maahanmuuttajavanhemmat hyötyisivät kovasti kuvilla ja videoilla varustetuista tietopaketeista, jotka olisivat saatavilla netissä. Esimerkiksi Norjan monikulttuurista varhaiskasvatusta tarjoavassa päivähoidossa vanhempia varten on tehty videoita, joissa selostetaan, kuinka päiväkodissa

otetaan huomioon erilaiset uskonnot (Rhedding-Jones 2010, Niemelän 2015, 82 mukaan).

### 6.1.3 Vuorovaikutus yhteistyössä

Tässä alaluvussa on ensiksi puhetta vanhempien kokemuksista yhteistyöstä eri päiväkotien kanssa. Seuraavaksi käsittelen näitä elementtejä, joista tämä yhteistyö päiväkotien kanssa koostuu, kuten jokavuotisia lapsen yksilöllisiä varhaiskasvatuskeskusteluja (vasuja), jossa vanhemmat saavat jutella kasvattajan kanssa noin tunnin verran oman lapsen kuulumisista; sitten vanhempainiltoja ja lopuksi päivittäistä kommunikaatiota ja vuorovaikutusta. Vasukeskustelujen yhteydessä olen käsitellyt myös vanhempien kertomuksia omaan lapseen liittyvistä tilanteista. Vanhempien kertomukset lapsensa kokemuksista kuvailevat myöskin toteutunutta yhteistyötä.

#### *Vaihtelevuus päiväkotien välillä*

Tässä tutkimuksessa haastateltavia vanhempia oli vain viisi, mutta heillä oli kokemuksia useista päiväkodeista. Vanhemmilla oli yhteensä yhdeksän lasta ja nämä lapset olivat käyneet yhteensä yhdeksässä eri päiväkodissa. Jotkut vanhemmat kertoivat eroista eri päiväkotien välissä. Seuraavissa sitaateissa Isä 2 kertoo erilaisista kokemuksista lapsensa ensimmäisen ja toisen päiväkodin kanssa. Ensimmäisessä päiväkodissa päivittäinen vuorovaikutus oli sujunut mutkattomasti ja avoimesti.

I2: Kyllä aina joka päivä mentiin hakee, kerrottiin mitä on tapahtunut, mitä on tehnyt, perusteellisesti, ei ees tarvinnut mennä kysyä erikseen, vaan hoitajat kertoi.

Toisessa päiväkodissa hän kuvailee päiväkodin sisällä tapahtunutta muutosta, kuinka yhtäkkiä kyseisen päiväkodin työntekijöiden vaihtuvuus kiihtyi.

I2: Silloin aluksi työntekijät olivat hyviä, sit yhtäkkiä tuli semmoisia kokoajan, et huono olla siellä, et koko ajan lähti, tuli uusi, lähti taas uudestaan. Varmaan joku kaksnyt työntekijää on vaihtanut tuosta päiväkodista.

Hänelle oli jäänyt hyvin positiivinen muisto siitä ensimmäisestä päiväkodista, mutta seuraavasta päiväkodista kokemukset olivat toisenlaisia, jatkuvaa työntekijävaihtoa. Näissä sitaateissa päiväkoteja on vertailtu sisällöltään eri asioissa, ensimmäisessä päiväkodissa päivittäinen vuorovaikutus sujui todella hyvin, mutta toisessa päiväkodissa oli jatkuvaa työntekijöiden vaihtuvuus. Voihan olla, että myös toisessa päiväkodissa oli hyvä

päivittäinen vuorovaikutus. Kuitenkin jatkuva työntekijöiden vaihtuminen on luonut varmasti epävakaa ilmapiiriä ja toimintaa.

Isä 1 kertoi taas toisenlaisesta kokemuksesta, kuinka päiväkodeissa ja ryhmissä on hänen kokemuksen mukaan ollut hyvin samantapaista toimintaa. Hänellä oli kokemusta myös kahdesta eri päiväkodista.

SS: Onko ollut vaihtelua? öö .. vuosien välillä? ryhmien välillä?

I1: Ei ... ei ... no ei ... ei edes päiväkodin välillä koska ensimmäisessäkin oli samat tavat, samat tavata, ennen kerrottiin kun hakee lasta, kerr ... kerrotaan päivän tapahtumista, kyllä.

Päiväkotien laadunvaihtelevuus on tietävästi hyvin suuri ongelma Suomessa. Toisissa taloissa tehdään paljon tavoitteellista töitä sen eteen, että valtakunnallisen VASU:n tavoitteet täyttyisivät ja että työntekijöillä olisi mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhön sekä neuvotella asioista dynaamisesti. Toisissa taloissa saattaa olla paljon pitkittyneitä ongelmavyhtejä useilla toiminnan tasoilla. Sellaisissa tilanteissa yksittäiset työntekijät voivat kokea voimattomuutta muuttaa asioita, on helpompi etsiä uusi työpaikka, koska työntekijät tietävät, että toisissa taloissa asiat on hoidettu ja johdettu paremmin. (Hujala, Fonsén & Elo 2012; Kalliala 2012; Alijoki, Suhonen, Nislin, Kontu & Sajaniemi 2013; Alila 2013; Parrila 2002; Tauriainen 2000.)

### *Vasukeskustelut ja oma lapsi*

Päiväkodissa jokaiselle lapselle pitäisi tehdä vanhempien kanssa ns. lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (lapsen vasu). Valtakunnallisen VASU 2016 myötä vasukeskusteluja saisivat pitää ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajat (Opetushallitus 2016, 10). Vasukeskustelut ovat hyvin tärkeitä tilaisuuksia vaihtaa tietoa lapsen kodin ja päiväkodin välillä (Alasuutari 2010, 59, 73; Karila 2011, 61). Vasukeskustelut kestävät yleensä tunnin ja maahanmuuttajien kanssa pidettävään keskusteluun pystytään tarvittaessa tilamaan tulkki. Maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa suurimmaksi huolenaiheeksi nousee yleensä suomen kielen oppiminen ja lapsen sopeutuminen suomea äidinkielenään puhuvien lasten kaveripiireihin. Seuraavissa sitaateissa Äiti 3 kertoi siitä, kuinka vasukeskustelujen pääteemaksi oli muodostunut hänen poikansa suomen kielen puhumattomuus. Tässä äiti tähdentää mm. sitä, että Kevin oli silloin vasta alle kaksivuotias.

Ä3: We had the meeting in September, with Kevin [äiti tarkoittaa Kevinistä käytävää vasu-keskustelua], and they said ok, the initial thing is Kevin doesn't speak Finnish, he speaks his mother tongue, and Kevin spoke actually very

little, he wasn't even two, he was just nineteen months when he started. So they said that Kevin speaks very little.

Seuraavassakin vasukeskustelussa kasvattajaa puhuu samasta ongelmasta. Äiti selittää, että Kevinhän puhuu kotonaan vain äidinkieltä bengalia, ja että myös neuvolan lääkäri oli suositellut puhua kotona johdonmukaisesti vain yhtä kieltä.

Ä3: Kevin is still not speaking in Finnish, I said yes because no one speaks Finnish to him, it's only Bengali at home, [...] but the doctor had particularly suggested to speak only one language with him.

Seuraavassa sitaatista Äiti 3 toistaa omin sanoin oman miehensä puheenvuoron Kevinin opettajalle. Siinä on turhautumisesta siitä, kuinka he eivät pysty vanhempina tekemään tälle asialle kotona mitään. He antavat jopa neuvoja opettajalle siitä, miten tämä opettaja voisi ottaa paremmin huomioon sen ryhmän muun kieliset lapset, joilla on myöskin haasteita suomen kielen ymmärtämisessä. Tässä isä viittaa puheterapeuttiin, koska päiväkodista heille oli suositeltu käydä tarkistamassa tilannetta puheterapeutilla.

Ä3 [toistaa oman miehensä puheenvuoron opettajalle]: My husband said, why we need a speech therapist if he is eight hours päiväkoti, just speak little bit slower, the moment he does not understand try to explain in a slow way as that person doesn't understand anything, why, if you are 8 hours [epäselvä puhe] and still you complain the child is not speaking, obviously the parents are foreigners, we are not going to speak in Finnish at home, it's your job, rather than reading a book for one and half hour in Finnish "rrrrrr" [äiti imitoi suomen kieltä] nopeasti, just read little little stories, try to explain what the story means, my wife also brings a book from kirjasto [tarkoittaa suomenkielistä kirjaa], when she doesn't understand, she looks in google and she explains Kevin what this word means, what is whole line means, and Kevin has the idea, what the whole story is, but during your aamupiiri it goes on for half an hour, you speak like ... talking in a bullet speed, because you know that everyone is understand, how do you that foreign child, nepali child, somalialainen child ... so many child understand it in the same way? Instead of complaining that the child doesn't speak, doesn't speak, doesn't speak, make small groups, five person group or six student group, speak to them, you are free hoitaja here one opettaja, just make small group, try to speak slowly.

Näissä kertomuksissa äiti toi esille heidän, vanhempien, kokemuksen siitä, kuinka he kokivat sen, kun vasukeskusteluissa opettaja toi jatkuvasti esille päähuolenaiheen, että Kevin ei puhu riittävästi suomea. He kokivat, että heitä ikään kuin jatkuvasti syyllistetään siitä. He tiedostavat rohkeasti tilanteen mahdottomuutta, eli kuinka he eivät pysty olemaan lapselleen suomen kielen opettajina, ja he heittivät pallon takaisin päiväkodin kasvattajille. Jos lapsi viettää kahdeksan tuntia viitenä päivänä viikossa päiväkodissa, suomen kielen oppiminen pitäisi kehittyä siinä suomenkielisessä päiväkodissa. Päiväko-



dissa suomen kielen oppimisen pitäisi tapahtua lasten visuaalisia, kinesteettisiä ja auditiivisiä aistikanavia hyväksikäyttäen, ja varhaiskasvatusopettajalla pitäisi olla tietoa ja taitoja erilaisten menetelmien käyttämisestä ja näiden soveltamisesta sopivaksi tietyille lapsiryhmälle (Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017). Myös Opetus ja kulttuuriministeriö (2014a, 125) on antanut suosituksen, että nimenomaan maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa pitäisi työskennellä päiväkodissa pienimmissä ryhmissä, jossa toiminnallisen kaksikielisyyden tavoite voisi toteutua.

Tämän saman äidin puheesta selvisi myöskin se, että Kevin leikki paljon ei-suomenkielisten lasten kanssa, jotka eivät myöskään puhuneet suomea sujuvasti. Siitä hän kertoo seuraavassa sitaatissa:

Ä3: [...] koska Kevin puhuu niin paljon englantia [...] hän puhuu englantia koska niin paljon ulkomaalaisia lapsii hänen ryhmässä, kun se ei toimi, sitten se kaikki puhuu englantia.

Kevinin äiti puhui siitä, kuinka hänen lapsi leikki päiväkodissa enimmäkseen ei suomenkielisten lasten kanssa. Muillakin vanhemmilla oli sama huoli oman tai kaverin (myös maahanmuuttajan) lapsen puolesta. He tiesivät tilanteista, joissa nämä muun kieliset lapset eivät ole integroitu muuhun ryhmään, kuinka he jäävät suomenkielisten lasten leikkien tai toimintojen ulkopuolelle. Seuraavassa sitaatissa Äiti 1 kertoo ystävänsä lapsesta, jota hän aika ajoin on hakenut päiväkodista, kuinka iltapäivisin lasten ulkoillessaan pihalla tämä lapsi on useimmiten ollut portilla yksin odottamassa hakijaa. Hän toivoo, että kasvattajat tekisivät jotakin sen eteen, jotta ne yksinäiset lapset olisivat mukana toiminnassa, ettei kukaan joutuisi odottamaan kotiinlähtöä yksin portilla.

Ä1: Some kids like the one I am talking about, he was [epäselvä puhe] waiting all the time, the mama, he is looking to the street all the time. [...] so I was thinking that there is something they can do, these daycare, they can go and reach, and make the kid to be more comfortable, to make friendly environment for them. Not like the kid is even looking forward [tarkoittaa kotiinlähtöä], because something is wrong.

Myöskin Isä 1 kertoo omasta ainoasta lapsesta, kuinka Sofialla on ollut vaikeaa osallistua muun lapsiryhmän leikkeihin.

I1: Esimerkiksi ulkona, hän oli aina yksin siellä, hänellä ei ollut kavereita siellä, paitsi yksi joka oli venäjänkielinen poika. [...] siis Sofialla oli vaikea päästä peliin [...] jooo - kotileikkiin, ... tai johonkin, hänellä oli vaikea.

Näissä tilanteissa maahanmuuttajataustaiset lapset olivat jääneet leikkipiirien ulkopuolelle, mutta vanhemmilla oli tietoja myös sellaisista tilanteista, joissa jopa kasvattajat jättivät maahanmuuttajataustaisia lapsia toiminnan ulkopuolelle. Seuraavassa sitaatissa Äiti 1 kertoo, miten jotkut päiväkodin kasvattajat valikoivat usein vain suomenkielisiä lapsia kirjan lukuhetkiin ja jättivät muun kieliset lapset leikkimään keskenään.

Ä1: I have a friend who works in daycare and [...] she was telling to me that sometimes they are reading book [...] but some hoitaja they read books only Finnish kids, they take two, they don't include, the other just play toys, because hän ei ymmärrä suomea, but kids understanding is very fast, he may not speak but he know paljon, so there is that also discrimination, they are excluded.

Äiti 1 oli aika tuottunut tästä tiedosta, koska hän nimenomaan haluaisi, että päiväkodissa hänen lapsi oppisi puhumaan suomea, koska leluja ja leikkejä heillä on kotonakin, mutta suomea hän ei pysty omalle lapselle opettamaan.

Ä1: Yeah, she was telling me she has experienced that, two-three with book and then the rest are playing toys, because I was thinking if I take my son only in school to play with toys – aah those are toys here [äiti osoittaa heidän olohuoneessa olevia leluja], I don't need to take them! I need them to offer something I cannot offer, like social life, mhmh, if we can assist in Finnish language, for me because the Finnish I don't like speaking them because is bad – I don't have the accent of Finnish.

Reunamon (2018) mukaan maahanmuuttajataustaiset lapset lukevat melko paljon vähemmän kirjoja kuin suomenkieliset lapset päiväkodeissa. Kaikilla lapsilla, myös maahanmuuttajataustaisilla lapsilla, on oikeus olla osallinen kaikesta erilaisesta hoito-, kasvatust- ja opetustoiminnasta. Maahanmuuttajataustaisten lasten integroiminen aidosti osalliseksi koko ryhmän toimintaan vaatii paljon suunnitelmallista ja ammattimaista työtä kasvatustiimiltä. Li'n, Spitzer'n ja Olsonin (2014) mukaan lapset suosivat omassa toiminnassa niitä, jotka ovat jo suosituksessa asemassa. Esimerkiksi tutkimuksessa (Olson & Shutts 2010) esikouluikäisten käyttäytymisestä, lapset suosivat niitä, jotka olivat varakkaampia ja materiaalisesti etuoikeutettuja (Li & mt. 2014, 2). Useat tutkimukset rasistisista asenteista ovat esittäneet, kuinka lapset suosivat sellaisia lapsia, joilla on siinä ryhmässä etuoikeutettu asema, eli lapsia, jotka kuuluvat etniseen enemmistöön (*higher status racial group*) (Aboud, 1988; Raabe & Beelmann, 2011; Lin & mt. mukaan 2014, 2). Lapset oppivat ennakkoluuloisia asenteita ja harhoja sellaisessa ilmapiirissä, jossa "hiljaisesti" ja nonverbaalisesti hyväksytään erilaisia ennakkoluuloja, eikä käsitellä lasten kanssa toisia lapsia syrjivää käyttäytymistä tai heidän yksin jättämistä (Skinner, Meltzoff & Olson, 2017). Jotta maahanmuuttajataustaiset lapset tulisivat aidosti integroiduiksi lapsiryhmään, kasvatustiimillä täytyisi olla riittävästi pedagogista tietoa ja ammattimaisuutta

vaikuttaakseen ja muuttaakseen ryhmän sosiaalisia suhteita; heidän täytyisi sitoutua johdonmukaisesti tasavertaisiin toimintaperiaatteisiin, jotta lapset oppisivat arvostamaan erilaisia kieliä ja moninaisuutta ylipäättään (Arvola, Lastikka & Reunamo 2018). Kaikilla lapsilla on päiväkodissa oikeus saada pedagogisesti korkeatasoista huolta, kasvatusta ja opetusta (Leinonen 2014; Kalliala 2012, 243; Repo 2015).

### *Vanhempainillat*

Vanhempainiltoja pidetään yleensä syksyisin, kun toimintakausi alkaa. Haastateltavien vanhempien puheenvuoroissa selviää, että heidän lastensa päiväkodeissa ei olla otettu huomioon heidän, maahanmuuttajien erilaisia tarpeita. Puhe ja mahdolliset jaettavat paperit ovat olleet suomenkielisiä, eikä maahanmuuttajavanhempia oltu rohkaistu verkostoitumaan keskenään. Seuraavassa sitaatista Äiti 1 kertoo turhautumisen kokemuksistaan vanhempainillassa. Heitä vanhempia pyydettiin tekemään jotakin pienryhmässä, mutta kaikki ohjeistus siihen oli suomeksi, eikä kasvattajat huomioineet hänen kieliongelmaa.

Ä1: One day we had this meeting in daycear [...] we were given groups, I was only foreigner in our group and all this parents are Finnish and then we are given printed papers in Finnish to write, I just ask myself, why I waste my time coming, because, first of all, feeling like inferior, I don't know really, my Finnish ... I am not speaking like Finnish I am just tumbeling [...].

Isä 2 ymmärsi hyvin sen tilanteen, jossa maahanmuuttajavanhemmat ovat pienenä vähemmistönä suomalaisten vanhempien kanssa vanhempainillassa. Hän itse puhuu suomea hyvin, koska on asunut Suomessa pitkään, mutta hän tietää monia vanhempia, joille yhteistyö päiväkodin kanssa on vaikeaa kieliongelman takia.

I2: Mä tiiän sen, kun se on, se johtuu siitä, suuri ei osa ei ymmärrä sitä kieltä, monet eivät ymmärrä kieltä ... et niinkun niillä on vaikeuksia päiväkodissakin, pitäisi kysellä, miten lapsi on voinut ja tollei.

Jos päiväkodin henkilökunta ei huomioi maahanmuuttajavanhempien erilaisia tarpeita, erityisesti kielellisen vuorovaikutuksen mahdollistamista, maahanmuuttajavanhemmat kokevat itsensä ulkopuoliseksi. Seuraavissa sitaateissa Äiti 1 ja Äiti 2 ehdottivat erillisiä vanhempainiltoja pelkästään maahanmuuttajavanhemmille, koska silloin heidän ei tarvitsisi kokea olevansa pieni vähemmistö, joka ei osaa riittävän hyvin suomea.

Ä1: And I also say that we should have like kokous for foreign parents."  
[...]

SS: For foreigners!

Ä1: "Exactly! Because then you don't have to be afraid that we are really different than Finnish, everybody can ask questions [...] not alone all the time but you have more power when you are together.

Äiti 1 korosti sellaisen tilaisuuden voimaannuttavaa potentiaalia. Seuraavassa sitaatissa

Äiti 2 nimeää näitä teemoja, joita sellaisessa tilaisuudessa pitäisi käsitellä.

Ä2: No mä sanoisin että ehkä jos olisi mahdollisuus järjestää vanhempainilta vaan maahanmuuttajavanhemmille, että siellä on olisi järkevä keskustel, siis eeem ... kerrota millainen tämä järjestelmä on miten se sujuu, miten saa hakea mmm ... tätä ja tota ja niin poispäin että olisi ... mitä on suomalaisille vanhemmille itsestäänselvä mutta maahanmuuttajataustaisille ei ole, tai ei ole pakko.

Maahanmuuttajavanhemmat eivät uskalla kysyä omia kysymyksiä näissä tavallisissa vanhempainilloissa. Heillä on todennäköisesti paljon suurempi tietotarve suomalaisesta päiväkodista kuin mitä se on Suomessa syntyneillä ja kasvaneilla vanhemmilla, mutta maahanmuuttajavanhemmilla ei ole riittävästi mahdollisuuksia saada tarvittavaa tietoa. Äiti 2 ajattelee, että jopa aloituskeskustelu on niin jännittävä tilanne, ettei sielläkään välttämättä uskalla kysyä kaikkia kysymyksiä, mutta yhdessä toisten maahanmuuttajien kanssa olisi enemmän rohkeutta.

Ä2: Ja jopa jos olisi vaan yksi perhe ja henkilökunta, sekin voisi alussa olla sellainen tilanne että ei uskalla avata suuta [nauruhymyä] että mutta jos on kuitenkin sellainen seura missä ... voidaan puhua.

Isä 2, joka osasi itse hyvin suomea, mutta jonka vaimo ei osaa kieltä kovin hyvin, kertoi myöskin ulkopuoliseksi tulemisen uhasta.

I2: Ei oo vaimokaan jaksanut, hän ei ... hänen kielitaito niin huono, niin hän ei ole pystynyt sen takia menemään [...] niin, niin, se olisi ollu ulkopuolinen, ei ... ne ovat laittaneet lappulle että mitä on päätetty ja tommosi.

Jos maahanmuuttajavanhemmat jäävät pois vanhempainilloista, he menettävät myöskin mahdollisuuksia verkostoitua muiden vanhempien kanssa, ja sen myötä mahdollisuuksia kokea olevansa osallisina oman päiväkodin yhteisöä. Mitä vähemmän näissä illoissa näkyy maahanmuuttajavanhempia, sitä vaikeampi on myöskin uusien maahanmuuttajavanhempien osallistua niihin, osallistumiskynnys kasvaa.

Joukossa oli kuitenkin yksi isä, joka ei kokenut maahanmuuttajien välistä verkostoitumista järkevänä eikä hän löytänyt perusteluja järjestää vanhempainiltaa vain maahanmuuttajille. Isä 1 ajatteli, että kun kaikki ne ulkomaalaiset vanhemmat puhuvat eri kieliä eikä välttämättä suomea, niin puhelinnumeroiden vaihtamisesta ei olisi mitään hyötyä.

Seuraavassa puheenvuorossa hän kuvittelee tätä tilannetta ja toteaa sen toimimattomuutta.

I1: Ulkomaalaiset eivät tarvitse eivät tarvitse toisten puhelinnumeroita, jos hän ei ole venäläinen, mä en ymmärrä häntä, mä en osaa suomea, hän ei osaa suomea, mitä mä kysyn häneltä? hän ei auta mua missään ... missään tekemisessä, mun mielestä. mun mielestä se on, Mun mielestä täällä Suomessa on erittäin hyvä aa... asema maahanmuuttajilla, no lähinnä kaikilla, ja ... nämä vaikeukset ovat luonnollisia vaikeuksia, se johtuu nimittäin siitä että tulevat uuteen maahan ja nyt pitää kotiutua siihen, no kyllä se on aina vaikea, mun mielestäni se on aina vaikeeta, pitää ... päinvastoin, pitää siis verkostua suomalaisiin ei kannata ei kannata mun mielestä semmoisia maahanmuuttajien ryhmiä.

Hän toteaa maahanmuuttajan elämän realiteetit, että muuttaminen uuteen maahan on aina vaikea ja että siitä jokainen joutuu maksamaan hinnan. Hän nostaa esille myöskin tärkeän teeman – on tärkeää, että ulkomaalaiset eivät joutuisi liian erille suomalaisesta yhteisöstä. Päiväkodeissa pitäisi siten luoda maahanmuuttajille tilaisuuksia, joissa he uskaltaisivat kysyä ja keskustella kaikista mieltä askarruttavista asioista ja samalla heille pitäisi antaa mahdollisuuksia olla osa suomalaista vanhempainyhteisöä (IN CLUDED report 2012, 38).

#### *Päivittäinen kommunikaatio ja vuorovaikutus*

Maahanmuuttajien kohdalla nämä suurimmat vuorovaikutusvaikeudet syntyvät kieliongelman takia. Haastateltavat vanhemmat kertoivat siihen asiaan liittyviä kokemuksia ja ajatuksia, eli millaisena he olivat kokeneet tätä kielimuurin ongelmaa. Äiti 1 kertoi kokemuksista, joissa hän on yrittänyt puhua kasvattajille englantia, mutta he ovat vastanneet vain suomeksi. Hän ei ymmärrä näiden kasvattajien toimintaa, koska se, että hän lähestyy heitä englanniksi, pitäisi viestittää kasvattajille, että hän ei pysty puhumaan suomeksi. Kasvattaja kuitenkin vastaa suomeksi, mutta siitä ei ole äidille mitään hyötyä.

Ä1: Most Finnish people, they little or they understand English for instance in daycare and [epäselvää puhetta], but when you speak to them in English, they respond in Finnish, which doesn't, it doesn't help at all.

Ajatteleeko kasvattaja, että hän hoitaa oman velvollisuuden: tiedottaa vanhemmille päivän kulusta, ja se, pystyykö tämä äiti hyötymään siitä vai ei, ei ole enää hänen ongelmansa, koska hän on hoitanut oman velvollisuuden?

Seuraavassa esimerkissä Äiti 3 kertoo miehensä kokemuksista. Koska hän oli itse kielikurssilla, hänen mies kävi hakemassa Kevinin päiväkodista. Hänen mies osasi tervehtiä

suomeksi sanomalla "Moi", mutta hän ei ymmärtänyt eikä puhunut suomea sen enem-  
pää. Kasvattajat kuitenkin vastasivat hänelle aina suomeksi. Äiti sanoi, että se tuntui  
isästä hyvin nopealta suomen puhumiselta. Lopulta Kevin itse sai kertoa päivän kulusta  
kotonaan.

Ä3: "My husband was in a very difficult situation when I was in my course and he  
used to pick Kevin every day, he actually didn't understand most of the sentence  
anything at all. He said, moi, because he said "moi" ..... "rrrrrr" .... [imitoi suomen  
kieltä], everything they used to say, and when they came home he actually asked  
Kevin what he has done the whole day. He didn't get any single bit of what the  
opettaja said."

Vanhemmilla oli kokemuksia, jossa heille puhuttiin vain suomea, huolimatta siitä, että he  
eivät ymmärtäneet suomea. Kasvattajien pitäisi tietää, että ymmärtävätkö ja puhuvatko  
tietyn lapsen vanhemmat suomea vai ei, koska sellaisista asioista pitäisi puhua jo aloi-  
tuskeskustelussa. Äiti 3 kertoi yhdestä lastentarhanopettajasta, joka osasi englantia,  
mutta kieltäytyi käyttämästä sitä kommunikoidakseen maahanmuuttajavanhempien  
kanssa. Tämä opettaja ajatteli, että hänen ei kuulu puhua maahanmuuttajan kanssa eng-  
lantia Suomessa, koska silloin kun hän matkustaa ulkomaille, hänen täytyy puhua eng-  
lantia siellä, mutta jos ulkomaalaiset tulevat tänne Suomeen, niin silloin heidän pitää pu-  
hua täällä suomea eikä hänen heille englantia.

Ä3: Mä itse ei ymmärrä mitään mitä hän sanoi, opettaja oli tosi suomalainen, hän  
ei puhu mitään englantia meidän kanssa, se meni tosi vaikea. [...] Hän ei halua  
puhua englantia, mä tuli tänne. Kun hän meni joku paikalla, hänen täytyy puhua  
englantia, miksi hän puhuu englantia sitten mun kanssa kun mä tulin tänne, mä  
muutin tänne.

Tässä hän näyttää vaativan maahanmuuttajavanhemmalta samanlaista suoritusta kuin  
kantasuomalaiselta vanhemmalta, koska maahanmuuttaja on nyt Suomessa. Tämä  
opettaja ei kuitenkaan ajatellut omaa perustelua aivan loppuun saakka. Yleensä ulko-  
maanmatkoilla turistit eivät pysty puhumaan paikallisten kanssa heidän äidinkieltään,  
asioiden selvittämiseen yritetään yleensä käyttää englantia. Tämä äitikään ei toivo, että  
kasvattaja puhuisi hänen kanssaan bengalin kieltä vaan englantia, jota tämä opettaja  
osasi puhua. Kasvattajat eivät voi sulkea maahanmuuttajavanhempia ulos yhteistyöstä,  
koska he eivät puhu suomea (Niemelä 2015, 31). Niemelän mukaan (2015, 31) erilaisten  
kielten ja kulttuurien hyväksymisellä ja tunnustamisella on vahva potentiaali tehdä yhtei-  
söstä kestävä ja vahva. Varhaiskasvatuksessa ei kuitenkaan ole selviä ohjeistuksia  
siihen, että miten pitäisi toteuttaa päivittäistä yhteistyötä tilanteessa, jossa ainoa kieli,  
jolla jotenkuten pystyisi kommunikoimaan, olisi englanti. Varhaiskasvatuksen yksiköille ei  
ole annettu ohjeistuksia siitä, että kuinka paljon työntekijöiltä toivotaan englannin kielen

käyttöä työpaikoilla maahanmuuttajavanhempien kanssa. (Paavola 2010.) Suomalaisen englanninkielen taidot ovat kansainvälisesti todella hyvät, joten suomalaisilla pitäisi olla hyvät mahdollisuudet käyttää englantia myös työolosuhteissa yksinkertaiseen vuorovaikutukseen maahanmuuttajavanhempien kanssa (Yle uutiset 2015). Tarvitaan selkeiden ohjeiden ja rakenteiden luomista päättäjien tasolla, sekä päiväkodin sisäistä suunnittelua ja sopimista vastuun jakamisessa.

Äiti 3:lla oli kokemus hyvin *"suomalaisesta opettajasta"*, mutta hän kertoi erilaisen tarinan yhteistyöstä toisen opettajan kanssa. Tämä opettaja käytti joskus englantia kommunikoidakseen Äiti 3:n kanssa, ja silloin kun Äiti 3 alkoi oppia suomea, opettaja puhui hitaasti ja kärsivällisesti suomea äidin kanssa.

Ä3: Sitten tuli Liisa, tosi hyvä opettaja, kun mä puhu, mä puhu vaan yks kaks sana hänen kanssaan, miten päivä meni, hän aina sanoi niin hitaasti, Kevin teki tämä, Kevin söi tämän, tänään oli kalaa, se meni tosi hyvin Saskia. [...] Minä ymmärrän mitä hän sanoi, Kevin nukkui, Kevin söi, Kevin leikki, oli aamupiiri, meni metsäretkellä, hän aina puhui hitaasti. Hän sanoi mä ymmärrän, mä olin Is-lannissa yks vuotta, ei ymmärrä mitään. [...] Koska Liisa oli tässä, meidän kokemus oli tosi hyvä, Kevin itse sanoi mulle, nyt hän haluaa olla pitkään haluaa olla kaverien kanssa, haluaa olla Liisan kanssa. Hän oli aina Liisan sylissä, jos hän itki tai oli pelottava, missä äiti, aina hänen sylissä, se menee nopeasti tosi hyvin, kun hän oli, ja hän oli sama kaikki lasten kanssa, ei vaan Kevinin kanssa. Kaikkien kanssa sama, tosi hyvä.

Äiti 3:n kertomus ilmentää sitä, kuinka suuri vaikutus on yksittäisellä työntekijällä. Ryhmän opettajan vaihdoksen jälkeen hänen lapsikin alkoi viihtymään paremmin päiväkodissa. Ennen Kevin oli ollut päivähoitossa vain lyhyitä päiviä. Uudella opettajalla oli itsellään kokemus ulkomailla asumisesta. Omakohtainen kokemus vähemmistönä olemisesta auttoi häntä kohtelemaan Suomessa olevaa maahanmuuttajavanhempaa lämpimästi ja hyväksyvästi (Niemelä 2015, 29).

Haastateltavista vanhemmista kolme vanhempaa olivat käyneet suomen kielen kursseja oman lapsen päivähoitajakson ajan niin, että he pystyivät vähitellen ymmärtämään ja puhumaan yksinkertaista suomea. Seuraavassa sitaatissa Äiti 1 kuvailee päivittäisen päiväkodissa tapahtuvan kommunikaation muutosta, kun hänen oma suomen kielen taito kehittyi.

Ä1: When they know your Finnish language is good, they try to tell you more [...] Like to open up, there is that freedom or speech you know, that now you can. And also when you also you have the confidence with the language, you ask more.

Isä 1:llä on myös kokemus muutoksesta, jota kielen osaaminen toi heidän yhteistyöhön päiväkodin kanssa. Niin kauan, kun he eivät ymmärtäneet ja puhuneet suomea, he eivät saavuttaneet kaikkea sitä tietoa, jota kasvattajat välittivät vanhemmille.

I1: Silloin tarvitsimme kyllä enemmän tätä tukea mutta sitä ei ollut, nyt kun on jo parempi kielitaito ja, nyt emme tarvitse enää koska nyt o, nyt ymmärrämme melkein kaiken, mitä puhutaan, mitä kirjoittu lapuissa ja niin pois päin, kyllä - me ollaan ajantasalla.

Äiti 3 avaa tämän suomen kielen mukaan tuomaansa muutoksen laajempaa merkitystä. Kysymys ei ole vain tiedonvaihdon onnistumisesta, vaan yleisestä sosiaalisesta hyväksymisestä ja siihen sisältyvästä ystävällisyyden osoituksesta.

Ä3: Things have changed in that, Saskia, a lot, acceptance have improved much because they really understand I can also speak, I can understand little bit, so things have changed, and everyone speaks with me now with me Finnish, no one speaks English with me.

Ero suomen kieltä osaamattoman ja suomea osaavan vanhemman välillä näyttää olevan suuri. Suomen kielen osaamattomuus ei saisi kuitenkaan eriarvoistuttaa vanhempia kasvattajien silmissä. On esimerkiksi hyvin tärkeää, että maahanmuuttajalapsen näkisivät, kuinka heidän vanhempiaan arvostetaan yhtä paljon kuin suomalaisia vanhempia, vaikka he eivät osaakaan (vielä) suomea.

Joillakin vanhemmilla oli suomalainen ystävä, jonka tarjoama apu oli merkittävää myös yhteistyössä päiväkotikasvattajien kanssa. Äiti 3 kertoi iäkkästä suomalaisesta naisesta Virvasta, joka ei osannut englantia, mutta joka siitä huolimatta halusi ja pystyi auttamaan tätä perhettä päivittäin. Virva kertoi päiväkodin kasvattajien puheet Nate'lle (Äiti 3:n vanhempi poika, joka oli ollut jo koulussa ja oppinut suomea) ja hän käänsi ne vuorostaan vanhemmille.

Ä3: Ennen se oli Virva, meni joka päivä mun kanssa, koska kaikkia, mä itse ei ymmärrä mitään mitä hän sanoi [...] melkein yks kaks kuukautta Virva meni joka päivä meidän kanssa, ja hän sanoi Nate'lle, mun iso pojalle, ja hän sanoi meille, mitä Kevin syö mitä hän juo, mitä hän tekee, mitä on aamupiiri, mitä on retki, matka, mä en ymmärrä mitään.

Toinenkin äiti kertoi arvokkaasta ystävyydestä suomalaisen äidin kanssa, jonka poika oli saman ikäinen kuin hänen vanhin poika ja kuinka he tutustuivat siinä lastensa yhteisessä päiväkodissa. Se ystävyys on kestänyt jo useita vuosia.



Ä1: But if you have some, like me, I have a neighbor who is; my this son [hän osoittaa mulle vanhimpaa poikaa omassa kodissaan], when my son went to day-care, from "X"-kindergarten, they became friends one and a half years, -kaveri, and even now they are friends. Also the mother always update me and tell me what to do in case of this and that. [...] So I would say that if you have a Finn who is helping you, you can really ... you get so much."

Yksittäisillä ihmissuhteilla on ollut suuri merkitys näiden perheiden elämässä, nämä suomalaiset ystävät ovat kulkeneet rinnalla ja auttaneet integroitumaan tähän yhteiskuntaan. Äiti 3 kertoi, kuinka häntä inspiroi eniten suomen kielen oppimiseen mahdollisuus puhua suomea Virvan kanssa.

Ä3: And my inspiration was always Virva, because I wanted to talk with her, she helps us a lot, but she doesn't understand a single word of English, 70 years.

## 6.2 Sosiaalipsykologisten ilmiöiden tarkasteleminen

Toisessa tutkimustuloksia esittelevässä luvussa tarkastelen aineistoa teorialähtöisesti. Olen valinnut tutkittavat teemat kolmannessa luvussa esitettyjen teorioiden pohjalta. Tulosten raportoinnin aloitan kategorisista skeemoista ja stereotyyppioista. Seuraavaksi käsittelem ennakoluuloja, jotka sosiaalipsykologiassa nähdään negatiivisina asenteina (Allport 1954, Niskan 2018, mukaan). Siinä samassa alaluvussa käsittelem myöskin symbolisen rasmin teemaa. Kolmannessa alaluvussa siirryn tarkastelemaan sisä- ja ulkoryhmän problematiikan esiintymistä haastateltavien puheessa. Siihen teemaan kuuluvat *sosiaalisen identiteetin teoria (Social Identity Theory)* ja *itsensä kategorisoimisen prosessit (Self Categorization Theory)*. Viimeisessä alaluvussa kirjoitan etnisestä identiteetistä, kuinka erilaiset etniset identiteetit näyttävät määrittelevän haastateltavia ja heidän lapsiaan. Suomen kielen osaaminen on tässä tutkimuksessa sellainen dominoiva teema, jota olen käsitellyt myöskin tässä alaluvussa.

### 6.2.1 Kategoriset skeemat ja stereotyyppiat

Skeemat ovat kognitiivisia tietorakenteita. Ihmiset organisoivat ja kategorisoivat tietoa, jotta informaation valikoiminen ja sen tulkinta tapahtuisi nopeasti. Näiden prosessien tuloksena ovat kognitiiviset tietorakenteet, kuten skeemat. Stereotyyppiat kuuluvat skeemoihin, ja ne kohdistuvat ihmisryhmiin. (Helkama 2016, 132; Pirttilä-Backman 2011, 246.)

Tämän tutkimuksen haastateltavat olivat kaikki syntyneet ja asuneet (ainakin lapsuuden ja nuoruuden) muualla kuin Suomessa, joten heillä oli erilaisia skeemoja päiväkodista ja koulusta. Esimerkiksi Venäjältä muuttanut Äiti 2 kertoo, kuinka hänen mielestään suomalaisessa päiväkodissa on vähemmän toimintaa kuin Venäjällä. Hänen mukaan Venäjällä lapset oppivat päiväkodeissa paljon lauluja ja runoja heti pienestä pitäen. Hänellä on erilainen skemaattinen käsitys päiväkodin toiminnasta, koska hänen lähtömaassaan oli/on toisenlainen lähestymistapa varhaiskasvatukseen, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee:

Ä2: Esimerkiksi Venäjän päiväkotiin verrattuna tässä on vähän toimintaa lapsille päiväkodissa, mulla oli sellainen mielikuvitus, että paljon harjoituksia tekevät ... siis lasten kanssa ja, erilaisia juttuja enemmän, siis oppivat laulut ja runot ja heti siis al-alkuun- alussa asti [*nauraa-hymyä*], tässä toiminta oli vähän rauhallisempi ja sellaista ... ei ole mitään siis painotuksia [*tässä äiti tarkoittaa ehkä "painostusta"*] lapseen, että ihan rauhallinen.

Äiti 3 puheesta ilmenee, kuinka hänellä oli hyvin erilainen skemaattinen käsitys koulusta ja päiväkodista, koska se on Intiassa hyvin erilainen kuin Suomessa. Hän itse ja hänen miehensä lähtivät kouluun jo kaksivuotiaana, ja hän luuli, että hänenkin lapset menisivät kouluun kaksivuotiaana. He muuttivat Suomeen silloin, kun hänen nuorin poika oli alle kaksivuotias. Seuraavassa sitaatissa hän kertoo, kuinka suomalainen päiväkotieroa paljon koulumaailmasta, koska lapsilla ei ole painetta oppia koulumaisella tavalla ja lapsilla on mahdollisuus harjoitella.

Ä3: Intiassa se on erilaista systeemi, lapset menee koulussa kun on kaks vuotta. Joo, minä itse aloitin sen ja minun mieheni aloitti sen kun oli vaan kaks vuotta. [...] Se ei ole kindergarten, proper school. Sitten mä luulen, kiva kun minun poikakin menee, mutta se on eri systeemi, se oli päiväkotieroa, aamupiiri juttuja, ei ole täällä joku pressure, täällä voi harjoitella ... Intiassa on erilaista systeemiä.

Mutta Isä 2 puheesta voi päätellä, että hänellä ei ollut etukäteen kovin selkeää skemaattista käsitystä päiväkodista. Hän oli muuttanut Suomeen Somaliasta noin 20 vuotta sitten. Hän vaan toivoi, että lapsella olisi päiväkodissa kivaa, että lapsi saisi riittävästi ruokaa, saisi leikkiä ja olisi tyytyväinen.

I2: Ei mulla ollut sille mitään ihmeellistä odostusta koska, eihän se mikään lapsen [*epäselvä puhe*] se on vaan sitä leikkimistä, et pääasia oli et lapsella on niikun kaikki ruokaa, ruokaa tai sitten leikkii rauhassa, kaikki hyvin.

Äiti 3 toi esiin erilaiset skemaattiset syömis-skriptit Intiassa ja Suomessa. Skripti on yksi skeeman alalaji, skripti kertoo, kuinka jotakin asiaa kuuluu tehdä. Syömis-skripti tarkoittaa käsikirjoitusta siihen, kuinka ihmisten kuuluu syödä ja juoda. (Helkama 2016, 132.) Kun Suomessa on totuttu juomaan vettä ja maitoa kylmänä, niin Intiassa nämä juodaan

lämmitettyinä. Äiti 3 kuvailee, kuinka hänen pojalla oli hyvin vaikeaa ymmärtää, että hänen piti päiväkodissa juoda kylmää maitoa, koska kotona maito juodaan aina lämpimänä.

Ä3: Sitten Kevin sanoi "ei, lämmin maito, miksi kylmä?". Hän ei ymmärrä. Sitten menin yks vuotta, hän ei juo maitoa päiväkodissa. Nyt hän ymmärrä, on iso.

SS: juoko hän vettä sitten?

Ä3: joo, vain vettä, hän ei ymmärrä miksi se ei ole lämmin. Hän aina sano, mkmm - ei oo kivaa [naurua], se on kylmä mä ei halu sitä. Hän [*äiti tarkoittaa opettajaa*] kysyi että onko joku allergia.

Päiväkodissa ihmeteltiin asiaa vielä vuodenkin kuluttua, koska sitä käsiteltiin äidin mukaan vielä vasukeskusteluissa. Ihmiset pitävät omia sosiokulttuurisia skriptejä itsestään selvinä, koska he ovat toimineet nuorena omaksuttujen skriptien mukaisesti hyvin kauan, joten toisenlaisten lähestymistapojen ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia sekä lapsille mutta aikuisillekin. (Pirttilä-Backman 2011, 247.)

Kolmanneksi skemaattiseksi eroksi havaitsin naisten ja miesten sukupuoliroolin. Isä 3 kertoi naisten ja miesten rooliskeemasta. Hän esitti oman ehdotuksen, kuinka somalia-laisten miesten ja naisten pitäisi toteuttaa sukupuolista tehtävänjakoa täällä suomalaisessa yhteiskunnassa. Miesten pitäisi oppia hyvin suomen kieli, koska heillä on siihen enemmän aikaa. Hänen mukaan miehet oppivat kieltä myöskin nopeammin. Naiset ovat liian kiireisiä, koska he synnyttävät lapsia ja hoitavat niitä. Kun isät osaisivat paremmin suomea, he pystyisivät osallistumaan paremmin päiväkotien vanhempainiltoihin.

I3: Kun suuri osa miehistä oppii nopeasti, kun vaimot ne käy tekee lapsii tai hoitaa lapsii, niillä ei oo aikaa ... kurssille. Jos fajjat tommosii kävisi, sit se helpottaisi, ne ymmärtäisi kuitenkin suomi kieli, jos käy niissä [...] se voisi toimia, jos iskat kävisivät siellä kokouksessa. Mut miten niitä saa, minähän voin sanoa, että niiden pitäisi käydä mutta ei ne miehet.

Siinä yhteiskunnassa, josta tämä isä on tullut Suomeen, naisten ja miesten roolit nähdään hyvin erilaisina kuin Suomessa. Suomalaisissa päiväkodissa on taas tärkeää saavuttaa hyvät yhteistyösuhteet sekä äitien että isien kanssa, koska vanhempien roolit, vaikka ne eroaisivatkin toisistaan, ovat yhtä arvokkaita ja ansaitsevat yhtä paljon huomiota. Kuitenkin suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tehdään itseasiassa enemmän yhteistyötä jopa äitien kuin isien kanssa. (Mykkänen & Böök 2017, 66; Alasuutari 2010, 16, 127.)

## *Stereotypiat*

Stereotypiat ovat yleistäviä käsityksiä, uskomuksia tai odotuksia ihmisryhmiä kohtaan (Pirttilä-Backman 2011, 245.). Löysin haastateltavien puheesta stereotyyppioita, jotka koskevat suomalaisia, ja stereotyyppioita, jotka koskevat toisia maahanmuuttajia.

Esimerkiksi Äiti 1 kertoi, kuinka hän pelkää esittää kysymyksiä suomalaisille, hän pelkää, että suomalaiset eivät ole valmiita vastamaan hänelle tai olemaan hänen kanssaan avoimia.

Ä1: They really have different kind of ... and also this culture, because most of us are very open, like me, my background, I can ask anything but [*epäselvä puhe*] the Finnish culture sometimes we can ask [*epäselvä puhe*] and give no answer, so Finnish they are very conserved. [...] Really closed, so you fear to ask because you don't know what to expect.

Myös Äiti 3 kertoi siitä, kuinka suomalaiset eivät puhu paljon. Bussissa häntä on hämentänyt, kuinka monet ihmiset varaavat vieressä olevan tyhjän penkin omalla laukulla. Hän ajattelee, että he eivät halua, että maahanmuuttaja istuisi heidän viereen.

Ä3: Kun tulin Suomessa, se on eri kulttuuri. Ihmisten on niin ... täällä ei puhu paljon, bussissa mä aina katsoin, kaikilla on se reppu aina vieressä [*naurua*], sitten ei ymmärrä, ei halua istua jonkun maahanmuuttajan kanssa, mikä ongelma on?

Äiti 3 perheellä oli mielenkiintoinen kokemus suomalaisesta "kulttuuri"-oppaasta, joka kertoi heille tietynlaisen stereotypian mukaisen käsityksen suomalaisista. Sain käsityksen, että Äiti 3 piti sitä vakuuttavana selityksenä.

Ä3: Ja hän sanoi meille suomalaisii tradition, suomalaiset on ujo, hän ei halua puhua, mutta halua olla yksinäisen, haluaa kuuntella musiikki, se on semmoisia idea. Ja sitten hän sanoi, kato teidän kotona on sauna [...] menittekö saunassa? Ei - koska ei ymmärrä mitä se sauna tekee. Täällä tulee joku, se on kuuma paikka, kaikki hyvin, se on mulla idea, se sanoi sauna on niin–niin tärkeä paikka suomalaisille, kun haluaa istua ystävän kanssa ja perheen kanssa, ja se miten se toimii, hän sanoi mulle ensimmäinen kerta. Sitten mä ymmärrän, okei – hmm, se on suomalainen, se ei oo, se ei halua puhua vaan on ujo ja halua olla yksinä, semmoisia.

Äiti 3 kertoi myöskin itsensä ja aviomiehensä käsityksiä muista maahanmuuttajavanhemmista. Hän teki omassa puheessa selvän eron heidän itsensä ja näiden muiden maahanmuuttajavanhempien välillä. He olivat jutelleet mm. kiinalaisten ja nepalilaisten maahanmuuttajavanhempien kanssa. Seuraavassa sitaatissa Äiti 3 kertoo, kuinka he

eivät tulleet Suomeen Kelan elätettäväksi, kuten suurin osa muista maahanmuuttajista ovat tehneet, vaan he tulivat tänne, koska hänen aviomiehensä pyydettiin Helsinkiin töihin. He ovat siten maksaneet alusta lähtien veroja, eivätkä ole hakeneet Kelasta verorahoista maksettavia tukia. Äiti 3 oli aloittanut itsekin työskentelyn yhdessä päiväkodissa lastenhoitajana. Tässä sitaatissa äiti kertoo miehensä puheenvuoron päiväkodin opettajalle, kun tämä opettaja oli ihmetellyt, että kuinka yksi somalialainen poika oli oppinut suomen kieltä nopeammin kuin heidän poika.

Ä3: Don't take us otherwise, they have come here with a purpose to get settled here, completely and ... generation after generation, kids after kids, they're totally into the culture. Do you know they're, whether they are working or not, they are only taking the advantage of Finnish system. Keep on having babies, keep on having money at home, they not do anything. I am working, my wife is working, we are giving vero, we are giving a lot, a lot of percentage to vero. Your question to us, they are totally settled here, they want to be like Finnish, so they are speaking Finnish all the time. We are not here to get settled in Finland, we are here for some time, we are trying to get used with this culture, we are trying to learn something good about Finnish, so we have put our child into Finnish school.

Tämä stereotypia muista maahanmuuttajista vaikuttaa heidän näkemykseen siihen, miten he tulkitsevat toisten maahanmuuttajien toimia (Pirttilä-Backman 2011, 246).

### 6.2.2 Ennakkoluulot ja symbolinen rasismi

Ennakkoluulot ymmärretään sosiaalipsykologiassa vihamielisiksi asenteiksi, tunteiksi tai käyttäytymistäipumuksiksi. Ennakkoluuloissa, kuten asenteissakin, on kognitiivinen, affektiivinen ja käyttäytymiseen liittyvä elementti. (Helkama 2016, 262.) Tässä alaluvussa käsittelen vihamielisiä asenteita symbolisena rasismina, mikä tarkoittaa sellaisia rasistisia tekoja, joita toimija itse ei tiedosta olevan rasistisia. Ihminen saattaa ajatella, että hän noudattaa suvaitsevaisuuden normeja, mutta tosiasiallisesti hän kuitenkin ilmaisee negatiivisia asenteita omassa käyttäytymisessä. (Helkama 2016, 266.)

Äiti 1 kertoo useista tapauksista, joissa hänen lapselle on tapahtunut päiväkodissa joku onnettomuus, mutta kasvattajat eivät ole kertoneet siitä hänelle. Suomalaisessa päiväkodissa pidetään kuitenkin hyvin tärkeänä kertoa kaikista sattumuksista ja onnettomuuksista vanhemmille (Opetushallitus 2016, 32–33). Tämä äiti oli kokenut useamman kerran tilanteen, jossa hän itse joutui ottamaan kasvattajiin yhteyttä ja kyselemään, että mitä oli tapahtunut. Seuraavassa sitaatissa äiti kertoo yhdestä tapauksesta:

Ä1: But the worst I've experienced is there is time Nigel fell ... and nobody told me [...] he fell down and then he had aa [...] fallen and soel naarmu soel [...] so when I came home I realized. [...] But I think the one who was with him, he left

home, so they changed the shift. [...] So when I asked, they had to ask. So I understand that didn't tell me cause they didn't know, they didn't notice. But I also have this same thing with X [toinen päiväkotia, jossa Nigel käy joskus hoidossa viikonloppuisin] where I take him during the weekend, he had fallen again and nobody told me, I noticed vertä when we pysäkki, that he is bleeding from nose, so I didn't have their number I had to come home and check and then call them.

Äiti ajattelee, että ehkä kasvattajien mielestä tällaiset asiat eivät ole riittävän tärkeitä kertoakseen vanhemmille, koska he näkevät näitä tilanteita jatkuvasti.

Ä1: You know, things they see every day, for you it can be the first thing, it can be the shocking but for them they try to put it lightly.

Jos kasvattajat kokevat yhteistyön suomea puhuvien kasvattajien kanssa paljon helpompaa kuin suomea ei puhuvien vanhempien kanssa, se näyttää vaikuttavan myös siihen, kuinka riittävästi kasvattajat tiedottavat maahanmuuttajavanhempia erilaisista päiväkodissa sattuneista asioista. Tämä Äiti 1 tapaus, jossa hän oli kokenut useita kertoja kasvattajien laiminlyönteä tärkeän tiedottamisen, saa ajattelemaan, että kuinka paljon asiaan vaikuttavat kasvattajien henkilökohtaiset ennakkoluuloiset asenteet maahanmuuttajia kohtiin. Hiljattain julkaistiin tutkimusraportti 12 eurooppalaisesta maasta, jossa tutkittiin tummaihoisten ihmisten kokemaa rasismia. Suomi osoittautui kaikista rasisemaksi maaksi näistä eurooppalaisista maista. (European Union Agency for Fundamental Rights 2018.) Äiti 1 oli tummaihoisen.

### *Heidän lasten kokema symbolinen rasismi*

Vanhemmat kertoivat siitä, kuinka heidän lapset ovat jääneet suomenkielisten lasten leikkiryhmien ulkopuolelle. Nämä tapaukset kertovat tilanteesta, jossa lapsiryhmän enemmistö, eli kantasuomalaiset lapset eivät hyväksy joukkoonsa vähemmistöjen edustajia, lapsia, jotka näyttävät ehkä erilaiselta, ja jotka eivät puhua suomea äidinkielenään. Seuraavassa sitaatista Äiti 3 kertoo, kuinka hänen pojalla on vaan ulkomaalaistaustaisia kavereita päiväkodissa.

Ä3: Kevin has less friends, because he has friends, but it was only foreigners.

Isä 1 kertoo siitä jatkuvasta huolesta, jota he vanhempina kantavat ainoan tyttärensä sopeutumisesta suomalaiseen päiväkotiin, kuinka Sofia ei päässyt mukaan toisten lasten leikkeihin.

I1: Siis Sofialla oli vaikea päästä peliin, ... joo - kotileikkiin [naurahdus] tai johonkin, hänellä oli vaikea.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kaikkien lasten pitäisi kokea olevansa osallisia oman ryhmän toiminnasta ja koko päiväkodin toiminnasta. Enemmistöön kuuluville lapsille tämä on helpompaa kuin esimerkiksi maahanmuuttajataustaisille lapsille, he tarvitsevat kasvattajien kohdennettuja tukitoimia huomattavasti enemmän, jotta aito osallisuus voisi syntyä. On kasvattajien työtä muuttaa lasten ennakkoluuloisia käsityksiä, muuttaa näitä stereotyyppioita, joita lapsilla on; auttaa lapsia leikkimään yhdessä, jotta lapset hyväksyisivät erilaisuutta ja ymmärtäisivät sitä paremmin. (Arvola ym. 2017; Arvola, Lastikka & Reunamo 2018; Leinonen 2014; OKM 2014, 165, 215.)

### *Suomen kielen osaaminen muuttaa asenteita*

Äiti 3 kertoo, kuinka suomen kielen oppiminen muutti ratkaisevasti hänen asemaansa päiväkodin suomenkielisten vanhempien ja myös kasvattajien keskuudessa. Seuraavassa sitaatissa hän kuvaa tilannetta ennen suomen kielen kurssille osallistumista:

Ä3: One and half years we were like totally Kevin's mother [*hän tarkoittaa suomalaista ystävänsä Virvaa, joka kulki melkein päivittäin hänen kanssaan päiväkodille*], ok everyone knows that this is Kevin's mother, because I'm the only person who wears a different kind of dress, who puts this bangels. They all have idea, ok I am from a different part, but no one actually started talk with me or anything.

Sitten Äiti 3 kuvaa muutosta, joka alkoi silloin, kun hän alkoi opetella suomea.

Ä3: The moment I went to course, Saskia, it boosted something with me, because I was speaking Finnish [...] So I actually had the confidence to actually speak. I started little bit with the hoitaja opettaja, who ever was in iltavuoro [*epäselvää puhetta*] But the moment I could go there I would focus in speaking Finnish [*epäselvää puhetta*], and I said puhu hitaasti, I actually requested, and they used to tell me how the day went, then the parents actually came by the end of Febr ... puhuutko suomea? Aha, kivaa! Then the started, big change, big change numbers. Then Kevin got like this buddy invitations, all changed. But why now, they came to that I know Finnish, why not before.

Silloin kun tämä äiti ei pystynyt puhumaan suomea, hänellä ei ollut myöskään kontakteja toisten suomalaisten vanhempien kanssa. Hän kuitenkin olisi pystynyt kommunikoimaan englanniksi toisten vanhempien ja kasvattajien kanssa. Tämä ei jostakin syystä onnistunut siinä päiväkodissa, ei kasvattajien eikä vanhempien kanssa. Voiko suomen kielen osaamattomuus olla tekosyy sosiaalisesti syrjiä maahanmuuttajavanhempia?

### 6.2.3 Sisä- ja ulkoryhmät

Tässä alaluvussa käsittelem *sosiaalisen identiteetin teorian (SIT)* ja *itsensä kategorioimisen teorian (SCT)* kautta määriteltäviä sisä- ja ulkoryhmiä, sekä kuinka ihmiset määrittelevät näitä ryhmiä ja kuinka he omassa puheessaan tekevät eroja ryhmien välillä.

Käsittelem ensimmäisenä maahanmuuttajaryhmän kokemusta "me maahanmuuttajat" vs. "he suomalaiset" välistä tilannetta, kuinka maahanmuuttajavanhemmat määrittelevät sitä suhdetta. Seuraavassa sitaatissa Äiti 1 kertoo omasta suhteesta suomalaisiin, tässä yhteydessä meillä on ollut puhetta yhteistyöstä päiväkodin kasvattajien kanssa.

Ä1: I have that deletion with them, so I don't feel like I fear, I cannot ask anything but they're also as a human being we are different, they're those who really don't ... they have nothing to tell you.

Tässä sitaatissa vaikuttaa siltä, että suomalaisten kasvattajien ryhmä ei suhtaudu maahanmuuttajavanhempaan kovin arvostavasti; kommunikaatio kasvattajien puolelta vaikuttaa olevan niukka ja välttelevä. Vähän myöhemmin Äiti 1 kuvailee omaa suhdetta suomalaisiin työkavereihin kertomalla arkisesta tilanteesta omalla työpaikallaan.

Ä1: And me – I don't want to be somewhere where we are socializing, in café and then we are speaking Finnish. I am not say anything, I have so much and I am very talkative. So I feel like ... locked.

Tälle äidille suomalaisten ja maahanmuuttajien väliset ryhmäraajat tuntuvat olevan melko suljettuja. Hän haluaisi olla paljon sosiaalisempi, koska kokee luonnostaan olevan hyvin avoin ja sosiaalinen, mutta hän ei ole pystynyt toteuttamaan sitä suomalaisten kasvattajien ja työkavereiden kanssa.

Äiti 3 kertoi miehensä puheenvuoron heidän pojan opettajalle (vasu keskustelussa), jossa tämä isä toi esille tilanteen itsen ja omien suomalaisten kollegojen välillä. Hän tekee eron suomalaisten päiväkotikasvattajien ja suomalaisten kollegojen välillä. Tämän miehen suomalaiset kollegat ovat hyväksyneet sen, että hän ei puhu suomea ja että he käyttävät kommunikoimiseen englantia, mutta tämän isän mukaan päiväkodin kasvattajat eivät hyväksy sitä, että hän ei puhu suomea. Nimittäin vasukeskusteluissa he vanhempina vaikuttivat kokevansa opettajansa syyllistävänä heitä, että heidän lapsi ei ole oppinut puhumaan suomea riittävän hyvin (kts. alaluku 6.1.3).



Ä3: We said, **we are foreigners** [voimakkaasti painottaen], my husband said: I don't speak Finnish at home. [...] Were shifted here [...] Helsinki Center, so I were shifted here, no one complained about my English thing because, it works, English works in my office. They know that this is a foreigner person, we need his work, we don't need his language skills.

Tulkitsen, että tämä isä yrittää muuttaa "suomalaisten kasvattajien" suhtautumista heihin, ulkomaalaiseen, tuomalla esimerkin toisesta suomalaisesta (ulko-) ryhmästä, "suomalaiset kollegat". Tämä on strategisesti kekseliästä, koska "suomalaiset kasvattajat" – ryhmä voi ehkä jopa muuttaa omaa suhtautumista näihin vanhempiin, kun he tietävät, että suomalaisessa yritysmaailmassa tätä ulkomaalaista miestä arvostetaan, eikä suomen kielen osaamista aseteta yhteistyösuhteen toimivuuden kannalta niin tärkeäksi. Gaertnerin ja Dovidionin (2000) *yhteisen sisäryhmäidentiteetin mallin* mukaan ryhmien välisiä negatiivisia asenteita voi vähentää tilanne, jossa ryhmät kokevat kuuluvansa isompaan ylemmän tason ryhmään, jossa on erilaiset asenteet vallalla. Tässä tapauksessa päiväkodin kasvattajien ryhmä kokisi kuuluvansa "suomalaisten" ryhmään, johon kuuluvat myös suomalaisten Äiti 3:n miehen työkaverit yritysmaailmasta. (Ahokas 211, 232.)

Osa vanhemmista teki myöskin erotteluja maahanmuuttajavanhempien ryhmän sisällä, he toivat esille tämän ryhmän heterogeenisuutta. Joidenkin vanhempien puheesta sain käsityksen, että he näkevät maahanmuuttajavanhempien ryhmän enemmän yhtäpitävänä, mutta toiset vanhemmat tekivät enemmän eroja erilaisten maahanmuuttajavanhempien ryhmien välillä. Seuraavassa sitaatissa Isä 1 esittää, että erilaiset vanhemmat eivät pysty auttamaan toisiaan, koska heillä ei ole yhteistä kieltä.

I1: No mun mielestä alusta, eee ... ulkomaalaiset eivät tarvitse, eivät tarvitse toisten puhelinnumeroita. Jos hän ei ole venäläinen, mä en ymmärrä häntä, mä en osaa suomea, hän ei osaa suomea, mitä mä kysyn häneltä? hän ei auta mua missään ... missään tekemisessä, mun mielestä.

Isä 1:n mielestään erilaiset maahanmuuttajavanhemmat eivät voi tehdä kovin paljon yhteistyötä keskenään tai tukea toisiaan, eli ryhmien väliset rajat näyttävät hänelle melko suljettuina.

Äiti 3 taas erottelee maahanmuuttajavanhempia sen perusteella, ovatko he tulleet tänne pysyvästi vai väliaikaisesti, kuten heidän perhe. Hänen mukaan ne vanhemmat, jotka ovat tulleet jäädäkseen, ovat hyvin perillä suomalaisista tavoista hoitaa elämänsä täällä. Hänen mukaan ne vanhemmat, jotka ovat tulleet pysyvästi, käyttävät hyväksi suomalaisen hyvinvointivaltion antamia tukia.

Ä3: We are here just for particular work permit, we are not Finnish citizens [...] other people the Chinese, the Nepalese have been here almost for ten years or so, the child have born here, they know every single thing about Finnish culture, which time to start the Finnish day care, how is it that child is going to the Finnish day care but it's without any their personal money, Finnish goverment, Kela is paying, we had no idea what is Kela and thing. We put our child, because we [epäselvä puhe] wanted him to start something because he is getting older. [...] We have not applied for Kela thing, we have not for anything, many people doing it only for the great system that Finnish have, Finland have, being the mother, being the [epäselvä puhe] cared.

Tämä äiti kuitenkin myöhemmin puolustaa mahdollisuutta, jossa kaikille maahanmuuttajavanhemmille järjestettäisiin erillinen vanhempainilta. Sitä vastoin Isä 1 ei nähnyt tätä maahanmuuttajavanhempien vanhempainiltaa järkevänä. Vanhempien käsitykset siitä, kuinka paljon maahanmuuttajavanhemmat voivat auttaa ja tukea toisia, eli kuinka läpäisevät ovat ryhmien rajat, erosivat toisistaan.

Maahanmuuttajavanhemmat ovat onnistuneet nostamaan oman sisäryhmänsä statusta suomenkielisten vanhempien ja päiväkodin kasvattajien silmissä opettelemalla puhumaan suomen kieltä. Mitä paremmin he osasivat suomea, sitä enemmän he näyttivät saavansa tietoa ja arvostusta päiväkodin kasvattajilta. Seuraavassa sitaatissa Äiti 1 kuvailee tilannetta, kun ei osaa suomea vielä.

Ä1: So when you don't have the language, o-my-god it's like in jail, because you don't know what is really happening.

Äiti 2 ajattelee, että jotta yhteistyö maahanmuuttajien ja päiväkodin kasvattajien välillä voisi olla sujuva, maahanmuuttajien pitäisi osata suomea heti.

SS: [...] että jos niikun suomen opiskelee niin kaikki helpottuu?

Ä2: Juu juu, näin se on ... pitäisi osata ... suomea [nauruhymyä].

Kaikista voimakkaammin suomen kielen osaamisen mukana tuomaa muutosta kuvaa

Äiti 3. Hän kertoi muutoksesta erityisesti suhteessa suomenkielisiin vanhempiin.

Ä3: But after I started to speak little with those teachers in Finnish, it has helped a lot, some parents have seen that Kevin's mother can speak, they actually came to me and asked me [...] Aaaa - you can speak Finnish, we have no idea. They asked me where I lived and they have hiekkalaatikko in their home, if Kevin would like to come and play. [...] Change for us [...] the moment I started, parenst actually came up to me.

Näistä puheenvuoroista kuvastuu se, kuinka suomen kielen osaaminen on strategisesti ehkä se tärkein asia, jolla voidaan vaikuttaa ryhmien välisiin suhteisiin, se on avannut

suljettuja ovia. Mutta vaikka kielenosaaminen on muuttanut ryhmien välisiä suhteita merkittävästi, Äiti 3 kertoo, kuinka esimerkiksi koko päiväkodin yhteisessä tapahtumissa, johon osallistuvat sekä henkilökunta että vanhemmat lapsineen, he ovat kuitenkin jääneet yksin.

Ä3: When ever it's kevätjuhla or something, the whole bunch were together, Kevin is playing with the kids, but me and my husband always separate. We are taking pictures, no friends no at all. We also said like minority, but my husband said –forget it, we are foreigner, it doesn't matter, what can we do.

#### *Vanhemmat toivoivat kolmenlaisia muutoksia*

Vanhemmat toivoivat kolmenlaisia muutoksia maahanmuuttajavanhempien ja päiväkodin kasvattajien välille. Tulkitsen, että nämä ovat sellaisia muutoksia, jotka helpottaisivat ja parantaisivat näiden ryhmien välistä yhteistyötä. Isä 2 toivoo, että päiväkodeissa olisi enemmän työntekijöitä, joilla olisi itsellään maahanmuuttajatausta, koska se voisi tuoda turvaa joillekin maahanmuuttajataustaisille lapsille.

I2: Toinen asia on semmoinen, et saisi olla enemmän näitä ulkomaalaistaustaisia työntekijöitä. Mä oon huomannu, siin oli yksi somalinainen, kaikki lapset oli aina, kun hän oli kaikille lapsille hyvä, kaikilla lapsilla oli hyvä olla, sit kaikki lapset haki silt niikun turvaa tai tollee.

Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden lisäämistä päiväkotien henkilökuntaan puolestuvat useat tutkimukset ja koulutuspoliittiset suositukset (Adair, Tobin & Arzubiaga 2012; Jansen yms. 2010; Osman & Månsson 2015; Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017; Layne, Paavola & Janhonen-Abuquah 2016; OKM 2014, 147).

Toiseksi, suurin osa vanhemmista piti hyvänä ajatuksena järjestää maahanmuuttajavanhemmille omia vanhempainiltoja, koska heillä olisi silloin enemmän rohkeutta kysellä ja siten saada asioista tietoa. Sellaisessa tilaisuudessa erikielisille vanhemmille olisi varattu tulkkeja, joten kommunikaation pitäisi olla helpompi. Esimerkiksi Äiti 2 perustelee, miksi tällainen olisi tarpeellinen.

Ä2: no mä sanoisin että ehkä jos olisi mahdollisuus järjestää vanhempainilta vaan maahanmuuttajavanhemmille [nauruhmyilyä] että siellä on olisi järkevä keskustel, siis eeem ... kerrota millainen tämä järjestelmä on, miten se sujuu, miten saa hakea mmm ... tätä ja tota ja niin poispäin että olisi .. mitä on suomalaisille vanhemmille itsestäänselvä mutta maahanmuuttajataustaisille ei ole, tai ei ole pakko.

Äiti 1 kertoo, kuinka sellainen maahanmuuttajavanhempien kokoontuminen vahvistaisi ja rohkaisisi heitä vähemmistöryhmänä, koska yleensä he ovat pienenä vähemmistönä suomenkielisisä vanhempainilloissa.

Ä1: I was thinking like if we could have foreign kokous, meetings, we speak our mind, our concern, because you have different experience, make us feel like we are together, we are moving to same directions.

Kolmanneksi muutosehdotukseksi Äiti 3 toivoo, että päiväkodin kasvattajat kommunikoi-sivat enemmän englanniksi näiden vanhempien kanssa, jotka eivät osaa suomea (ja jotka osaavat englantia).

Ä3: The communication, I think with the foreigners, should sometimes been in English, because it's not a rule that you have to speak in ... with the children it's rule to focus on Finnish, but the parents I think, there should be a little bit adjust-ments, so that the foreigners also understand.

Tämän alaluvun loppuksi esitän vielä yhden mielenkiintoisen huomion. Isä 2 kertoi tilan-teesta, jossa sekä maahanmuuttajavanhemmalla että päiväkodin työntekijällä ei ollut ko-rostuneena sosiaalinen identiteetti vaan henkilökohtainen identiteetti. Isä 2 kertoo kah-desta tilanteesta, jossa päiväkodin kasvattaja tuli tekemään aloituskeskustelun heidän kotiin. Hän koki molemmat tilanteet hyvin positiivisena.

SS: [...] opettaja menee ja tekee sen aloituskeskustelun kotona, millainen koke-mus se teidän mielestä oli?

I2: Oli mun mielestä paljon parempi niin ... niinkun tulee kotiin ja tutustutaan kes-kenään, se oli paljon parempi [...] hoidetaan se alku, kun ei me tiedetty päiväko-dista mitään [...] ja sitten kun hän selitti kaikki asiat, se oli paljon parempi, ja sitten tiedettiin valmiiksi että kun lapsi vietiin päiväkotiin että miten se miten se tapah-tuu ... että ei tullut mitään yllätyksiä.

SS: sitä pitäis tehdä edelleen.

I2: mun mielestä pitäis tehdä.

*Itsensä kategorisoimisen teoria* selittää, kuinka ihmisten käyttäytyminen muuttuu riip-puen siitä, onko aktiivisena (korostuneena) henkilökohtainen identiteetti vai sosiaalinen identiteetti. Päiväkodin kasvattajat saattavat siten käyttäytyä maahanmuuttajataustais-ten vanhempien kanssa eri tavalla, kun he kohtaavat heidät olosuhteissa, joissa ei ole korostuneena sen oman sisäryhmän sosiaalinen identiteetti. (Helkama 2016, 166–169.) Brewerin & Millerin (1984) mukaan negatiivisia ryhmienvälisiä asenteita voi muuttaa po-sitiivisemmaksi, kun henkilökohtaiset identiteetit ovat korostuneina, koska henkilökohtai-sesti painottunut positiivinen vuorovaikutus voi vähentää kategoriaeroja, jotka ovat voi-makkaampia sosiaalisten identiteettien ollessa korostuneina. (Ahokas 2011, 231.)

#### 6.2.4 Etninen identiteetti

Suomen kielen osaamisen tärkeydestä on ollut paljon puhetta tämän tutkimuksen tuloksissa, mutta sitä ei voi tässäkään etnisten identiteettien tarkastelussa sulkea pois.

Suomalaisissa päiväkodeissa etnisenä enemmistönä ovat suomalaiset työntekijät. Maahanmuuttajavanhemmat edustavat pieniä vähemmistöjä. Tässä tilanteessa tulee näkyväksi näiden vanhempien kokemukset etnisen enemmistön (suomalaiset) ja etnisten vähemmistöjen suhteista: enemmistö määrittelee sen, kuinka paljon vähemmistöt joutuvat mukautumaan enemmistön normien mukaan (Verkuyten 2005, 11, 12; Liebkind ym. 2015, 116). Seuraavassa sitaatissa Äiti 3 kertoo, kuinka hänen lapsensa ryhmän opettaja ei suostunut puhumaan muuta kieltä kuin suomea. Eräs toinen työntekijä toimi joskus tulkkina.

Ä3: Mutta puhuu vain Suomea, me ei ymmärrä mitään. Hänen työkaveri sanoi mulle, mitä hän tarkoittaa, mitä on systeemit. Vain puhuu Suomea tässä ei englantia. Jos lapset ei ymmärrä, hän voi auttaa joskus, mutta ei niin paljon, se on suomalainen päiväkotia, kaikki systeemi, mitä käy, Suomessa.

Äiti 1 puhui myöskin tiedon puutteesta, koska hänellä ei ollut mahdollisuutta kysyä ja kuulla lapsensa kuulumisia päiväkotipäivien päätteeksi. Hän kertoo, kuinka hän vaan toi lapsen päiväkotiin ja vei pois.

Ä1: So we just take our kids to daycare because we have to, and pick them when the time comes, so what happened there, it doesn't matter, because you want to know more, but you can't. So – it's becomes very hard, it little becomes very hard.

Kasvattajilla etnisen enemmistön edustajina on valta määritellä sitä, kuinka paljon tietoa maahanmuuttajavanhempi, joka ei puhu suomea, voi saada oman lapsen kuulumisista päiväkodissa.

#### *Murhe omasta lapsesta*

Vanhemmat puhuivat paljon huolesta, mikä heillä on omasta lapsesta, että heidän lapsi ei pääse mukaan suomalaisten lasten leikkeihin. Samalla he kertoivat, että heidän lapset olivat lopulta löytäneet muitakin kavereita, mutta nämäkin leikkikaverit olivat maahanmuuttajataustaisia lapsia. Tässä ilmenee Verkuytenin (2005) etnisen identiteetin kuviossa esitetyn yksilötason ja vuorovaikutus/interaktiotason kohtaaminen. Päiväkodissa lapset tekevät selkeitä erotteluja etnisten identiteettien perusteella. Maahanmuuttajalapsset eivät voi tulla ja osallistua kantasuomalaisten lasten leikkeihin, jos suomalaiset lapset torjuvat heidät ja jos he eivät anna maahanmuuttajataustaisille lapsille mahdollisuutta

tulla ja osallistua. Seuraavassa sitaatissa Isä 1 kertoo oman tyttärensä yksinäisyydestä päiväkodissa (he olivat venäläinen perhe).

I1: Esimerkiksi ulkona, hän oli aina yksin siellä, hänellä ei ollut kavereita siellä, paitsi yksi, joka oli venäjänkielinen poika.

Tässä nähdään sen, kuinka venäjänkieliset lapset jakavat samaa etnistä identiteettiä ja he pitävät yhtä tilanteessa, jossa he eivät tule vastaanotetuksi kantasuomalaisen lasten leikkiryhmiin.

Seuraavassa sitaatissa Äiti 1 kertoo omasta nuorimmasta pojasta, joka on ollut päiväkodissa yhteensä jo 3 vuotta ja 3 kuukautta, mutta tämä poika alkoi puhumaan päiväkodissa vasta viime keväänä (huhtikuu 2018).

Ä1: This my son started daycare in 2015 when he was 10 months, so [...] he doesn't speak anything [...]– so he started right now, he's three years and three months, he started talking explaining of feeling vapautua ... freely last Thursday, you see there's something wrong.

En voi tietää tarkemmin, että millaisen prosessin tämä lapsi on käynyt läpi, mutta hän ei ole pystynyt jostakin syystä puhumaan päiväkodissa yli kolmeen vuoteen. Jos lapsi ei pysty olemaan kielellisessä vuorovaikutuksessa ikäistensä kanssa, hänen sosioemotionaalinen kehitys estyy, koska nimenomaan sosiaalisissa suhteissa lapset pystyvät opettelemaan tunnetaitoja ja itsesäätelyntaitoja (Koivula & Laakso 2017, 94–95). Heidän perhe on muuttanut Afrikasta eli tämä poika oli tummaihoisen. Äiti 1 kertoi, kuinka hänen poika puhui kotona paljon, puhuminen alkoi heti päiväkotiportin ulkopuolella.

Ä1: He doesn't say anything, but when he comes here he talks – not even when he comes, from that gate, the daycare, he want to talk, he want to play, he want to do everything [naurua].

Vanhemmat tietävät, kuinka iso rooli on päiväkodissa ja koulussa suomen kielen osaaamisella, kuinka se avaa heidän lapsille mahdollisuuden olla tasavertaisempi toisten lasten kanssa ja kuinka se auttaa integroitumaan tähän yhteiskuntaan. Vanhemmat tietävät, kuinka lapset oppivat suomea helpoiten ollessaan vuorovaikutuksessa suomenkielisten lasten kanssa. (Eerola-Pennanen 2017, 185; Paavola 2007.) Seuraava puheenvuoro kuvastaa Äiti 2 huolta oman lapsen suomen kielen oppimisesta.

Ä2: Niin, että jos lapset ei leiki paljon yhdessä ... niin silloin ei sitä kommunikaatiota ole ja jos se jää pois niin ... niin silloin se kielenkehitys sitten jää että, että...

Mutta Isä 2 kertoi toisenlaisen tarinan omasta lapsesta, kuina hänen tyttärellä on hyvät ja sosiaalisesti aktiiviset suhteet kaikkien kanssa. Heidän perheessä puhutaan sekä somalia että suomea. Isä 2 oli muuttanut Suomeen jo noin 20 vuotta sitten.

I2: No Sonya tulee kyllä toimeen kaikkien, no ystävystyy lasten kanssa, nopeasti. [...] kotona somalia ... et hän osaa molempia, puhuu kumpaakin kieltä. [...] Sonya on kyllä semmoinen temperamenttinen, se tuo esiin [naurua] oman vahvuuden ja oman kielen, kaikki tommosta, käyttää niikun .. kertoo niin muille kavereille, mistä tulee, kuka hän on.

Sonya on rohkea tyttö, jolla on hallussa sekä suomen että somalin kieli, ja hänellä tuntuu olevan vahvat ja monipuoliset kaveripiirit päiväkodissa. Sonyan etninen identiteetti vaikuttaa olevan vahvalla pohjalla, ja sillä on positiivinen vaikutus hänen sosiaalisiin verkostoihin. Mutta miten hiljaisemmat ja epävarmemmat lapset, jotka odottavat hyväksyntää enemmistöryhmältä, jätetäänkö heidät päiväkodeissa vaan oman onnen nojaan? Lapsia määrittelevät heidän etninen tausta sekä myöskin ikä, sukupuoli, ihonväri ja taloudellinen asema, nämä tekijät voivat muodostua raskaiksi erottelun, vähättelyn ja alistamisen lähteiksi (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 158; Alanen 2016).

#### *Näkykö päiväkodeissa monietnisyys?*

Pyysin vanhempia kertomaan omia näkemyksiä ja kokemuksia siitä, että kuinka paljon päiväkodeissa näkyy lasten etnisten taustojen moninaisuus. Jos päiväkodissa näkyy lasten moninaiset taustat, se viittaa siihen, että heidän erilaisia identiteettejä arvostetaan ja ne tuodaan tasavertaisiksi suomalaisen enemmistö-identiteetin rinnalle (Eerola-Pennanen 2017, 188). Isä 2 kertoo, että hänen mielestään nämä lasten erilaisiin identiteetteihin liittyvät asiat tulevat esille vain ruokailutilanteissa, joissa joillakin lapsilla on kulttuurisista syistä erilainen ruokavalio.

I2: Siinä mitenkään muuten oteta kun tavallaan ruokailutilanteessa otetaan huomioon, ei oo mitään muuta.

Hän kuitenkin muisti yhden kerran, jossa lapsille oli puhuttu maantiedollisista asioista ja ryhmässä oli maapallo. Tämä viittaa ehkä YK-päivään.

I1: Oli siinä joskus joku yksi viikko oli semmoinen missä maantiejutuista oli, maapallo. [...] sit siinä oli niikun, et lapsien piti piirtää jotain lippuja, mut sit se jäi siihen yhteen viikkoon.

Äiti 2 kertoi, että heidän päiväkodin ryhmissä seinillä on perussanoja eri kielillä ja että lapset ovat joskus piirtäneet eri maiden lippuja.

Ä2: toi perussanat jokaiselta sanalta, joka on ... eeem ... ryhmässä, esimerkiksi virolaiset tai venäläiset tai muuta [...] ja sitten liput myöskin, he piirtä, piirtävät ... kyllä.

Vanhempien puheesta sain käsityksen, että monikulttuuriset teemat eivät ole esillä kovin usein päiväkodeissa. Tästä voisi ehkä päätellä, että lasten erilaisia etnisiä taustoja ei arvosteta kovin paljon, eikä niitä tehdä näkyväksi. Kuitenkin kasvattajien pitäisi tehdä varhaiskasvatusympäristö sellaiseksi, josta huomaa lasten erilaisten identiteettien osallisuuden siinä toteutuvan (Raittila & Siippainen 2017, 234). Vanhemmat olivat sitä mieltä, että olisi tärkeää kertoa erilaisista kulttuurisista taustoista, koska lasten on tärkeää kasvaa moninaiseen yhteiskuntaan, jossa osataan arvostaa toisten erilaisia identiteettejä, kuten Äiti 2 kertoo seuraavassa sitaatissa:

Ä2: Kyllä, pitäisi olla, koska kuitenkin toi uuden maan ... monikulttuurisuus on selvä ja pitäisi lapselle antaa mahdollisuus tutustua muihin kulttuureihin.

Isä 2 kertoo, kuinka toisista maista ja kulttuureista voisi lapsille opettaa samalla tavalla kuten opetetaan ja kerrotaan luonnosta tai maantiedosta. Hänen mielestään lapset oppisivat kunnioittamaan toisiaan paremmin, kun tietäisivät enemmän toistensa kulttuurisista taustoista.

I2: [...] lapset ymmärtäis, tai samalla tavalla kun nä käy luonnossa ja tollel niin, vois tähän maantietoon tai tollee opettaa lapsii, tai niikun kertoo, ei tarvi opettaa. [...] joku omasta kulttuurista, tai piirellä omia lippuja tai tommosii, voi niikun sekoittaa ... et toiset lapsetkin oppis jotakin, toisista kulttuurista - kunnioittaa toinen toisiaan.

Tätä pedagogista periaatetta, lasten kasvamista ja kasvattamista moninaiseen yhteiskuntaan, korostaa myös VASU 2016 (Opetushallitus 2016). Kun tilannetta katsoo etnisen identiteetin prosessien näkökulmasta, olisi hyvin tärkeää, että erilaiset etniset identiteetit olisivat näkyviä päiväkodin interaktio/vuorovaikutustasolla. Jos ne eivät näy, niin lapsille syntyy käsitys, että ryhmässä on vain se enemmistön edustama suomalainen identiteetti, eikä muista edes tarvitse välittää, kun "aikuisetkaan" (näin lapset monesti puhuvat päiväkodin kasvattajista) eivät välitä. Tällainen viesti kulkeutuu siten sille ylemmälle yhteiskunnalliselle tasolle, jossa kaikki koskevat isommat päätökset tehdään. Esimerkiksi jos päiväkodin ryhmissä ei näy eikä "kuulu" lasten erilaiset etniset identiteetit (tai ne tulevat nähdyksi vain negatiivisina huomioina), nämä etniset identiteetit eivät tule näkyväksi myöskään päiväkodin johtamis- ja päätöstopella. (Verkuyten 2005, 19–22; Liebkind ym. 2015, 113–114.) Usein lasten erilaiset etniset identiteetit kuuluvat kasvattajien puheissa heidän työtä vaikeuttavina ja raskauttavina osatekijöinä. Jotta lapsiryhmän kaikki lapset



ja kasvattajat voisivat enemmän iloita ja hyötyäkin ryhmänsä erilaisista etnisistä identiteeteistä, mukaan lukien erilaisista suomalaisista etnisistä identiteeteistä, sen eteen pitäisi tehdä tavoitteellista työtä (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 157). Varhaiskasvatuslaki ja VASU 2016 kyllä velvoittaa tekemään sitä työtä (Opetushallitus 2016, 40). Varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatustavoitteeksi on osoitettu:

Antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 3.)

## 7 Luotettavuus

Tässä laadullisessa tutkimuksessani en voi tehdä yleistyksiä maahanmuuttajavanhempien ryhmästä sinänsä, mutta minulla on mahdollisuus saada vastauksia seuraaviin kysymyksiin: millaisia (laadullisia) ominaisuuksia löytyy maahanmuuttajavanhempien ja päiväkotityöntekijöiden yhteistyöstä? Millaisia prosesseja siinä yhteistyössä on? (Gobon 2007, 421–422). Laadullinen tutkimus antaa Gobon (2007, 423) mukaan mahdollisuuden tehdä yleistettävyyksiä yleisistä rakenteista ennemmin kuin yksittäisistä sosiaalisista käytännöistä, jotka ovat vain esimerkkejä näistä yleisistä rakenteista. Tutkimuksessani kaikilla haastateltavilla oli yhteneväisiä tyypillisiä ominaisuuksia, kuten että he ovat kaikki maahanmuuttajia eli he kuuluvat vähemmistöön suhteessa suomalaiseen enemmistöön, ja että he kaikki kohtaavat päiväkodeissa melko homogeenisen suomalaisen varhaiskasvatuskulttuurin. Siten esimerkiksi suomen kielen osaamisen merkitys muodostui ehkä kaikista voimakkaammin yhteistyötä sääteleväksi tekijäksi, koska se kuvaa yleistettävällä tavalla yhteistyösuhteita valitussa tutkimusfokuksessani.

Tutkimuskysymykseni ovat prosessin aikana muuttuneet moneen kertaan ja myös teoreettinen tausta on ollut jatkuvassa muutosprosessissa. Muutokset tutkimuskysymyksissä johtuivat erityisesti siitä, kun pohdin mahdollisuuksiani saada vastauksia näihin ensimmäisiin asetettuihin tutkimuskysymyksiin saadun aineiston pohjalta, eli muutin kysymyksiä, koska halusin saavuttaa tutkimusteon kannalta parempaa luotettavuutta. (Ruusuvoori ym. 2010, 17.)

Kun pyysin vanhempia osallistumaan haastatteluun, esittelin tekeväni tutkimusta, Pro Gradua, Helsingin yliopistossa. Halusin osoittaa olevani avoin ja rehellinen, jotta saisin heidän luottamuksen. Mutta minulle jäi mielikuva, että osa vanhemmista ei ymmärtänyt, että mitä on tieteellinen tutkimus ja siihen tarvittavat haastattelut. Yritin selittää asiaa mahdollisimman yksinkertaisesti, sekä suomeksi että englanniksi. Näiltä vanhemmilta, jotka eivät näyttäneen ymmärtävän tutkimustekoa, tuli myös melko nopeasti kieltävä vastaus osallistua haastatteluun. Yhdessä tapauksessa yksi somalitaustainen äiti sanoi, että hän tietää hyvin, mitä olen tekemässä, mutta häntä ei todellakaan kiinnostaa enää osallistua sellaisiin tutkimuksiin. Jäin miettimään, että onko hänellä kokemus, että sellaisista haastatteluista ei ole ollut hänelle hyötyä. Toiset vanhemmat taas näyttivät ymmärtävän nopeasti, että millaisesta haastattelusta on kysymys, mutta heidän suomen tai englannin

kielen taidot eivät olleet riittävän hyviä osallistuakseen haastatteluun. Onneksi löytyi vanhempia, jotka ymmärsivät minun tarpeeni ja olivat hyvällä mielellä valmiita haastateltaviksi. Minun olisi pitänyt miettiä tarkemmin näitä tilanteita, että kuinka minun kannattaa esitellä haastattelukutsuja vanhemmille. Ajattelen vielä, että minun olisi ollut hyvä kertoa omille haastateltaville, että millä tavalla tieteelliset tutkimukset pystyvät heitä hyödyntämään, millä tavalla tieteellisten tutkimusten tuloksilla pystytään vaikuttamaan poliittiseen ja yhteiskunnalliseen päätöksentekoon.

Haastatteluja tehdessäni ja aineistoa analysoidessani pyrin jatkuvasti tiedostamaan omaa rooliani tutkimusaineiston muodostamisessa ja tulosraportin kirjaamisessa. Tämän aineiston ei voi siten ajatella koostuvan tai olevan pelkästään haastateltavien kokemuksista, vaan se on sosiaalisesti ja interaktiivisesti konstruotua tiedon rakentamista haastattelijan ja haastateltavan välillä (Potter & Edwards 1999). Potterin ja Edwardsin (1999) mukaan haastattelijan omat ennakkokäsitykset ja näkemykset ovat rakentamassa tutkimusaineistoa ja vaikuttavat haastateltavan puheeseen. Haastattelijana olen myös itse osallisena ja toimijana kyseisellä varhaiskasvatuskentällä. Minulla itselläni on jonkunlainen, ehkä sitä voisi sanoa tyypilliseksi käsitykseksi siitä, millaista käyttäytymistä ja toimintaa päiväkodeissa (maahanmuuttaja-) vanhemmilta odotetaan, miten heidän odotetaan osallistuvan yhteistyöhön ja millaisia tulkintoja tyypillisesti tehdään vanhempien käyttäytymisestä sekä millaisia stereotyyppioita heihin vanheppina saatetaan liittää. Haastateltavat, ja myös minä puhuimme asioista oman henkilökohtaisen kokemuksemme pohjalta mutta samalla tämä meidän puhe ilmentää reflektiivisellä tasolla sitä kontekstuaalista yhteiskunnallista ja kulttuurista tilannetta, jossa muutkin maahanmuuttajavanhemmat ja päiväkodin työntekijät ovat osallisina ja toimijoina. Tämä meidän puhe on osa vanhemmuuden ja institutionaalisen varhaiskasvatuksen kontekstissa käytävää keskustelua: kuinka asioita ymmärretään, selitetään ja kuinka asioista puhutaan. (Rapley 2007, 16, 20.)

Haastatteluja tehdessäni eläydyin yhteiseen vuorovaikutukseen, haastateltavan kuuntelemiseen ja hänen puheeseen. Rapley (2007, 20) kirjoittaa erilaisista haastattelijan rooleista haastattelun tilanteessa, joissa haastattelijan rooliominaisuudet eroavat toisistaan jatkumolla neutraalinen ja itsensä paljastaminen (*self-disclosure*). Hän tuo esille kolme erilaista roolia: avustava/helpottava ja neutraali (*facilitative and neutral*); avustava/helpottava ja itsensä paljastava (*facilitative and self-disclosing*), sekä kolmas on yhteistoinnallinen haastattelu (*cooperative work*). Omissa haastatteluissa yritin pysyä enemmän siinä ensimmäisessä roolissa, yritin esittää kysymyksiä ja jatkokysymyksiä mahdollisimman neutraalisesti, yritin välttää kommentoimasta mutta samalla antaa verbaalisilla

ynähdyksillä ja fyysisillä ilmeillä ja asenteilla selkeän tuen haastateltavalle. En kuitenkaan täysin pysynyt siinä ensimmäisessä roolissa, jälkikäteen katsoen toteutin melko paljon sitä toista roolia, jossa haastattelija myös itse tuo esille omia mielipiteitä. Yritin pitää ne omat kommentit hyvin minimaalisina, mutta koin melkein mahdottomana välttää niitä kokonaan. Tämä aihealue on itselleni tärkeä ja koskettavaa, olen paljon reflektoinut näitä kysymyksiä vuosien saatossa, joten haastattelijana toimin selkeästi yhteistyössä vanhempien kanssa ja paljastin heille jonkun verran omia mielipiteitä. Jos Rapley'n (2007, 22) artikkelissa kirjoitetaan, että "*engaged, active and collaborative format, interviewer and respondent tell a story together [...] each become a storyteller or the two collaborate in telling a conjoint story*", niin omassa tapauksessani en ollut täysin tasavertainen *story teller* haastateltavan kanssa, pitäydyin lyhyissä haastateltavaa tukevissa kommenteissa, ja haastattelun loppupuolella saatoinkin selittää jotakin jopa useammalla lauseella, erityisesti joitakin käsitteitä ja kysymysasetteluja piti avata enemmän. Koen oman roolini olleen siinä ensimmäisen ja toisen roolin välimaastossa.

Tutkimukseni otos on varmastikin liian pieni. Gobo (2007, 414) korostaa, kuinka laadullisen tutkimuksen otoskoko riippuu tutkittavan ilmiön vaihtelevuudesta: mitä enemmän on vaihtelevuutta, sitä enemmän sen täytyisi näkyä tutkimuksen otoksessa. Maahanmuuttajavanhempien joukossa on suurta vaihtelevuutta, koska he ovat muuttaneet Suomeen hyvin erilaisista maista, erilaisine taustoineen. Gobo (2007, 415) puolustaa otoskoon suunnittelemista heterogeeniseksi, koska sillä voidaan saada edustavampia tuloksia kuin isojen ja homogeenisten otosten avulla. Pienessä otoksessani on kuitenkin edustettuna kolme erilaista maantieteellistä aluetta (Venäjä, Afrikka, Intia), edustettuna on sekä äitejä (3) että isiä (2) ja heillä on kokemuksia yhteensä yhdeksästä eri päiväkodista Helsingissä.

Toteutin tässä tutkimuksessa aineistolähtöistä ja teorialähtöistä analyysitapaa. Mielestäni tällä tavalla toteutetulla aineiston analyysillä minulla oli mahdollisuus kirjoittaa tutkimustuloksista monipuolisella ja hyvin kattavalla tavalla. Enemmistön ja vähemmistön problematiikkaa oli mielekästä analysoida sosiaalipsykologian teorioiden avulla. Taas vanhempien kokemuksia yhteistyöstä oli järkevää esitellä aineistolähtöisellä teema-analyysin metodilla. (Braun & Clarke 2006, 78.)

Temaattisesta analyysistä tutkimusmetodinä ei löydy kovin paljon ohjeistavaa kirjallisuutta. Tämä on laadullisen tutkimuksen metodina kuitenkin hyvin yleinen tapa analysoida aineistoa, mutta siihen ei löydy paljon metodikirjallisuutta (Nowell ym. 2017; Braun & Clarke 2008, Attride-Stirling 2001). Tässä tutkimuksessa teema-analyysi oli metodina

juuri sopiva, koska se mahdollisti aineisto- ja teoriapohjaisen analyysitavan yhdellä ja samalla metodilla. Osoittaakseen temaattisella analyysillä toteutetun tutkimuksen luotettavuutta, kirjoittajan täytyisi esittää erilaiset analyysivaiheet läpinäkyvällä ja täsmällisellä tavalla. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt esittämään erilaiset analyysivaiheet selkeästi ja perusteellisesti. Tulosten analyysissä olen pyrkinyt olemaan päättelyssä looginen ja johdonmukainen, koska se lisää tutkimustulosten varmuutta (*conformability*). Koko tutkimusprosessin aikana olen kirjoittanut myöskin omaa päiväkirjaa, erityisesti analyysivaiheessa se osoittautui hyvin tärkeäksi, koska tämä vaihe vaati minulta tutkijana eniten pohdintaa ja luovuutta. Analyysiteemojen kehittelyä piti kirjata tutkimuspäiväkirjaan, jotta ajatuslangat eivät unohtuisi tai jäisi keskeneräisiksi. (Nowell ym. 2017.)

## 8 Pohdintaa

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt selvittämään vanhempien kokemuksia ja ajatuksia yhteistyöstä heidän lastensa päiväkotien kanssa. Tähän laadulliseen tutkimukseen haastattelin viittä vanhempaa kolmesta eri päiväkodista, ja heillä oli yhteensä kokemuksia yhdeksästä eri päiväkodista. Vanhempien etninen tausta oli moninainen, kaksi heistä olivat Venäjältä, yksi Intiasta ja kaksi eri Afrikan maista. Analysoin aineistoa sekä aineistolähtöisesti että teorialähtöisesti teema-analyysin avulla. Teorialähtöisessä analyysissä käytin lähtökohtana sosiaalipsykologian teorioita, jotka selittävät ennakkoluuloja, stereotyyppioita ja teorioita, jotka selittävät ryhmien välisiä suhteita.

Haastatteluissa kyselin vanhempien kokemuksista päiväkodin aloituksesta. Vanhemmat toivat esille sen, kuinka juuri aloitusvaiheessa he olisivat tarvinneet enemmän tietoa ja avustusta; enemmän tietoa suomalaisesta varhaiskasvatuksesta yleisellä tasolla ja sen kyseisen päiväkodin toiminnasta. Vanhempien mahdollisuudet kommunikoida kasvattajien kanssa päivittäin oli neljällä vanhemmalla viidestä hyvin haasteellista, joskus jopa olematonta, koska he eivät silloin pystyneet vielä puhumaan suomea. Tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kokivat pehmeän laskun, mahdollisuuden olla lapsensa kanssa päiväkodissa tutustumisjaksolla, hyvin tärkeänä. Silloin heillä oli mahdollisuus nähdä päiväkodin toimintaa sisältä käsin. Joissakin päiväkodissa tämä tutustumisaika pidetään hyvin lyhyenä, toisissa taas oli mahdollisuus olla pidempään. Yhteistyön aloitus on kriittinen vaihe, koska silloin pitäisi luoda vahva ja luottamuksellinen pohja tulevalle yhteistyölle. Vanhempien pitäisi kokea, että he ovat tärkeitä ja välttämättömiä yhteistyökumppaneita päiväkotikasvattajille. Uusi VASU 2016 painottaa erityisesti vanhempien osallistumista päiväkodissa tapahtuvan varhaiskasvatuksen suunnittelemiseen, toteuttamiseen ja arvioimiseen (Opetushallitus 2016, 33).

Maahanmuuttajavanhemmilla on erilaiset tarpeet kuin kantasuomalaisilla vanhemmilla. Eri maista muuttaneilla vanhemmilla on erilaiset käsitykset institutionaalisesta varhaiskasvatuksesta, erilaiset skemaattiset käsitykset päiväkodista ja koulusta (Ojala 2000; Pirttilä-Backman 2011, 244). He hyötyisivät esimerkiksi videoista tai kuvateksti-koosteista, joissa esiteltäisiin suomalaista varhaiskasvatusta, ja sitä, kuinka he voivat osallistua päiväkotien varhaiskasvatukseen. Esimerkiksi Vantaan kaupunki on ohjeistanut päiväkodin työntekijöitä ottamaan huomioon maahanmuuttajavanhempia erityisellä tavalla

juuri päiväkodin aloitusvaiheessa, ja valmistanut siihen opastavan materiaalin (Vantaan kaupunki 2018).

Näissä päiväkodeissa, joista haastateltavilla vanhemmilla oli kokemuksia, ei käsittääkseni ollut maahanmuuttajavanhemmille kohdennettuja muita erityisjärjestelyjä kuin tulkin käyttö aloituskeskustelussa sekä kerran tai kaksi vuodessa pidettävässä lapsen varhaiskasvatussuunitelma-keskustelussa. Tämän tutkimuksen perusteella voi sanoa, että maahanmuuttajavanhempien kanssa yhteistyötä koordinoiville toimintarakenteille olisi suuri tarve. Päiväkotien työntekijät tarvitsevat monikulttuurisuustyötä tukevia rakenteita, jotka ovat laadittu kaupungin tasolla ja jotka jalkautetaan kasvattajien arkityöhön tarjoamalla koulutuksia ja päiväkotikohtaista mentorointimahdollisuutta (Kuusisto 2010). Tämä tarve koskee Paavolan (2007) mukaan sekä päiväkotien työntekijöitä, että myös maahanmuuttajaperheitä. Päiväkodeissa tapahtuva tiedonvälitys on esimerkiksi yksi sellainen alue, johon tarvitaan selkeämpää toiminnan ohjeistusta ja rakenteellista muutosta. Päiväkodeissa tapahtuva tiedonvaihto vanhempien kanssa on sisällöltään hyvin monenlaista, on päivittäistä kommunikaatiota lapsen kuulumisista, on koko ryhmää koskevaa tiedotusta ja dokumentointia, on kerran vuodessa pidettävät lapsen varhaiskasvatussuunnitelmat, on koko päiväkotia tai aluetta koskevaa tiedotusta jne. Se tärkein tiedotus, mikä tapahtuu päivittäin lapsen tuonti- ja hakutilanteissa, voi jäädä maahanmuuttajavanhempien kohdalla liian niukaksi, koska he eivät osaa suomea. On päiväkotien vastuulla taata se, että kaikenlainen tiedotus tavoittaa kaikki vanhemmat, niin ettei osa vanhemmista marginalisoituisi (Ojala 2010).

Vaikka haastattelujen tärkeimmät teemat koskivat kysymyksiä yhteistyöstä, vanhemmat puhuivat haastatteluissa myös paljon omia lapsia koskevista huolenaiheista. Vanhempien ja päiväkotikasvattajien välisen yhteistyön tärkein objekti on lapset, joita vanhemmat päivittäin tuovat päiväkoteihin. Vanhemmat toivat paljon esimerkkejä siitä, kuinka heidän lapsilla oli tai on edelleen suuria vaikeuksia integroitua kantasuomalaisten lasten leikkipiireihin päiväkodissa. Oli esimerkki myös siitä, kuinka päiväkodin kasvattaja valikoi kirjojen lukuhetkille vain suomenkielisiä lapsia. Moni kertoi tilanteista, joissa heidän tai heidän ystävän, myöskin maahanmuuttajan lapsi on yleensä leikkipihalla yksin tai sitten hän on löytänyt leikkikavereita, mutta nämä leikkikaverit ovat aina ei-suomenkielisiä lapsia. Vanhempien ehkä suurin odotus päiväkodille oli se, että heidän lapsi oppisi puhumaan suomea siinä suomenkielisessä päiväkodissa, koska he tietävät, kuinka suomen kielen osaaminen auttaa lapsia osallistumaan muiden lasten leikkeihin ja kuinka se auttaa heitä saavuttamaan tasavertaisemman aseman lapsiryhmässä. Vanhemmat toivat esille sen, että kun heidän lapset eivät leiki suomalaisten lasten kanssa, he eivät myöskään opi

suomea kovin nopeasti. Yhdessä tapauksessa päiväkodin opettaja toi vasukeskuste-  
luissa jatkuvasti esille huolen siitä, kuinka kyseinen lapsi ei opi riittävän hyvin suomea,  
mutta äidin mukaan tämä lapsi puhuu päiväkodissa enemmän englantia kuin suomea,  
koska hän leikkii vain maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa ja he puhuvat paljon  
englantia keskenään. Päiväkodissa näyttää siten olevan suuria ongelmia muun kielisten  
lasten integroimisessa suomenkielisten lasten leikkipiireihin. VASU 2016 ja varhaiskas-  
vatuslaki korostavat kaikkien lasten yhdenvertaisia mahdollisuuksia kaikessa toimin-  
nassa. Varhaiskasvatuksessa on erittäin hyvä mahdollisuus ehkäistä lasten eriarvoisia  
koulutuspolkuja (Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017).

Tämän tutkimuksen tulosiosiossa olen analysoinut suomen kielen osaamista teemana  
useamman kerran käsitellen sitä eri perspektiivien kautta. Vanhemmat puhuivat siitä pal-  
jon ja se vaikutti olevan strategisesti tärkein seikka monissa eri ongelmissa. Kielen osaa-  
misesta on tullut ehto, joka mahdollistaa ja rohkaisee vanhempien eriarvoistamista ja  
eristämistä. Vaikuttaa siltä, että suomen kielen osaamista, mikä on itsessään vain tekni-  
nen ongelma, käytetään verukkeena syrjinnälle. Varhaiskasvatussuunnitelmassa velvoi-  
tetaan kohtelemaan kaikkia perheitä tasa-arvoisesti, siinä sanotaan, että *"Kunta, kunta-  
yhtymä tai muu palvelun tuottaja ei voi jättää noudattamatta tätä määräystä tai poiketa  
sitä [VASU:n perusteista]"* (Opetushallitus 2016). Siitä huolimatta vanhemmat ovat jopa  
kokeneet, että heitä syyllistetään siitä, etteivät he osaa suomea tai vanhemmat päätte-  
levät, että olisi pitänyt osata puhua suomea heti, kun he aloittivat lapsensa kanssa päi-  
väkodin. Haastateltujen vanhempien mukaan myöskään vanhempainilloissa heille ei oltu  
järjestetty tulkkeja eikä muuta samanarvoista toimintaa suomenkielisen ohjelman lisäksi.  
Suurin osa vanhemmista toivoivatkin vain maahanmuuttajavanhemmille järjestettäviä  
vanhempainiltoja, joissa olisi tulkkeja ja joissa olisi mahdollisuus kysellä kaikista sellai-  
sista asioista, jotka ovat kantasuomalaisille vanhemmille ehkä jo tuttuja asioista. Van-  
hemmat toivoivat myöskin, että päiväkodeissa olisi töissä enemmän maahanmuuttaja-  
taustaisia työntekijöitä. Sitä puolustavat myöskin monet kasvatustieteelliset suositukset  
ja koulumaailmassa toteutetut tutkimukset (Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017; OKM 2014,  
147; Adair, Tobin & Arzubiaga 2012; Jansen yms. 2010; Osman & Månsson 2015). Vielä  
vanhemmat toivoivat, että heillä olisi mahdollisuus kommunikoida päiväkodin kasvatta-  
jien kanssa myös englanniksi. Käsitän, että tarvittavien järjestelyjen aikaansaaminen,  
jotta yhteistyö maahanmuuttajaperheiden kanssa voisi parantua, on varhaiskasvatusta  
tarjoavan instituution vastuulla. Maahanmuuttajaperheiden määrä on lisääntynyt voimak-  
kaasti pääkaupunkiseudulla viimeisen 20 vuoden aikana (Rapo 2011, Tilastokeskus  
2018b), tämän varhaiskasvatuksen asiakasryhmän tarpeiden kohtaaminen on hyvin  
ajankohtainen ongelma.



Tätä aihealuetta on tutkittu Suomessa hyvin vähän, joten olisi tärkeää tehdä enemmän tutkimusta samasta aiheesta. Tämä aihealue hyötyisi erityisesti erilaisista interventio-tyyppisistä tutkimuksista, joissa kokeiltaisiin projektiluontaisesti erilaisten uusien toimintatapojen toimivuutta, kuten esimerkiksi tiedottamiseen ja päiväkodin aloitukseen liittyviä uusia toimintatapoja. Koska uusi Varhaiskasvatussuunnitelma (2016) velvoittaa varhaiskasvatuksen tarjoajaa osallistamaan lasten vanhempia toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, voisi myös tutkia, että millä tavalla päiväkodeissa on yritetty vastata siihen vaatimukseen, ja onko suunniteltu myös kohdennettuja toimia maahanmuuttajaperheille.

## Lähteet

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 1 (3), 385–405.
- Adair, J., Tobin, J. & Arzubiaga, A. (2012). The Dilemma of Cultural Responsiveness and Professionalization: Listening Closer to Immigrant Teachers Who Teach Children of Recent Immigrants. *Teachers College Record*, 114 (12), Special section, 1–37.
- Adams, K. S. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: An examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497.
- Ahlström, S., Karvonen, S. & Lammi-Taskula, J. (2009). *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- Ahokas, M. (2011). Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa E. Suoninen, A.-M. Pirttilä-Backman, A. R. Lahikainen & M. Ahokas, *Arjen sosiaalipsykologia* (s. 185–242). Helsinki: WSOYPro.
- Alanen, L. (2016). 'Intersectionality' and other challenges to theorizing childhood. *Childhood*, 23(2), 157–161.
- Alasuutari, M. (2003). *Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, M. & Markström, A.-M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Pre-school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 517–535.
- Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus: Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. 2007. Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. *Psykologia*, 42, no. 6: 422–34.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. (1983). *Sosiologia I*. Porvoo: WSOY.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*, Vol. 2, No. 1, 2013, 24–47.
- Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu: Laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtioneuvoston ohjausasiakirjoissa 1972–2012*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia 1302. Tampere: Tampere University Press.
- Arvola, O., Lastikka, A.-L. & Reunamo, J. (2018). Increasing Immigrant Children's Participation in the Finnish Early Childhood Education Context. *The European*

*Journal of Social & Behavioural Sciences*, vol. 20, no. 3, 2538–2548. doi: 10.15405/ejsbs.223

- Arvola, O., Reunamo, J., & Kyttälä, M. (2017). Maahanmuuttajataustaiset lapset suomalaisessa varhaiskasvatuksessa: kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus*, 3, 161–173.
- Bouakaz, L. (2007). Parental involvement in school: what hinders and what promotes parental involvement in an urban school. Lund: Lunds universitet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. Teoksessa S. L. Christenson (toim.) & A. L. Reschly (toim.), *Handbook of School-Family Partnerships* (s. 61–79). England: Routledge.
- Clarkin-Phillips, J. (2012). An Affordance Network for Engagement: Increasing Parent and Family Agency in an Early Childhood Education Setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 177–187.
- Cunha, F.J., Heckman, J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2005). *Interpreting the evidence of life-cycle skills formation* (IZA Discussion Papers No. 1575). Germany: Institute for the Study of Labour.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Teoksessa M. L. Böök, P. Eerola-Pennanen, M. Koivula & A. Siippainen, *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (156–178). Tampere: Vastapaino.
- Eerola-Pennanen, P. (2017). Teoksessa M. L. Böök, P. Eerola-Pennanen, M. Koivula & A. Siippainen, *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (179–189). Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. (2001a). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 133–157). Jyväskylä: PS-kustannus.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2018). *Being Black in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Luettu 2.12.18, [http://fra.europa.eu/en/publication/2018/eumidis-ii-being-black?fbclid=IwAR187KmqbJE-QvRUihLNAA1mhqZ3jn6T9ZFB0y3iAH9\\_5azkiiB0Ch4BHEVM](http://fra.europa.eu/en/publication/2018/eumidis-ii-being-black?fbclid=IwAR187KmqbJE-QvRUihLNAA1mhqZ3jn6T9ZFB0y3iAH9_5azkiiB0Ch4BHEVM)
- Forsander, A., Ekholm, E. & Saleh, R. (1994). *Monietninen työ: Haaste ammattitaidolle*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Fox, S. & Stallworth, L. (2005). Racial/Ethnic Bullying: Exploring Links Between Bullying and Racism in the US Workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 438–456.

- Gobo, G. (2007). Sampling, Representativeness and Generalizability. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (toim.), *Qualitative Research Practice* (s. 405–426). London: Sage.
- Hartonen, V. R. & Rissanen O. (2018). Maahanmuuttoon liittyvät keskeiset käsitteet. Teoksessa L. Karlsson (toim.), A-L. Lastikka (toim.) & J. Vartiainen, *KOTO-kohtaamisia taidolla ja taiteella* (s. 20–32). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J.-E., Hankonen, N., Mähönen, T.-A., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen, J. (2015). *Johdatus sosiaalipsykologiaan* (10., uudistettu painos.). Helsinki: Edita.
- Hellman, A. & Lauritsen, K. (2017). Introduction. Teoksessa A. Hellman & K. Lauritsen. *Diversity and Social Justice in Early Childhood Education: Nordic Perspectives* (s. 149–169). Cambridge: Scholars Publishing.
- Hornsey, M.J. (2008). Social Identify Theory and Self-Categorization Theory: A Historical Review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 204–222. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x>
- Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. (2012). Evaluating the Quality of the Child Care in Finland. *Early Child Development and Care*. Vol. 182 (3–4), 299–314.
- Hujala-Huttunen, E. (1996). Day Care in the USA, Russia and Finland: Views from Parents, Teachers and Directors. *European Early Childhood Education Research Journal*, 4.1, 33–47.
- Iiskola, R. (2008). *Espoolaisten lastentarhanopettajien käsityksiä maahanmuuttajalapsista päivähoidossa* (pro gradu -tutkielma). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- IN CLUDED report. (2012). *Final IN CLUDED report: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Luettu 16.11.2018, [https://cordis.europa.eu/project/rcn/84827\\_en.html](https://cordis.europa.eu/project/rcn/84827_en.html)
- Jansen, P., Raat, H. & Mackenbach, J., Vincent W. V. Jaddoe, V.W.V, Hofman, A., van Oort, F.V., Verhulst, F.C. & Tiemeier, H. (2010). National Origin and Behavioural Problems of Toddlers: The Role of Family Risk Factors and Maternal Immigration Characteristics. *Journal of Abnormal child*, 38 (8), 1151–1164.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. (2002). *Rasismi ja syrjintä Suomessa: Maahanmuuttajien kokemuksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Julkaisut 24:2018. Tampere: Juvenes print-Suomen Yliopistopaino OY.
- Karisto, A. & Seppälä, U. (2004). *Maukas gradu: Valmistumisvihjeitä tutkielman tekijöille*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. (2011). Kohtaaminen ja keskustelu vanhempien kanssa. Teoksessa A. R. Nummenmaa, *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa* (61–79). Helsinki: WSOYpro.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. (2006). *Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Oppaita 63. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.

- Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena: Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tutkimuksia 2251. Tampere: Tampere University Press.
- Koivula, M. & Laakso, M.-L. (2017). Teoksessa M. L. Böök, P. Eerola-Pennanen, M. Koivula & A. Siippainen, *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (86–101). Tampere: Vastapaino.
- Kokko, R. (2003). *Asiakas kuntoutuksen yhteistyöryhmässä: Institutionaalisen kohtaamisen jännitteitä*. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Korpela-Rämö, M. (2010). *Vanhempien ja päiväkodin välisen kasvatustuorovaikutuksen merkitys maahanmuuttajataustaisten lasten inklusiolle* (pro gradu -tutkielma). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kuusisto, A. (2010). *Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: Haasteita ja mahdollisuuksia*. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Kuusisto, A. (2017). Negotiating Perceptions on Worldview: Diversity in Finnish Early Childhood Education and Care. Teoksessa A. Hellman, & K. Lauritsen (toim.), *Diversity and Social Justice in Early Childhood Education: Nordic Perspectives* (s. 11–29). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Könönen, K. (2007). *Kumppanuus on tiiviimpää kuin yhteistyö. Maahanmuuttajataustaisten vanhempien näkemyksiä kasvatuskumppanuudesta varhaiskasvatuksessa* (pro gradu -tutkimuksia). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lahikainen, A. R. (2011). Arjen sosiaalisuus. Teoksessa E. Suoninen, A.-M. Pirttilä-Backman, A. R. Lahikainen & M. Ahokas, *Arjen sosiaalipsykologia* (s. 11–28). Helsinki: WSOYPro.
- Lastikka, A.-L. & Lipponen, L. (2016). Immigrant Parents' Perspectives on Early Childhood Education and Care Practices in the Finnish Multicultural Context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75–94.
- Layne, H., Paavola, H., & Janhonen-Abuquah, H. (2016). Kriittisiä näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatukseen. *Kasvatus*, 47(3), 245.
- Lehti, J. (2007). *Monikulttuurisen varhaiskasvatuksen haasteet ja mahdollisuudet: Kartoitus varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön toteutuksesta "Sosiaalinen vahvistaminen pääkaupunkiseudun monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa" -hankkeen kehittämisyksiköissä keväällä 2006* (pro gradu -tutkimuksia). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Levine-Rasky, C. (2009). Dynamics of parent involvement at a multicultural school. *British Journal of Sociology of Education*, 30:3, 331–344, doi: 10.1080/01425690902812604
- Leinonen, J. (2014). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.), *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa* (16–40). Tampere: Suomen varhaiskasvatuksen ry.
- Li, V., Spitzer, B., & Olson, K. R. (2014). Preschoolers reduce inequality while favoring individuals with more. *Child Development*, 85(3), 1123–1133. doi:10.1111/cdev.12198.

- Liebkind, K. & Eränen, L. (2000). Valikoiva myötätunto. Teoksessa K. Liebkind (toim.), *Monikulttuurinen Suomi: Etniset suhteet tutkimuksen valossa* (s. 68–79). Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. & Jasinskaja-Lahti, I. (2000). Syrjintäkokemusten vaikutus maahanmuuttajiin. Teoksessa K. Liebkind (toim.), *Monikulttuurinen Suomi: Etniset suhteet tutkimuksen valossa* (s. 68–79). Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K., Mähönen, T. A., Varjonen, S., & Jasinskaja-Lahti, I. (2015). Ethnic identity, psychology of. Teoksessa J. D. Wright (toim.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (Second edition.), (113–117). Amsterdam: Elsevier.
- Liukkonen, S. (2010). *Kulttuuri kodin ja koulun kohtaamisessa maahanmuuttajavanhempien kokemusten kautta tarkasteltuna* (pro gradun -tutkimuksia). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Löytty, Olli. (2009). *Maahanmuuttaja vai uussuomalainen?* Luettu 19.09.2018, [https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/blogiarkisto/olli\\_loytty/maahanmuuttaja\\_vai\\_uussuomalainen.5695.blog](https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/blogiarkisto/olli_loytty/maahanmuuttaja_vai_uussuomalainen.5695.blog)
- Maahanmuutto.net. (2018). *Kuka on maahanmuuttaja?* Luettu 20.09.2018, <https://www.maahanmuutto.net/7>
- Maahanmuuttovirasto. (2018). *Sanasto*. Luettu 18.09.2018, [https://migri.fi/sanasto#M\\_fi](https://migri.fi/sanasto#M_fi)
- Mason, J. (2004). *Qualitative Research*. (2nd edition). London: Sage.
- Merry, L., Clausen, C., Gagnon, A. J., Carnevale, F., Jeannotte, J., Saucier, J-F & Oxman-Martinez, J. (2011). Improvin Qualitative Interviews with Newly Arrived Migrant Women. *Qualitative Research* 21(7), 976–986.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos* (E-kirjan 1. painos.). Helsinki: International Methelp.
- Mykkänen, J. & Böök, M. L. (2017). Teoksessa M. L. Böök, P. Eerola-Pennanen, M. Koivula & A. Siippainen, *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (59–69). Tampere: Vastapaino.
- Niemelä, R. (2015). *Inclusionary practices in a Finnish pre-primary school context*. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia 365. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nieminen, T., Sutela, H. & Hannula, U. (2015). *Ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi Suomessa 2014*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Nieto, S., Body, P. (2012). *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- Niska, M. (2018). *Arkiajattelu*. Luentosarja Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksessa.
- Niska, M. (2018a). *Mitä asenteet ovat?* Luentosarja Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksessa.
- Nortio, E. (2018). *SIT ja SCT perusteet*. Luentosarja Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksessa.

- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, J. N. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1).
- Nummenmaa, A., & Karila, K. (2011). *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOY.
- OECD. (2011). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood education and care*. Paris: Author.
- Ojala, M. (2000). Parent and teacher expectations for developing young children: A cross-cultural comparison between Ireland and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8(2), 39–61.
- Ojala, M. (2010). Developing Multicultural Early Childhood Education in a Finnish Context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1), 13–22.
- Olson, K. R., & Shutt, K. (2010). *The emergence of social class attitudes*. Presented at the Association of Psychological Science: Boston.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatuksen lainsäädäntö*. Luettu 20.09.2018, [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/lainsaadanto/varhaiskasvatus](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/lainsaadanto/varhaiskasvatus)
- Opetushallitus. (2018a). *Esi- ja perusopetuksen lainsäädäntö*. Luettu 20.09.2018, [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/lainsaadanto/perusopetus](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/lainsaadanto/perusopetus)
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2016*. Luettu 20.09.2018, [https://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Opetushallitus. (2016a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014a). *Kohti varhaiskasvatustieteen uudistamistyöryhmän raportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Osman, A. & Månsson, N. (2015). "I Go to Teacher Conferences, but I Do Not Understand What the Teacher Is Saying": Somali Parents' Perception of the Swedish School. *International Journal of Multicultural Education*, 17(2), 36–52.
- Paavola, H. (2017). Included or Not? Factors Related to Successful Preschool Education in Multicultural Preschools from Parent's Perspective. Teoksessa A. Hellman & K. Lauritsen. *Diversity and Social Justice in Early Childhood Education: Nordic Perspectives* (s. 149–169). Cambridge: Scholars Publishing.
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Käyttätymistieteellinen tiedekunnan, soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 283. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Parrila, S. (2002). Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhe- päivähoiton laatuun ja sen kehittämiseen. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia E59. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto & Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus, Oulu: University Press.
- Pehkonen, A. (2006). *Maahanmuuttajan kotikunta*. Helsinki: Kunnallisalan kehittämissäätiö.
- Peräkylä, A. (1996). Vuorovaikutus, valta ja instituutiot. *Sosiologia*, 33(2).
- Pettersson, K. (2017). Save the nation! A social psychological study of political blogs as a medium for nationalist communication and persuasion. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian tiedekunnan tutkimuksia 2017:51. Helsingin yliopisto.
- Pihlaja, P. (2009). Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa: Näkökulmana inklusio. *Kasvatus*, 40 (2), 146–157.
- Pirttilä-Backman, A.-M. (2011). Teoksessa E. Suoninen, A.-M. Pirttilä-Backman, A. R. Lahikainen & M. Ahokas, *Arjen sosiaalipsykologia* (s. 243–290). Helsinki: WSOYPro.
- Potter, J. & Edwards, D. (1999). Social representations and discursive psychology. *Culture & Psychology*, 5, 445–456.
- Päivähoitolaki 1973/36. Annettu Helsingissä 19.1.1973.
- Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. (2007). *Pääkaupunkiseudun monikulttuurisen varhaiskasvatuksen toimintamalli*. Helsinki: SOCCA.  
[http://www.socca.fi/kehittaminen/aiempaa\\_kehittamista/maahanmuuttajatyo/julkaisut/paaka\\_upunkiseudun\\_monikulttuurisen\\_varhaiskasvatuksen\\_toimintamalli.904.shtml](http://www.socca.fi/kehittaminen/aiempaa_kehittamista/maahanmuuttajatyo/julkaisut/paaka_upunkiseudun_monikulttuurisen_varhaiskasvatuksen_toimintamalli.904.shtml)
- Raittia, R. & Siippainen, A. (2017). Teoksessa M. L. Böök, P. Eerola-Pennanen, M. Koivula & A. Siippainen, *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (229–237). Tampere: Vastapaino.
- Rapo, M. (2011). Kuka on maahanmuuttaja? *Tieto & trendit*, 1/2011.
- Rapley, T. (2007). Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (edit.), *Qualitative Research Practice* (s. 15–33). London: Sage.
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy* (2., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Reunamo, J. Suullinen tiedonanto. 21.11.2018. Helsingin yliopisto: Helsinki
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Ruusuvuori, J. Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (8–29). Tampere: Vastapaino.
- Salo, U.-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen. Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampere University Press & Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.



- Skinner, A. L., Meltzoff, A. & Olson, K. (2017). "Catching" Social Bias: Exposure to Biased Nonverbal Signals Creates Social Biases in Preschool Children. *Psychological Science*, 28(2), 216–224.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (STM). (2007). *Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa*. Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaosto. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:62. Helsinki: Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504224448>
- Stakes. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sulkunen, Pekka (2007). Re-inventing the Social Contract. *Acta Sociologica*, 09/2007, 50(3), 325–333.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). *Effective pre-school and primary education 3-11 project (EPPE 3-11): Final report from the primary Phase: Preschool, school and family influences on children's development during key stage 2 (ages 7-11) (Research report DCSFRRO61)*. Nottingham, United Kingdom: Department for Children, Schools and Families.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P. & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149–178.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. Teoksessa W. G. Austin & S. Worchel (toim.), *Psychology of intergroup relations*. (20–32). Chicago: Nelson-Hall.
- Talib, M., Lofström, J., & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Tauriainen, L. (2000). Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksikäsitteet päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 165. Jyväskylä: University printing House.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2018). *Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus. Käsitteet*. Luettu 18.09.2018, <https://thl.fi/fi/web/maahanmuuttajat-ja-monikulttuurisuus/tyokalut/kasitteet>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). (2017). *Varhaiskasvatus 2016-kuntakyselyn osaraportti*. Tilastoraportti: 30/2017. Luettu 19.09.2018, <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201709068506>
- Tervola, J. (2015). Maahanmuuttajien tuen käyttö 2000-luvulla. *Yhteiskuntapolitiikka*, 80(2), 121–133.
- Tilastokeskus. (2018). *Käsitteet ja määritelmät*. Luettu 18.09.2018, <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/kasitteet-ja-maaritelmat.html>
- Tilastokeskus. (2018a). *Maahanmuuttajataustaisten määrät ja osuudet alueittain 1990–2017*. Haettu 19.9.2018 osoitteesta [http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat\\_ ja\\_kotoutuminen/Maahanmuuttajat\\_ ja\\_kotoutuminen\\_\\_Maahanmuuttajat\\_ ja\\_kotoutuminen/007\\_ulkom\\_osuudet.px/table/table-ViewLayout2/?rxid=94a881dd-9edc-4417-a606-66c0071b3417](http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen__Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/007_ulkom_osuudet.px/table/table-ViewLayout2/?rxid=94a881dd-9edc-4417-a606-66c0071b3417)

- Tilastokeskus. (2018b). *Kieli, iän ja sukupuolen mukaan maakunnittain 1990–2017*. Haettu 19.9.2018 osoitteesta [http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_vrm\\_vaerak/statfin\\_vaerak\\_pxt\\_010.px/?rxid=fb7b13c4-f043-41e4-9db3-79c4d50a20e8](http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/statfin_vaerak_pxt_010.px/?rxid=fb7b13c4-f043-41e4-9db3-79c4d50a20e8)
- Tilastokeskus. (2018c). *Vieraskielisen väestön osuus Uusimaalla vuosina 2008, 2010, 2017*. Haettu 19.9.2018 osoitteesta [http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_vrm\\_vaerak/statfin\\_vaerak\\_pxt\\_010.px/table/table-ViewLayout2/?rxid=fb7b13c4-f043-41e4-9db3-79c4d50a20e8](http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/statfin_vaerak_pxt_010.px/table/table-ViewLayout2/?rxid=fb7b13c4-f043-41e4-9db3-79c4d50a20e8)
- Tuominen, S. (2018). *Vanhempien käsityksiä kodin ja koulun yhteistyöstä - Matkalla kohti positiivista kasvatuskumppanuutta* (pro gradu -tutkimuksia). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Turner, J. C., & Reynolds, K. J. (2001). The social identity perspective in intergroup relations: Theories, themes, and controversies. Teoksessa R. Brown & S. L. Gaertner (toim.), *Blackwell handbook of social psychology* (s. 133–152). United Kingdom: Blackwell.
- Tveit, A. D. (2014). Researching Teachers' and Parents' Perceptions of Dialogue. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 823–835.
- Vantaan kaupunki. *Vantaan kaupungin kieli ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen käsikirja*. Vantaan kaupungin verkkosivut. Luettu 16.11.2018, [http://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/139821\\_UUSIN\\_2018\\_Kieku\\_kasikirja.pdf](http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/139821_UUSIN_2018_Kieku_kasikirja.pdf)
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsingissä 13.6.2018.
- Verkuyten, M. (2005). *The social psychology of ethnic identity*. Hove: Psychology Press.
- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers: Power and Participation*. London: Falmer.
- Väestöliitto. (2018). *Maahanmuuttajat*. Luettu 18.09.2018, [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/)
- Yle Uutiset. (2015). *Suomalaisten englannin osaaminen huipputasoa*. Luettu 16.11.2018, <https://yle.fi/uutiset/3-7934616>

## **Liitteet**

### **LIITE 1. Haastattelukutsu (suomeksi ja englanniksi)**

Hei!

Olen kasvatustieteiden opiskelija Helsingin yliopistosta ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaani maahanmuuttajataustaisten vanhempien kokemuksista suomalaisesta varhaiskasvatuksesta, tutkielma tulee Helsingin yliopistoon.

Minua kiinnostavat teidän kokemuksenne yhteistyöstä päiväkotien kanssa ja yleisesti kokemukset suomalaisesta varhaiskasvatuksesta.

Haastateltavilta ei kerätä henkilötietoja ja haastateltavien anonymiteetti säilyy läpi tutkimusprosessin, haastatteluista poistetaan henkilötiedot, eikä tietoja pääse käsittelemään itseni lisäksi muut.

Voin pitää haastatteluja sekä englanniksi että suomeksi.

Haastattelukertoja olisi vain yksi ja haastattelujen kesto olisi 1-1,5 tuntia.

Haastattelupaikka olisi päiväkodin ulkopuolella, josta voisimme sopia sitten keskenään.

Toivon toteuttavani haastattelut vuoden 2018 tammikuun loppupuolella.

Jos teitä kiinnostaa osallistua haastatteluun, pyydän ottamaan minuun yhteyttä mieluiten vielä tämän vuoden puolella.

Jos teillä herää asiasta kysymyksiä, niin minuun voi ottaa yhteyttä puhelimitse tai sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin ja avusta jo etukäteen kiittäen,  
Saskia Smids

Saskia.Smids@helsinki.fi

0451332881

Dear parent (-s),

I am a student of Educational Sciences from the University of Helsinki. I am doing a Master thesis about the immigrant parent's experiences of Finnish early childhood education. This study will be done for the University of Helsinki.

I am interested in your experience of cooperating with kindergartens and in general your experiences of Finnish early childhood education.

I will not collect personal information about interviewees' and the interviewees' anonymity will be maintained through the research process. In interview reports all personal data will be deleted and the gathered information will not be accessible from others than myself.

I can make interviews both in English and in Finnish.

There will be only one interview per family (parent (-s)), and the duration of the interviews would be 1-1.5 hours.

The place for the interview will be outside of the kindergarten and we can decide on that later.

I hope to carry out interviews at the end of January 2018.

If you are interested in participating, please contact me preferably in this year.

If you have any questions or comments, you can contact with me by phone or email.

With Best Wishes and thanks in advance,  
Saskia Smids

Saskia.Smids@helsinki.fi  
0451332881

## LIITE 2. Teemahaastattelun runko

- muistellaan sitä aika kun he aloittivan lapsensa kanssa siinä päiväkodissa
  - kuinka aloitus sujui heidän mielestään?
  - kuinka heitä otettiin vastaan?
  - oliko heillä odotuksia?
  
- saivatko he mielestään riittävästi tietoa?
  - kuinka tiedonvaihtoa on hoidettu siinä päiväkodissa, kuinka se on sujunut
  - millaista tietoa he saivat?
  - millaista tietoa he olisivat halunnut saada?
  - tuntuiko heistä että he eivät tieneet tärkeitä asioi
  
- miten heidän mielestään siinä päiväkodissa ja siinä ryhmässä on otettu huomioon sitä, että heidän lapsella on eri kuin suomalainen kulttuuritausta
  - onko heillä tiettyjä esimerkkejä päiväkodin toiminnoista?
  - onko heillä mahdollisesti omia toivomuksia että kuinka asiat voisivat olla, kuinka asioita voitaisiin tehdä?
  
- onko vanhemmilla helppo asioida päiväkodin aikuisten kanssa?
  - onko helppo mennä puhumaan kun joku asia herättää huolta?
  - millaiseksi he ovat kokeneet ne tilanteet kun he ovat keskustelleet päiväkodin työntekijöiden kanssa, ovatko ne olleet helppoja, turvallisia, luottamuksellisia tai ovatko he kokeneet epämukavuutta, riittämättömyyttä...
  
- Kokevatko että he ovat tasavertaisia suomalaisten vanhempien kanssa ... mitä he kokevat oikeastaan? millaiseksi he kokevat oman asemansa suhteessa suomalaisiin vanhempiin?
  
- Kokevatko he, että heitä kohdellaan samalla tavallaan kuin suomalaisia vanhempia?
  
- Millaisia muutoksia he tekisivät siinä päiväkodissa jos saisivat tehdä?

