37/2000

"Tärkeintä on lähteminen"

Ulkomailla työskennelleiden lastentarhanopettajien kokemuksia

Susanna Koponen

Kasvatustieteen pro gradu -
tutkielma
Syksy 2000
Varhaiskasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Susanna Koponen. "Tärkeintä on lähteminen" – Ulkomailla työskennelleiden lastentarhanopettajien kokemuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto; varhaiskasvatuksen laitos, 2000. 58 sivua + liitteet.

Tutkielman perusajatus on, että kulttuurien välisistä kohtaamisista tarvitaan lisää tutkimustietoa. Tutkielman lähtökohtana on selvittää lastentarhanopettajien kokemuksia ulkomailla työskentelystä ja kulttuurien kohtaamisesta. Tutkimusongelmat ovat miten lastentarhanopettajat kokevat ulkomailla työskentelyn, ja mitä seurauksia ulkomailla työskentelyllä koetaan olevan.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa on piirteitä fenomenografisesta tutkimusotteesta. Tutkimuksen aineiston keruu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Kohdejoukkona oli viisi suomalaista lastentarhanopettajaa, jotka olivat työskennelleet ulkomailla vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen. Haastatteluhetkellä kaikki asuivat ja työskentelivät Suomessa. Aineiston analyysi tapahtui luokittelemalla ja kokemuksia tulkitsemalla. Aineistosta nousivat pääluokiksi kulttuurieroista kertovat kokemukset ja suvaitsevaisuuden lisääntymisen kokemukset.

Lastentarhanopettajat kokivat ulkomailla työskentelyn olleen hyvin erilaista kuin kotimaassa työskentelyn. Kasvatuskulttuureiden koettiin olleen erilaisia hyvin monella tavoin. Lastentarhanopettajat kokivat ulkomailla työskentelyn laajentaneen arvomaailmaansa ja maailmankatsomustansa. He kokivat itse kasvaneensa ihmisinä, sekä tulleensa suvaitsevaisemmiksi. Itsevarmuutta ja itsetuntemusta haastatellut olivat kokeneet saaneensa myös lisää ulkomailla työskennellessään. Ammatillista kasvua koettiin tapahtuneen oman persoonan kasvun kautta. Vaikeudet, kriisit ja haasteet olivat kaiken kaikkiaan olleet kasvattavia. Ulkomaille töihin lähtemistä suositeltiin kaikille kielitaitoisille, avoimille, sopeutuville ja rohkeille lastentarhanopettajille.

Tutkimus pyrkii lisäämään keskustelua kasvatusalan ammattilaisten liikkuvuudesta. Kansainvälisyyttä kohdannee lähes jokainen opettaja työssään, joten tutkimus pyrkii tavoittamaan muitakin kuin niitä, jotka lähtevät.

Asiasanat: Kokemus, ulkomaat, lastentarhanopettaja, kansainvälisyys, ammatillinen kehitys.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 5

2 KASVATUS- JA OPETUSTYÖN SUHDE KULTTUURIIN 7

2.1 Kasvatus ja opetus 7

2.2 Kulttuuri 8

2.3 Kulttuurin oppiminen 10

2.4 Kulttuurin ulottuvuudet ja niiden merkitys opetuksessa 11
2.4.1 Valtaetäisyys koulussa 12
2.4.2 Kollektiivisuus ja yksilöllisyys koulussa 12
2.4.3 Maskuliinisuus ja feminiinisyys koulussa 13
2.4.4 Epävarmuuden välttäminen koulussa 14

3 ULKOMAILLA TYÖSKENTELYN ERITYISPIIRTEITÄ 15

3.1 Uuteen kulttuuriin sopeutuminen 15

3.2 Työntekijänä ulkomailla 17

3.3 Kulttuurienvälinen viestintä 18

4 LASTENTARHANOPETTAJA KANSAINVÄLISTYVÄSSÄ TYÖSSÄ 20

4.1 Kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatus 20

4.2 Kulttuurien kohtaamisen arvopohja 23

4.3 Lastentarhanopettajien ammatillinen kehitys 24

5 KOKEMUS, OPPIMINEN JA ULKOMAILLA OPETTAMINEN 26

5.1 Kokemus ja oppimiskokemus 26

5.2 Ulkomailla opettamisen ja opiskelun kokemuksia 27

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 30

6.1 Tutkimustehtävät 30

6.2 Haastattelujen valmistelu 30

6.3 Tutkittavat 31

6.4 Haastattelut 33

6.5 Tutkimusote 34

6.6 Aineiston analyysi 36

7 TULOKSET 38

7.1 Kokemukset työstä: "Hirveen erilainen kasvatuskulttuuri" 38

7.2 Sopeutumisen kokemukset: "Hirvee shokki alussa" 42

7.3 Kokemukset kohtaamisista: "Lapset on lapsia" 45

7.4 Seuraukset 45
7.4.1 Henkilökohtainen kasvu: "Tulin suvaitsevaiseksi" 45
7.4.2 Ammatillinen kehitys: "Ei oo niin tiukkapipo" 47

7.5 Kansainvälisyyskasvatuksesta 49

7.6 Muuta aineistosta nousevaa 50

8 POHDINTA 51

8.1 Tiivistelmä tuloksista 51

8.2 Luotettavuustarkastelua 52

8.3 Johtopäätökset 53

LÄHTEET 55

LIITTEET 59

1 JOHDANTO

Kansainvälistyminen etenee yhteiskunnassamme. Suomesta lähtee vuosittain arviolta 5000 ekspatriaattia ulkomaille töihin erilaisiin asiantuntijatehtäviin, Euroopan Unioniin tai yritysten palvelukseen. Ulkomaille töihin lähteminen ei sinänsä ole vain aikamme ilmiö, Suomesta on aiemminkin lähdetty siirtolaisiksi Ruotsiin, Kanadaan ja Yhdysvaltoihin. Motiivi lähtemiseen vain on muuttunut. Ankarat olot Suomessa vuosisadan alussa ja 1960-luvulla saivat toivomaan parempaa elämää jossain muualla. Nykyisin niin sanottuja tavoitemuuttajia houkuttelevat uudet ammatilliset haasteet, halu nähdä maailmaa ja kokea jotakin erilaista. (Alanko & Rousku 1998, 57.)

Tutkielmani tarkoitus on selvittää, miten lastentarhanopettajat kokevat kasvattamisen ja opettamisen vieraassa kulttuurissa, ja miten he kokevat tämän työkokemuksen vaikuttavan kotimaahan palattuaan. Haastattelin ulkomailla vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen työskennelleitä suomalaisia lastentarhanopettajia. Liike-elämän, kehitystyöntekijöiden ja vaihto-opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla oleskelusta on jo kartoitettu (katso esim. Adler 1987; Garam 2000; Hall 1959, 1989; Kijsik, Salo-Lee & Vasko 1998; Ollikainen & Pajala 2000; Sautters Osland 1997). Samoin maahanmuuttajien kanssa työskentelevien viranomaisten ja luokanopettajien kokemuksia kulttuurien kohtaamisesta on saatavilla (esim. Pitkänen 1998, 1999). Monikulttuurista koulua ovat tutkineet mm. Hakkari (1997), Honkala (1999) sekä Räsänen ja Sunnari (1998). Aiheen ajankohtaisuutta kuvaa se, että lähes kaikki kansainvälistä liikkuvuutta koskevat suomalaiset tutkimukset on tehty 1990-luvulla, ja ne ovat lähinnä opinnäytteitä tai hallinnollisia selvityksiä. Suomalaisia lastentarhanopettajia tai opettajia ei tämän teeman tiimoilta ole vielä tutkittu, joten osaltaan tutkimukseni tarkoitus on täydentää kuvaa ulkomailla työskentelystä.

Kulttuureiden erilaisuus heijastuu myös kasvatukseen. Tutkielmani teoriatausta pohjautuu kulttuurien eroavaisuuksien osalta Hofsteden 1980- ja 1990-luvuilla laatimille kulttuurin dimensioille, joiden avulla pyrin analysoimaan lastentarhanopettajien kokemuksia kulttuureista. Lisäksi tarkastelen muiden ammattiryhmien ja opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla työskentelystä ja opiskelusta. Opettamisen erityislaatuisuutta tarkastelen vuorovaikutuksellisuuden (Niikko 1998) ja lastentarhanopettajan ammatillisen kehityksen näkökulmista. (Karila 1997). Pyrin tutkimuksessani yhdistämään kasvatus-

tieteen ja kulttuurienvälisen viestinnän teoriaa. Kasvatusfilosofian kysymyksiä lähestyn tarkastellessani kansainvälistymisen arvoperustaa (esim. Kotkavirta 1995; Pitkänen 1999).

Henkilökohtaisten ominaisuuksien kehittyminen on työelämän kannalta relevanttia, toteavat Ollikainen ja Pajala jatkavat kansainvälisen vaihdon olevan työnantajien yhä enenevässä määrin etsimä avainkvalifikaatio. Kansainvälistymistä pidetään merkkinä aktiivisuudesta, rohkeudesta, ennakkoluulottomuudesta ja ulospäin suuntautuneisuudesta. Parhaimmillaan ulkomailla kerätään työllistymisen kannalta elintärkeää työkokemusta, tarkennetaan urasuunnitelmia tai lavennetaan ammatillista profiilia varsinaisen koulutusammatin ulkopuolelle. (Ollikainen & Pajala 2000, 51-52.) Kokevatko lastentarhanopettajat vastaavaa? Osataanko ulkomaankokemusta hyödyntää työskenneltäessä kotimaassa?

Mielestäni lastentarhan- tai luokanopettajien koulutus ei nykyisellään anna tarpeeksi valmiuksia kohdata erilaisia lapsia saati heidän vanhempiaan päivähoidossa tai koulussa. Siksi osallistuin Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen Monikulttuurinen opettajuus - opinto-ohjelmaan. Opintokokonaisuus oli vuonna 1997 alkaessaan ensimmäinen laatuaan, ja koin sen erittäin hyödylliseksi ja tärkeäksi. Tuohon ohjelmaan kuului myös harjoittelu, jonka suoritimme opintomatkalla Mosambikiin helmikuussa 1998. Mosambikissa aloin pohtia kysymyksiä opettajuuden siirrettävyydestä, ja koin viestinnän olevan erittäin tärkeä tekijä kulttuurien kohdatessa. Jatkoin kulttuurin ja viestinnän opintojani Intercultural Communication and Intercultural Relations ICIR – maisteriohjelmaan, jossa motiivi tutkimukselleni kirkastui. Omaa kansainvälistymistäni olen vuosien myötä kehittänyt asumalla ja opiskelemalla ulkomailla, mutta lastentarhanopettajan tai muutakaan opetustyötä en itse ole ulkomailla vielä kokenut. Siten tällä pro gradu -tutkielmalla oli varsin itsekkäät lähtökohdat - halusin selvittää miten muut ovat ulkomailla työskentelyn kokeneet ja oppia muiden kokemuksista.

Lastentarhanopettajien kokemuksista ulkomailla työskentelystä ja tämän työkokemuksen seurauksista uskon olevan hyötyä kaikille opettajille, jotka kohtaavat kansainvälisyyttä työssään. Ulkomaalaisia muuttaa Suomeen yhä enenevässä määrin, joten eri kulttuurista tulevia perheitä ja lapsia tulee varmaankin lähes jokainen opettaja työssään kohtaamaan.

2 KASVATUS- JA OPETUSTYÖN SUHDE KULTTUURIIN

2.1 Kasvatus ja opetus

Keskeisiä käsitteitä työssäni ovat kasvatus ja opetus. Kasvatus on pitkäaikaista, elinikäistä, jatkuvaa, kokonaisvaltaista vaikuttamista ihmiseen. Kasvatuksen taustalla on sivistyksen ideaali ja tavoitteena persoonallisuuden syntyminen. Kasvatuksen on määritelty myös olevan yksilön henkisen kasvun ja kehityksen tukemista ja ohjaamista. (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 28; Kaikkonen 1999, 427.) Kasvatuksen laaja määritelmä pitää kaikkea toisiin ihmisiin vaikuttamista kasvattavana, toteavat Lehtisalo ja Raivola (1999). Heidän mielestään kasvatus sisältää itsekasvatuksen, perheessä tapahtuvan vaikuttamisen, päivähoidon huolenpidon yhteydessä annettavan varhaiskasvatuksen sekä koulu- ja aikuiskasvatuksen. (Lehtisalo & Raivola 1999, 26.)

Kasvatus ilmiönä ei ole muuttumaton, luonnonlain kaltainen, vaan ihmisten rakentamaa sosiaalista *vuorovaikutusta* (kursivointi S.K.). Kasvattaminen on aina sidoksissa tiettyyn yhteiskuntaan ja ajankohtaan. Yhteiskunnan arvomaailma vaikuttaa siihen, mihin kasvatuksessa pyritään ja millaista siitä tulee. Samassa yhteiskunnassa on kasvatuksen luonne eri aikakausina vaihdellut. Vastaavasti ovat eri yhteiskuntien kasvatustavoitteet, -sisällöt ja -menetelmät jonakin tiettynä ajankohtana eronneet toisistaan. (Hytönen 1994, 11.)

Opetuksen Lehtisalo ja Raivola näkevät olevan yksi kasvatuksen keino, metodi. "Opettamisen ja oppimisen käsitteiden välillä vallitsee käsitteellinen riippuvuus: ilman oppimista ei olisi opettamisen käsitettä. Suhde ei kuitenkaan ole kausaalinen; hyväkään opetus ei takaa oppimista. Opetus on persoonallista ja tasapainoista vuorovaikutusta jonka tavoite on tehokkaasti oppiva oppilas". (Lehtisalo & Raivola 1999, 26-27.) Opetus voidaan lyhyesti määritellä oppimisen ohjaamiseksi, jonka luonteeseen kuuluu intentionaalisuus (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 29). Yleensä opetuksella tarkoitetaan kognitiivisten valmiuksien kehittämistä ja ohjaamista. Kaikkonen (1999) toteaa kuitenkin kasvatuksen ja opetuksen olevan niin monin tavoin ellei kokonaankin kietoutunut toisiinsa, että niitä voidaan pitää perustellusti toisensa sisältävinä käsitteinä. Jos voidaan puhua affektiivisesta tai emotionaalisesta oppimisesta, on loogisesti puhuttava myös

niihin liittyvästä opettamisesta. Puhutaan myös kokonaisvaltaisesta kasvattamisesta ja yksilön ohjaamisesta, siis yksilön opettamisesta kokonaisena persoonana. Samoin puhutaan sosiaalisten valmiuksien opettamisesta, jolloin kasvatuksen ja opettamisen käsitteet tulevat hyvin lähelle toisiaan. (Kaikkonen 1999, 427-428.)

Kasvatus ei kuitenkaan tapahdu kaikkialla maailmassa yhtä laajassa mittakaavassa päivähoidossa ja koulussa kuin länsimaissa, vaan suurimmassa osassa maailmaa edelleen perheessä. Perhe on yksi niistä käsitteistä, jonka merkitys vaihtelee kulttuureittain hyvin paljon. Merkitysten erilaisuus heijastuu perheen arkielämään erilaisina perheensisäisinä vuorovaikutussuhteina ja rooleina ja erilaisina vanhempien arvoina ja uskomuksina. Meidän ei tarvitse mennä kauemmaksi kuin Etelä-Eurooppaan huomataksemme, että perhe ei tarkoitakaan vain ydinperhettä vaan paljon laajempaa yhteisöä, johon kuuluvat kolmen tai neljän sukupolven lisäksi myös kummit ja vanhat perheystävät. Afrikkalaisissa kulttuureissa perheverkostoon saattaa kuulua koko laaja suku ja osa asuinyhteisöä. Kiinalaisessa kulttuurissa perhe ulottuu ajallisesti kauemmaksi: myös jo kuolleet esi-isät ja syntymättömät perilliset lasketaan mukaan. Eri kulttuureissa perheenjäsenten elämänvaihejaksot saattavat olla eripituisia, samoin siirtymävaiheet käsitetään eri tavalla. Monissa ei-länsimaisissa kulttuureissa varhais- ja keskilapsuuden katsotaan ulottuvan myöhemmälle iälle kuin länsimaissa. Sitä vastoin nuoruusvaihetta pidetään lyhyempänä ja sen odotetaan johtavan nopeammin aikuisuuteen. (McGoldrick teoksessa Alitolppa-Niitamo 1994, 88-89.)

Käytän kasvatusta ja kasvattamista sekä opetusta ja opettamista tässä työssä rinnakkain, yhtyen Kaikkosen näkemykseen kasvatuksen ja opetuksen sisältymisestä toisiinsa. Mielestäni päiväkodissa tai koulussa opettaja sekä kasvattaa että opettaa lapsia. Pienten lasten kanssa työskenneltäessä on kysymys juuri kokonaisvaltaisesta kasvattamisesta. Varsinkin sosiaalisten valmiuksien opettaminen on vuorovaikutuksellista opettamista, joka on hyvin lähellä kasvatuksen määritelmiä. Kasvatus on myös seuraavan sukupolven kasvattamista kulttuuriin ja sosiaalistamista vallitsevaan yhteiskuntaan. Tässä työssä kiinnostukseni kohteena ovat nimenomaan kasvatuksen vuorovaikutuksellisuus ja kulttuurin osuus kasvatuksessa ja opetuksessa.

2.2 Kulttuuri

Kulttuuri, alunperin latinan *cultura*, merkitsi viljelyä, nimenomaan maanviljelyä, ja jo varhain puhuttiin myös 'hengen viljelystä'. Vasta 1700-luvulla sanaa alettiin käyttää lähinnä filosofien toimesta (Goethe, Kant, Herder), ja kulttuurilla alettiin tarkoittaa ihmisten itselleen luomaa yhteistä merkitysten ja tulkintojen maailmaa, joka periytyy ja siirtyy sukupolvelta toiselle. Arkikielessä 'kulttuuri' -sanaa käytetään mitä erilaisimmissa merkityksissä, puhutaan esimerkiksi populaari-, korkea-, nuoriso- ja homokulttuureista. (Räikkä, Kotkavirta & Sajama 1995, 78.) Arkikielenkäytössä meillä jokaisella on käsitys siitä, mitä kulttuuri on ja mitä se tarkoittaa, mutta ehkä juuri tämä itsestäänselvyys tekee sen määrittelystä hankalaa. Usein puhutaan kulttuurista vain taidekulttuurina tai eri kansojen kulttuureina.

Kiinnostus eri kulttuureita kohtaan ei ole kuulunut länsimaiseen ajatteluun kovinkaan kauan. Euroopan historiaa ja kolonialismia, varhaista kehitysapua ja lähetystyötä tut-

kaileva joutuu huomaamaan, ettei muita kulttuureita juuri pidetty arvostuksen kohteina saati kulttuureina lainkaan ennen 1900-lukua. "Kulttuurisen statuksen eurooppalaisille vieraat kansat saivat vasta (...) tämän vuosisadan alussa ennen kaikkea kulttuuriantropologian perustajan Franz Boasin tutkimusten myötä" (Kupiainen 1994, 29).

Kulttuurin käsite tulee miltei joka kerta siitä puhuttaessa määritellä uudelleen, seikka jota on ihmetellyt kulttuurien välistä viestintää (intercultural communication) termiä ensi kerran käyttänyt Edward T. Hall. Antropologina 1950-luvulta lähtien toiminut ja erittäin huomattavana kulttuurintutkijana pidetty Hall määrittelee kulttuurin käsitettä muun muassa seuraavasti: "Kulttuuri tarkoitti vuosisadan alun antropologeille lähinnä tietyn ihmisryhmän elämäntapaa, heidän opittujen käyttäytymistapojensa summaa, materialistisia asioita ja asenteita. Usein huolimatta tästä yleistyksestä, ollaan erimielisiä siitä, mikä kulttuurin täsmällinen sisältö on." (Hall 1990, 20.)

Hall (1990) toteaa edelleen, että on itse asiassa ihmeellistä kuinka monia merkityksiä sanalle kulttuuri annetaan, ja ettei siitä ole päästy yksimielisyyteen. Hän lisää kulttuurin olevan myös kommunikaatiota. Meidän ei tule koskaan olettaa, että olemme täysin tietoisia siitä mitä viestimme jollekin toiselle. Paras syy Hallin mielestä laajentaa kokemuksiaan vieraisiin kulttuureihin on lisätä siten tietoisuuttaan elämästä. Hallin mielestä vain shokin, vastakohtaisuuksien ja erilaisuuksien kautta voi syntyä tämänkaltainen kiinnostus elämään. (Hall 1990, 29-30.)

Hall jatkaa, että huolimatta erimielisyyksistä, kolmesta kulttuurin piirteestä ollaan antropologien keskuudessa yksimielisiä: ensinnäkin kulttuuri on opittua eikä synnynnäistä, toiseksi useat kulttuurin alueet ovat toisiinsa sidoksissa, ja kolmanneksi kulttuuri on jaettua (shared) ja määrittää eri ryhmien rajat. "Kulttuuri on ihmisen viestin (medium); ei ole yhtään elämän aluetta jota kulttuuri ei koskettaisi tai muuttaisi. Tämä tarkoittaa persoonallisuutta, kuinka ihmiset ilmaisevat itseään (mukaan lukien tunteiden ilmaisemisen), kuinka he ajattelevat, liikkuvat, ratkaisevat ongelmia, kuinka kaupungit suunnitellaan ja rakennetaan, kuinka liikenne toimii ja kuinka talous- ja hallitusjärjestelmät on yhdistetty ja kuinka ne toimivat." (Hall 1989, 16-17.)

Lehtosen (1994, 9) mukaan kulttuuria voidaan pitää näkymättömien arvojen ja normien sekä näkyvän ja havaittavan käyttäytymisen vuorovaikutuksena, jossa arvojärjestelmä vaikuttaa käyttäytymiseen ja tämä taas vahvistaa ja ylläpitää edellistä. Usein kulttuurista tutkitaan jotain tiettyä osaa tai osa-aluetta, joka on löydettävissä kaikista kulttuureista. Kulttuurin osien järjestelmästä on puhunut myös runoilija T.S. Eliot: "Kulttuuri ilmenee ihmisten luomassa taiteessa, heidän sosiaalisessa järjestelmässään, heidän tavoissaan ja tottumuksissaan, heidän uskonnossaan. Nämä asiat yhdessä eivät kuitenkaan muodosta kulttuuria, vaikka mukavuuden vuoksi usein puhummekin aivan kuin ne sen tekisivät. Nämä asiat ovat yksinkertaisesti osia, joista kulttuuri muodostuu, (...) aivan kuin ihminen on enemmän kuin ruumiinosiensa kasauma, myös kulttuuri on enemmän kuin taiteensa, tapojensa ja uskonnollisten vakaumustensa kasauma." (Räikkä, Kotkavirta & Sajama 1995, 78-80.)

Kulttuurin kaksijakoisuutta ovat hahmotelleet Bennet ja Bennet (1995) puhumalla 'Kulttuurista ja kulttuurista'. Ison 'K':n Kulttuuri on objektiivista kulttuuria ja se sisältää kulttuuriset instituutiot, musiikin, tanssin, sankarit ja juhlapyhät, historian ja talousjärjestelmän. Bennet ja Bennet määrittelevät edelleen, että objektiivinen kulttuuri sisäl-

tää myös muut keinotekoiset tai ihmisten tekemät asiat ja visiot kuten poliittisen järjestelmän, kirjallisuuden, taiteen ja arkkitehtuurin. Pienen 'k':n kulttuuri on subjektiivista kulttuuria ja se sisältää tietyn ryhmän uskomuksien, käyttäytymisen, arvojen ja normien järjestelmät, verbaalisen ja nonverbaalisen kulttuurisen käyttäytymisen ja viestintätyylit. Subjektiiviseen kulttuuriin kuuluvat kansallinen, etninen tai alueellinen kulttuuri. Edelleen sosioekonominen luokka, koulutuksen taso, uskonto, ikä, sukupuoli, fyysinen kyvykkyys, seksuaalinen suuntautuneisuus, sekä organisaation tai osaston kulttuurit ovat subjektiivisia kulttuureja. (Bennet & Bennet 1995, 3-4.)

Opettaminen ja kasvattaminen on myös kulttuurin siirtoa jälkipolville, mutta ne eivät ole kuitenkaan kulttuuriin liittyvien arvojen ja tiedon pääomien siirtämistä sellaisenaan. Erityisesti modernissa yhteiskunnassa kasvatus nähdään paitsi kulttuurin siirtämisprosessina myös yhteiskunnan uudistamisvälineenä (Heikkinen 1999, 275). Heikkisen kanssa samaa mieltä kulttuurin ja kasvatuksen suhteesta on myös Tiittula (1997). Tiittula toteaa, ettei kulttuurissa kuitenkaan ole kysymys vain järjestelmästä, jonka olemme tiettyyn kulttuuriin sosiaalistuessamme oppineet, vaan me myös tuotamme ja uusinnamme kulttuuria omalla toiminnallamme. Tässä toiminnassa kielellä ja viestinnällä on keskeinen rooli.

Tässä työssä käytän kulttuurin käsitettä sen laajimmassa merkityksessä. Kulttuuria voidaan ajatella olevan tietyn ihmisyhteisön arvot, tavat, tuntemukset, uskomukset ja asenteet. Kulttuuria on myös elämäntapa; miten käyttäydymme, asumme, syömme, pukeudumme, teemme työtä, vietämme vapaa-aikaa. Kulttuuri on aina opittua - opimme kulttuuria muun muassa perheessä, koulussa ja työelämässä. Kulttuuri on vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä, ja kulttuuri muuttuu jatkuvasti tässä vuorovaikutuksessa. Eri kulttuureilla tarkoitan työssäni kansallisuuksien kulttuureita. Huomioni kohteena ovat kasvatuksessa ja opetuksessa ilmenevät kulttuurierot tai samankaltaisuudet.

2.3 Kulttuurin oppiminen

Erityisesti oppimisen tutkimuksen kulttuurihistoriallinen koulukunta painottaa, ettei oppimista voida tarkastella irrallaan ympäröivästä yhteisöstä, laajemmasta kulttuurista ja sen kielestä. Oppiminen nähdään kulttuurisesti välittyvänä toimintana, ja oppimista tutkittaessa huomio tulee kiinnittää koko opetuksen ja oppimisen toimintajärjestelmään. Oppimisen sosiokulttuurista luonnetta korostavat mallit sen sijaan painottavat, että oppimisen kannalta keskeistä on vastavuoroisuus ja yhteisymmärrykseen perustuva merkitysten rakentaminen. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 165, 11.)

Kulttuuriin kasvamisen myötä opittuja kulttuurisidonnaisia käyttäytymismalleja voidaan nimittää *kulttuuristandardeiksi*. Kulttuuristandardit ovat yksilöiden käyttäytymistä sääteleviä käyttäytymismalleja, ja ne tekevät kanssaihmisten käyttäytymisen ennustettavaksi. Ne auttavat arvioimaan, millainen käyttäytyminen on normaalia, tyypillistä, hyväksyttävää tai ei-hyväksyttävää. Toleranssirajan ylittävät kulttuuristandardien poikkeamat puolestaan rekisteröityvät kulttuurin edustajassa epänormaaleina, vieraina ja tulevat tavalla tai toisella torjutuiksi. Näin kulttuurien välisen kohtaamisen haasteena on sen henkisen ristiriidan sietäminen, mikä kulttuuristandardien erilaisuudesta ja oman käyttäytymisen epävarmuudesta seuraa. (Pitkänen 1999, 35.)

Vaikka kaikki käyttäytyminen onkin kulttuurisidonnaista, ei voida ajatella tiettyä käyttäytymistapaa vain yhden kulttuurialueen omaisuutena. On paljon sellaisia kulttuuristandardeja, jotka ovat eri kulttuureissa samanlaisia tai ainakin hyväksyttäviä yhteisen kulttuuriperimän takia. Lisäksi monissa hyvinkin erilaisissakin kulttuureissa on paljon sellaisia käyttäytymismalleja, joiden erilaisuudesta ei aiheudu suurempia ongelmia. Ne yksinkertaisesti vain todetaan erilaisiksi. Ongelmallisiksi sen sijaan muodostuvat ne kulttuurisidonnaiset tekijät, jotka olennaisesti vaikeuttavat yhdessäoloa, esimerkiksi erilainen aikakäsitys tai arvo- ja normijärjestelmien erilaisuus. (Kaikkonen 1993, 31.)

Asioita monimutkaistaa se, että ihmiset, jotka ovat kasvaneet erilaisissa kulttuureissa, *ovat oppineet oppimaan* eri tavoilla ja toteuttamaan kulttuurin omaksumisen omalla tavallaan. Kasvatus ja kasvatuksen järjestelmät ovat suunnilleen yhtä tunnepitoisesti ladattuja ja yhtä luonteenomaisia jollekin kulttuurille kuin kulttuurin kieli. Jotkut kulttuurit painottavat tekemällä oppimista, toiset taas enemmän ulkoa muistamista, kun taas joissain kulttuureissa opitaan demonstroinnin kautta, mutta opettajan vaatimatta oppilasta tekemään yhtään mitään. Ulkomaille opettamaan tai kouluttamaan menevien tulee oppia oppimaan erilailla kuin kotimaassa, vaikka tämä voikin olla äärimmäisen hankalaa. Oppimisprosesseissa ollaan omaksuttu ääneen lausumattomia oletuksia ja ehtoja, joihin oppiminen on kauan ollut kietoutunut. (Hall 1990, 47.)

Hofstede (1993) puhuu kulttuurista mielen ohjelmointina. Jokainen ihminen kantaa mukanaan ajattelun, tuntemisen ja käyttäytymisen malleja, jotka on opittu elämän aikana. Suuri osa on hankittu varhaislapsuudessa, koska juuri silloin ihminen oppii ja omaksuu helpoimmin. Tiettyjen ajatus-, tunne- ja käyttäytymismallien vakiinnuttua yksilön mieleen, hän joutuu poisoppimaan ne pystyäkseen oppimaan jotakin niistä poikkeavaa. Hofstede tarkoittaa mielen ohjelmoinnilla nimenomaan sitä, kuinka kulttuuri on opittua, ei perittyä eikä geneettistä. Henkisten ohjelmien lähteenä on sosiaalinen ympäristö, jossa yksilö on kasvanut ja jossa hän on elämänkokemuksensa hankkinut. Ohjelmointi alkaa perheessä, jatkuu naapurustossa, koulussa, nuorten ryhmissä, työpaikoilla ja asuinyhteisöissä. Yksilöllä on kuitenkin perusvalmius poiketa tästä ohjelmoinnista, siis kasvatuksesta, ja toimia uudella, luovalla, tuhoavalla tai odottamattomalla tavalla. Yksilön persoonallisuus on aina ainutlaatuinen ohjelmakoostumuksensa, osin geeniperimää ja osin kasvatuksen tulosta. Kulttuurin ja henkilökohtaisten kokemusten vaikutuksesta jokainen on ainutlaatuinen. (Hofstede 1993, 19-21.)

2.4 Kulttuurin ulottuvuudet ja niiden merkitys opetuksessa

Hofstede on laatinut 50 eri maassa tehdyn tutkimuksensa perusteella ns. kulttuurisen ulottuvuusmallin. Ulottuvuus eli dimensio on sellainen puoli kulttuurista, joka on mitattavissa muiden kulttuurien vastaavaan aspektiin. Perustavat ongelma-alueet vastaavat ulottuvuuksia jotka Hofstede on nimennyt valtaetäisyydeksi (asteikolla pieni-suuri), kollektiivisuudeksi vastakohtanaan yksilöllisyys, feminiinisyys vastakohtanaan maskuliinisuus ja epävarmuuden välttäminen (asteikolla vähäinen-voimakas). Näitä ulottuvuuksia on luonnehdittu myös typologioiksi, ja onkin huomattava, että maiden sisällä vallitsee myös erilaisia kulttuureita. Maiden sisäiset erot johtuvat alueellisista, etnisistä ja uskonnollisista kulttuureista (Hofstede 1993, 32-35). Hofsteden kulttuurisen vaihte-

lun neljä ulottuvuutta voivat auttaa selittämään kulttuurierojen vaikutusta ihmisten kohtaamisissa.

2.4.1 Valtaetäisyys koulussa

Suuren valtaetäisyyden vallitessa lasten odotetaan olevan vanhemmilleen kuuliaisia. Joskus lasten itsensäkin keskuudessa on vallalla nokkimisjärjestys, nuorempien lasten odotetaan taipuvan vanhempien tahtoon. Lapsia ei kannusteta riippumattomuuteen, vaan *vanhempien kunnioittamista* pidetään perushyveenä. Vanhemmat ja varttuneemmat lapset kohtelevat erityisesti pienempiä hyvin hellästi ja hoivaten, mutta heitä pidetään visusti silmällä eikä heidän odoteta kokeilevan asioita omin päin. (Hofstede 1993, 54.)

Suuren valtaetäisyyden maissa vanhempi-lapsi suhteen eriarvoisuus jatkuu opettaja-oppilas suhteessa, joka palvelee oppilaan mieleen syvästi juurtunutta riippuvuuden tarvetta. Opettajia kunnioitetaan, opetus on opettajakeskeistä, opettaja aloittaa aina viestinnän, luokassa vallitsee tiukka kuri, oppilaat puhuvat vain opettajan kehotuksesta eikä opettajalle esitetä vastaväitteitä tai arvostelua. Opettajia kunnioitetaan myös koulun ulkopuolella. Opetusprosessi on pitkälle henkilöitynyt, ja oppimisen laatu riippuu opettajan pätevyydestä. Ruumiillinen kuritus hyväksytään yleisemmin kuin lyhyen valtaetäisyyden maissa. (Hofstede 1993, 56-57.)

Pienen valtaetäisyyden maissa tilanne on lähes päinvastainen kuin edellä esitetty. Opettaja nähdään tasavertaisena oppilaisiin nähden, opetus on oppilaskeskeistä, oppilaita palkitaan aloitteellisuudesta, oppilaat väittelevät, tuovat julki eriävän mielipiteensä ja arvostelevat opettajaa. Oppilaan odotetaan löytävän itse omat älylliset polkunsa, ja luokassa voi puhua ilman kehotusta, oppilaan odotetaan kysyvän asioista, joita he eivät ymmärrä. Opetusprosessin aikana siirretään "totuuksia", jotka eivät ole sidoksissa johonkin tiettyyn opettajaan. Tehokas oppiminen riippuu tällaisessa järjestelmässä pitkälti siitä, syntyykö opettajan ja oppilaan välille kaksisuuntaista viestintää. (Hofstede 1992, 56-57.)

Valtaetäisyyden ollessa pieni lapsia kohdellaan enemmän tai vähemmän tasavertaisina heti heidän ollessaan toimintakykyisiä. Kasvatuksen tavoitteena on antaa lasten huolehtia omista asioistaan niin pian kuin he siihen pystyvät. Lapsia rohkaistaan omaehtoisiin kokeiluihin, heidän sallitaan väittää vastaan vanhemmilleen ja he oppivat hyvin varhain sanomaan "ei". Keskinäisissä suhteissa ei arvoasemalla ole merkitystä ja muodollista kunnioitusta ja arvonantoa osoitetaan harvoin. Perhesuhteet tällaisissa yhteiskunnissa vaikuttavat toisenlaisesta yhteiskunnasta tulevista kylmiltä ja etäisiltä, jopa latteilta. Perheissä vallitsee henkilökohtaisen riippumattomuuden ihanne. (Hofstede 1992, 54.)

2.4.2 Kollektiivisuus ja yksilöllisyys koulussa

Oppilaan osallistumista pidetään kollektiivisissa kulttuureissa vähemmän tärkeänä kuin yksilöllisissä. Koska useimmissa kollektiivisissa kulttuureissa on myös suuri valtaetäisyys, opetus on yleensä opettajakeskeistä ja kaksisuuntaista viestintää on vähän. Kollektiivisessa yhteiskunnassa perheestä lähtöisin oleva lähi- ja ulkopuolisen ryhmän erottelu jatkuu koulussa siten, että erilaisista etnisistä tai heimotaustoista tulevat oppilaat muodostavat luokassa usein osaryhmiä. Oppilaat, joilla on sama etninen tai perhetausta kuin opettajalla tai koulun johdolla, odottavat sen johdosta erityiskohtelua. Kol-

lektiivisessa yhteiskunnassa *ei* ole mitenkään moraalitonta kohdella oman lähiryhmänsä jäseniä paremmin kuin muita. Kollektiivista luokkaa hallitsee sopusoinnun ja "kasvojen" säilyttämisen tarve. Vastaansanomista ja ristiriitoja tulisi välttää tai ainakin ne olisi muotoiltava niin, ettei ketään loukata. Oppilaatkaan eivät saisi menettää kasvojaan. Häpeäntunteen herättäminen, ts. ryhmän kunniaan vetoaminen, on tehokas tapa rangaista rikkomuksista. Opettaja käsittelee oppilasta aina hänen lähiryhmänsä jäsenenä eikä milloinkaan erillisenä yksilönä. Kollektiivisessa yhteiskunnassa korostetaan sellaisten taitojen hankkimista, jotka ovat hyväksyttävälle ryhmän jäsenelle välttämättömiä. Tämän vuoksi perinteet ovat kunniassa. Oppiminen nähdään usein kertasuorituksena, joka koskee vain nuoria. Heidän on opittava tekemään asioita voidakseen osallistua yhteiskunnan elämään. (Hofstede 1993, 94.)

Lapsen tietoisuuteen varhaisvuosina perheessä iskostunut yksilön ja ryhmän välinen suhde kehittyy ja vahvistuu koulussa. Oppilas, joka näkee itsensä ryhmän osana, pitää puhumista asiattomana, ellei hänen ryhmänsä ole antanut siihen lupaa. Kollektiivisissa kulttuureissa oppilaat eivät myöskään mielellään puhu suuressa ryhmässä, ellei opettaja ole läsnä, erityisesti jos ryhmän jäsenet ovat vieraita toisilleen. (Hofstede 1993, 93.)

Yksilöllisessä yhteiskunnassa koko luokalle yhteisesti annettu tehtävä johtaa helpommin uuteen ryhmäjakoon kuin kollektiivisessa. Yksilöllisessä kulttuurissa yksilön tai suvun suosimista pidetään erittäin epämoraalisena. Yksilöllisessä luokassa oppilaat luonnollisesti odottavat tulevansa kohdelluiksi yksilöinä ja puolueettomasti, olipa heidän taustansa mikä tahansa. Ryhmänmuodostus on huomattavasti enemmän tehtävän mukaista tai ystävyyteen tai taitoihin pohjautuvaa. Vastaväitteitä ja avointa keskustelua pidetään usein tervetulleena ja tarve kasvojen säilyttämiseen on vähäinen tai olematon. Yksilöllisessä yhteiskunnassa koulutuksen tarkoitus on yksilön valmentaminen omalle paikalleen yksilöiden muodostamassa yhteiskunnassa. Tämä merkitsee valmentautumista selviytymään uusista, tuntemattomista ja ennalta kokemattomista tilanteista. Asenne kaikkea uutta kohtaan on pohjimmiltaan myönteinen. Oppimisen tavoitteena ei niinkään ole oppia kuin oppia oppimaan. Oletuksena on, että oppiminen on elinikäistä, ja nyky-yhteiskunnassa tarvitsemia taitoja pyritään kehittämään. (Hofstede 1993, 94-95.)

2.4.3 Maskuliinisuus ja feminiinisyys koulussa

Maskuliinisuus ja feminiinisyys näkyvät oppilaiden käyttäytymisessä luokassa. Maskuliinisissa kulttuureissa opiskelijat haluavat näkyä ja he kilpailevat avoimesti toistensa kanssa (elleivät kollektiiviset normit kiellä tätä). Feminiinisissä kulttuureissa he eivät halua näyttää liian innokkailta ja päämääränä on keskinäinen solidaarisuus. Koulutyössä epäonnistuminen on maskuliinisissa kulttuureissa katastrofi, kun taas feminiinisissä kulttuurissa se on pieni asia. Samoin arviointiperusteet poikkeavat. Maskuliinisissa kulttuureissa korostetaan oppilaan etevyyttä ja akateemisia suorituksia, feminiinisissä puolestaan opettajan ystävällisyys ja sosiaaliset taidot ja oppilaan sosiaalinen sopeutuminen näyttelevät suurempaa osaa. (Hofstede 1993, 132-134.)

Ammatinvalinnassa erottelevaksi tekijäksi on osoittautunut opettajan sukupuoli. Maskuliinisissa yhteiskunnissa naiset opettavat pääasiassa nuorempia lapsia ja miehet opettavat yliopistoissa. Feminiinisissä yhteiskunnissa roolit ovat sekoittuneet enemmän ja

miehet opettavat myös nuorempia lapsia. Ristiriitaista kyllä, lapset ovat siten maskuliinisissa kulttuureissa pidempään naisopettajien vaikutuspiirissä. Naisopettajien arvoasema on kuitenkin usein alhainen, joten heistä tulee pikemminkin antisankareita kuin roolimalleja. (Hofstede 1993, 134.)

Feminiinisissä yhteiskunnissa opettajat kehuvat oppilaita avoimesti, ja pitävät keskiverto-oppilasta normina. Systeemi palkitsee oppilaan sosiaalisen sopeutumisen. Oppilaat yrittävät käyttäytyä hyvin ja solidaarisesti toisiaan kohtaan. Opettajassa ihaillaan ystävällisyyttä. Maskuliinisen yhteiskunnan opettajat palkitsevat vain hyviä oppilaita ja käyttävät parhaita heistä normeina. Systeemi palkitsee akateemisista taidoista, ja opettajissa ihaillaan erityisesti älykkyyttä. Feminiinisissä yhteiskunnissa pojat saattavat myöhemmin suuntautua perinteisesti naisvaltaiselle alalle, maskuliinisessa yhteiskunnassa näin ei juuri tapahdu. (Hofstede 1986, 212.)

2.4.4 Epävarmuuden välttäminen koulussa

Epävarmuuden välttämiseen pyrkivissä kulttuureissa oppilaat pitävät tilanteista, joissa on yksi ainoa oikea vastaus, joka tulee löytää. He odottavat tulevansa palkituiksi oikeista vastauksista, ja opettajan olevan asiantuntijoita, joilla on hallussaan kaikki vastaukset. Oppilaat viihtyvät strukturoiduissa oppimistilanteissa. Joskus opettajat haluavat vanhemmat paikalle kuulijakunnaksi, jolta kuitenkaan harvoin kysytään mitään. Vanhemmat ovat maallikoita ja opettajat asiantuntijoita, jotka tietävät. (Hofstede 1993, 173-174.)

Epävarmuutta sietävissä maissa oppilaat hyväksyvät opettajan, joka uskaltaa sanoa, ettei hän tiedä jotakin asiaa. He kunnioittavat myös oppilaita, jotka uskaltavat sanoa opettajalle vastaan. Oppilaat hyväksyvät avoimiksi jäävät oppimistilanteet ja ovat kiinnostuneita hyvistä keskusteluista. Opettajat yrittävät saada vanhemmat mukaan lastensa oppimisprosessiin, he hakevat aktiivisesti ajatuksia vanhemmilta. (Hofstede 1993, 174-183.)

Hofstede (1986, 303) mainitsee edelleen kuinka opettaja-oppilas suhde on arkkityyppinen humaani ilmiö, ja niin syvällä yhteisön kulttuurissa, että kulttuurien väliset oppimistilanteet ovat perustavaa laatua olevasti problemaattisia. Ongelmat voivat ilmetä ensinnäkin opettajan ja oppilaan erilaisessa sosiaalisessa asemassa yhteisöissä. Ongelmallisia voivat olla myös opetussisällöt, eli opetussuunnitelman relevanttius, kulttuurien erotessa toisistaan. Myös erot kognitiivisten kykyjen profiilien välillä yhteisöissä joista opettaja ja oppilas tulevat, voivat olla ongelmallisia. Lopuksi, erot voivat ilmetä malleissa joilla opettaja ja oppilas sekä oppilas-oppilas vuorovaikutuksen oletetaan toimivan.

3 ULKOMAILLA TYÖSKENTELYN ERITYISPIIRTEITÄ

3.1 Uuteen kulttuuriin sopeutuminen

Ihmiset muuttavat ulkomaille monista erilaisista syistä ja useanlaisista olosuhteista. Sopeutuminen ja sitoutuminen vaihtelee muuton keston ja syiden vuoksi. Esimerkiksi vaihto-oppilaan sopeutuminen voi jäädä hyvinkin pinnalliselle tasolle, jos hän pysyttelee oman maan tovereiden keskuudessa. Samoin voi käydä väliaikaisella ulkomaankomennuksella oleville, esimerkiksi sotilashenkilöstölle tai siirtolaistyöntekijöille. (Kim 1994, 393.)

Kulttuurisen sopeutumisen prosessia on kuvattu usein nelivaiheisena. Sopeutumisprosessi alkaa euforialla, kuherruskuukautena ja ilona uuden kulttuurin tuomasta jännityksestä. Toinen vaihe, shokkivaihe alkaa arkielämän alettua uudessa ympäristössä. Shokkivaiheeseen liittyy kielteisiä tuntemuksia ja koti-ikävää. Kolmas vaihe on uuteen kulttuuriin sopeutuminen, joka alkaa vierailijan omaksuttua joitakin paikallisia arvoja, saadessa enemmän itseluottamusta ja liittyessä uuteen sosiaaliseen verkostoon. Neljäntenä vaiheena on lopulta saavutettava vakiintunut mielentila ja sopeutuminen tavalla, jossa uusi ja vanha kulttuuri nähdään realistisesti. (Katso esim. Alitolppa-Niitamo 1994; Hofstede 1993; Kim 1994.)

Jotkut kuvaavat vaiheita u-käyrän muotoisena jatkumona (esim. Hofstede 1993), toiset spiraalina, jossa hyvä ja huono olotila vaihtelevat (esim. Kim 1994). Kim pitää kulttuuriin sopeutumista jatkuvana oppimisprosessina, jossa stressi on tärkeä sysäys sopeutumiselle ja sitä kautta kasvamiselle. Kim pitää myös tärkeänä havaintoa, ettei kulttuuriin sopeutuminen ole pelkästään uuteen kulttuuriin oppimista (acculturation), vaan myös entisten kulttuuristen tapojen poisoppimista (deculturation). Tämä tapahtuu vuorovaikutuksessa uuden ympäristön kanssa. Se, minkä tason henkilö tässä prosessissa saavuttaa, riippuu pitkälti henkilön viestinnän laadusta ja määrästä. Kim sanoo, ettei vierasmaalaisen sopeutuminen koskaan tule täydelliseksi riippumatta siitä, kuinka kauan hän uudessa maassa asuu. (Kim 1994, 393.)

Kulttuuriin sopeutumisen prosessiin liittyy useiden tutkijoiden mukaan kulttuurishokki. Kulttuurishokista puhuttaessa tarkoitetaan sopeutumisprosessin toista vaihetta, ensiihastuksen mentyä ohi. Hofstede (1993, 373) määrittelee kulttuurishokin olevan yksinkertaisesti epämiellyttävä olotila, joka aiheutuu yksilön siirtymisestä tuntemattomaan kulttuuriympäristöön. Kulttuurishokki ei viimeaikaisten tutkimusten mukaan ole merkki epäonnistumisesta, pikemminkin päinvastoin. Nykyään kulttuurishokki nähdään arvokkaana oppimiskokemuksena ja mahdollisuutena henkilökohtaiseen kasvuun (Kijsik, Salo-Lee & Vasko 1998, 119). Kealy (1990) on jopa sitä mieltä, että mitä kovemmin yksilö yrittää sopeutua ja näkee vaivaa oppiakseen uuden kulttuurin tavoille, sitä voimakkaampana kulttuurishokki koetaan.

Kupiainen (1994) toteaa, että ihminen kokee muukalaisuutta muuttaessaan kulttuurista ja yhteiskunnasta toiseen, mutta tämä kokemus voi syntyä myös yhden yhteiskunnan sisällä tapahtuvien siirtymien yhteydessä. Kulttuurishokki on viimeisten 30 vuoden aikana vakiintunut käsitteeksi, jolla on viitattu laajaan kulttuurisen sopeutumisen ilmiöiden kenttään, jonka voidaan ajatella kattavan lähes mitä tahansa liikematkailijan kokemasta jetlagista pakolaisen ja siirtolaisten kulttuurisiin tai sosiaalisiin sopeutumisvaikeuksiin. Kulttuurishokki - termiä käytettäessä olisi kuitenkin syytä muistaa, ettei kaikki sopeutuminen ole sävyltään negatiivista eikä 'shokeeraavaa'. (Kupiainen 1994, 46.)

Kulttuurien kohtaamisiin liittyy yleensä koko joukko psykologisia ja sosiaalisia tapahtumakulkuja, kun tiedostamattomat, elämän varhaisvaiheessa omaksutut perusarvot joutuvat koetukselle. Tavallaan vieraassa kulttuurissa vierailevan palaa henkisesti lapsen asteelle, jolloin hänen on aloitettava uudestaan kaikkein yksinkertaisimpienkin asioiden uudelleen opetteleminen. Tämä saattaa aiheuttaa avuttomuuden ja vihan tunteita uutta ympäristöä kohtaan. Usein kulttuurishokkiin liittyy myös fyysisiä oireita, varsinkin ensimmäisen vuoden aikana. Maahanmuuttajalle oman perheen tuki ja suoja on olennaisen tärkeä sopeutumisen ja monien koettujen menetysten voittamiseksi. Mutta vaikka perheen mukanaolon uuteen kulttuuriin sopeutumisen haasteissa on todettu olevan erittäin tärkeää, saattavat perhedynamiikka ja perheenjäsenten roolit muuttua niin paljon, että se aiheuttaa perheenjäsenten välillä monenlaisia vaikeuksia. (Alitolppa-Niitamo 1994, 92.)

Kotimaahan palaavat kokevat vielä käänteisen kulttuurishokin palatessaan entiseen tuttuun ympäristöön, huomatessaan etteivät enää kuulu sinne. Joskus paluushokki on jopa vahvempi kuin uuteen maahan muutettaessa koettu: ulkomaille lähtijä osaa odottaa vaivoja ja uusia haasteita, mutta kotiin palaaja ei ehkä osaa odottaa paluussa ongelmia. Usein palaaja kokee sopeutumisvaikeuksia, koska on itse muuttunut matkoillaan paljon, eikä oikein pysty itsekään selittämään miten. (Ks.esim. Sautters Osland 1995.) Paluushokkia voimistaa vielä se, että palaajaa ei kohdella kotimaassa kulttuurisena tulokkaana, vaan hänen odotetaan sopeutuvan nopeasti, jopa muutamassa tunnissa takaisin omaan kulttuuriinsa, minkä vuoksi hänen kulttuurista kömpelyyttään siedetään huonosti. (Kupiainen 1994, 50.)

Kealy (1990) suosittelee sen sijaan kulttuurishokin ottamista haasteena ja mahdollisuutena persoonalliseen kasvuun. Kealy jatkaa, että aidon yhteyden luominen vieraaseen kulttuuriin on aina uhka omalle identiteetille, mutta tämä uhka tulisi kääntää tilaisuudeksi oppia uusia asioita omasta itsestään.

3.2 Työntekijänä ulkomailla

Kealyn (1990) määrittelyn mukaan ulkomailla työskentelevän tehokkuus on sitä, että työntekijä kykenee elämään ja työskentelemään tehokkaasti vieraassa kulttuurissa ja monikulttuurisissa konteksteissa. Hänen mukaansa kulttuurien välinen tehokkuus (intercultural effectiveness) koostuu kolmesta tekijästä: ammatillisesta erityisosaamisesta, sopeutumisesta ja vuorovaikutuksesta. Kealy ehdottaa edelleen uusia muotoja tehokkaalle työntekijän siirrolle: kansainvälisen vuorovaikutuksen mahdollistavat ihmissuhdetaidot, halu kontaktiin paikallisen kulttuurin kanssa, altruistiset motiivit ja positiiviset odotukset. Näiden avulla saavutetaan minimaalinen stressi, hyvä tyytyväisyys ja kulttuurien välinen ymmärrys. (Kealy 1990, 6-7, 62.)

Kealyn raportti kanadalaisista teknisistä neuvonantajista ulkomailla osoitti, että kulttuurishokkia olivat kokeneet yli 50 prosenttia haastatelluista (otoksessa 277 kahdessakymmenessä eri kehitysmaassa toimivaa teknistä neuvonantajaa). Kealy tuli johtopäätökseen, että tehokkaimmat kansainväliset työntekijät olivat kärsineet voimakkaimmat kulttuurishokit - eikä päinvastoin, kuten arkitiedolla saattaisi olettaa. Aiempi ulkomaankokemus ei ennustanut tehokkuutta siirtää tietoa ja taitoja Kealyn tutkimuksessa, sen sijaan stressin asteeseen aiempi kokemus vaikutti vähentävästi. Kealy tiivistää, että kriittiset tekijät työntekijän ulkomaan komennuksen onnistumisessa ovat henkilön persoonallisuuden piirteet ja asenne.

Itse en ole tässä tutkimuksessa kiinnostunut varsinaisesti ulkomailla työskentelevien tehokkuudesta, mutta Kealy on määritellyt tutkimuksessaan myös yleisiä relevantteja seikkoja ulkomailla työskentelevistä. Tärkeitä ominaisuuksia ulkomailla työskentelevälle on hänen mukaansa neljänlaisia. Ensinnäkin tärkeää on ammatillinen pätevyys, erityisesti työhön sitoutuneisuus ja taidot. Tärkeitä ovat myös vuorovaikutustaidot kuten joustavuus, kunnioitus, kuuntelutaidot, ihmisten kohtaamisen taidot, rauhallisuus ja itsesäätely, sekä kulttuurille sensitiivisyys. Kolmanneksi Kealy mainitsee vahvan identiteetin merkityksen. Aloitteellisuus, suoruus, itseluottamus ja kyky puolustaa itseä ovat identiteetin tärkeitä ominaisuuksia. Neljäntenä tärkeänä seikkana Kealy pitää realistisia ennakko-odotuksia. (Kealy 1990, 23.)

Samansuuntaisiin tuloksiin ovat päätyneet Kijsik, Salo-Lee ja Vasko (1998), jotka ovat tutkineet Suomen kehitystyöntekijöiden kokemuksia kulttuureista Vietnamissa, Mosambikissa ja Etiopiassa. Tuloksista ilmeni, että kehitystyössä olleiden mukaan on tärkeää tietää mahdollisimman paljon maan historiasta, poliittisesta tilanteesta, kansasta ja organisaatioista, joiden kanssa alkaa tekemisiin. Kielitaito, hyvät sosiaaliset taidot sekä stressinsietokyky kuuluvat vakiovarusteina kehitysmaihin työntekoon lähtijöille. Edelleen hyvä yhteistyökumppani luottaa paikallisiin ihmisiin ja heidän experttiyteensä, osoittaa huolenpitoa, avoimuutta ja lämminsydämisyyttä, on huomaavainen paikallisille normeille ja kunnioittaa ihmisiä hierarkian kaikilla tasoilla. Lisäksi on tärkeää ymmärtää erilaisia tapoja ajatella ja ilmaista ideoita, sekä osata muokata käyttäytymistään kulttuurisesti sopivasti ja tilanteen mukaisesti. (Kijsik, Salo-Lee ja Vasko 1998, 122). Mielestäni tuloksia voidaan yleistää muihinkin kuin kehitysmaiden ulkomaalaisiin työntekijöihin, sillä työskentely missä tahansa ulkomailla vaatii onnistuakseen edellä esitettyjä taitoja. En näkisi kehitysmaita tässä suhteessa mitenkään erilaisina kuin muitakaan kulttuureita.

Kim puolestaan (1994) sanoo yksilön sopeutumisprosessissa uuteen kulttuuriin tärkeimmän tekijän olevan sen, kuinka yksilö viestii. Kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän hallitseminen on hänen mukaansa erityisen tärkeä tekijä sopeutumisen onnistumisessa.

3.3 Kulttuurienvälinen viestintä

Viestinnän ja kulttuurin vuorovaikutusta on viimeisen neljän vuosikymmenen ajan tutkittu yhä lisääntyvässä määrin. Kulttuurienvälisen viestinnän tutkimuksia on Suomessa sovellettu ja hyödynnetty erityisesti liike-elämän ja vieraiden kielten opettajien koulutuksessa. Kulttuurienvälisen viestinnän ratkaiseva tekijä ei ole se, mitä sanotaan vaan miten sanottu kuullaan. (Salo-Lee 1995, 4.)

Kieli ilmentää kulttuuria monella tavoin, mutta kulttuuria myös tuotetaan koko ajan kielellä. Kielen avulla olemme yhteydessä yhteiskuntaan ja kulttuuriin, vuorovaikutussuhteet ympäristön kanssa puolestaan vaikuttavat yhteiskunnallisen roolin muotoutumiseen ja omaksumiseen. Oman kielen merkitystä ei yleensä huomata ennen kuin kielen käyttö vaikeutuu, esimerkiksi kommunikoitaessa vieraan kulttuurin edustajien kanssa. (Tiittula 1997, 33-34.)

Kulttuurien välinen viestintä sisältää enemmän virhetulkintojen ja väärinkäsitysten vaaroja kuin kulttuurin sisäinen viestintä. Silti kulttuurin merkitystä väärinymmärryksissä ei ole syytä korostaa liikaa, sillä kulttuurierot eivät välttämättä muodosta ylitsepääsemättömiä ongelmia. Kulttuurierot eivät myöskään ole ainoa syy viestinnän epäonnistumisen. Tiittula huomauttaa, että vuorovaikutustilanteisiin vaikuttavat monenlaiset seikat, esimerkiksi puhujien ikä, sukupuoli ja status. Tiittula jatkaa edelleen, että kulttuurierot on mahdollista ottaa puheeksi ja näin neuvotella merkityksistä. On kuitenkin syytä muistaa, että keskustelu perustuu yleensä julkilausumattomien edellytysten ja sanattomien sopimusten laajaan kategoriaan, josta keskustelukumppanit eivät aina itsekään ole tietoisia. Kun kommunikoimme, emme suinkaan ilmaise kaikkia ymmärtämisen kannalta merkityksellisiä taustaoletuksia, esimerkiksi maailmankuvallisia lähtökohtiamme. (Tiittula 1997.)

Kommunikointi ja kulttuuri ovat niin kietoutuneita toisiinsa, että lähes kaikessa ihmisen sosiaalisessa kanssakäymisessä on kytkentöjä kulttuuriin; kommunikoija kantaa omaa kulttuuriperintöään mukanaan ja sen mukaisesti hän tulkitsee ympäristöään, toisia ihmisiä ja heidän tarkoitusperiään (Lehtonen 1994, 93). Se, joka ei tunne muita kommunikaatiokulttuureita, ei tiedä mitään omastaan, sanoo Lehtonen, ja jatkaa kulttuurin määrittävän puhumisen asteikon; kuka on puhelias, kuka vaikeneva, mitä hiljaisuudella viestitään, mikä on puhumisen ja puhumattomuuden tarkoitus. Kun suomalainen on hiljaa, toinen suomalainen pitää tätä viisaana tai olettaa tämän harkitsevan ennen kuin sanoo, sen sijaan että epäilisi sanomattomuuden johtuvan tietojen tai mielipiteiden puutteesta. Puhumista palkitsevissa kulttuureissa vaikeneminen tulkitaan antautumiseksi tai merkiksi arkuudesta, ujoudesta, syrjään vetäytymisestä tai tietämättömyydestä. Samoin se, miten puhuminen heijastaa valtaa ja vallankäyttöä vaihtelee kulttuureittain. Suomalaisen koulun puhekulttuuri heijastaa Lehtosen mukaan edelleen perinteistä ase-

telmaa, jonka mukaan opettajalla on oikeus puhua ja säädellä oppitunnin keskustelua, ja oppilaiden velvollisuus on kuunnella ja oppia. (Lehtonen 1994, 45-55, 57.)

Gudykunstin ja Ting-Toomeyn (1988, 61) mukaan kulttuurien välisissä viestintätilanteissa on lisäksi tilannetekijöitä (situational factors), kuten normeja, sääntöjä, rooleja ja verkostoja. Roolit ovat Gudykunstin ja Ting-Toomeyn (1988, 71) määritelmin "tiettyyn asemaan ryhmässä liittyviä käyttäytymisodotuksia". Varsinkin roolien koen koskettavan omaa tutkimustani, sillä opettajan ja oppilaan rooleissa viestitään omassa erityisessä kontekstissa (päiväkodissa tai koulussa). Mielestäni myös sääntöjen voi katsoa olevan toinen varsin näkyvä tekijä eri instituutioiden kuten koulun tai päiväkodin työntekijän viestintää ajateltaessa, sillä opettajan ja lapsen suhdetta ja viestintää määrittävät useiden lakien ja asetusten lisäksi instituutioiden kirjoittamattomat käyttäytymissäännöt.

4 LASTENTARHANOPETTAJA KANSAINVÄLISTYVÄSSÄ TYÖSSÄ

4.1 Kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatus

"Kasvatusjärjestelmän kaikkien tasojen henkilöstön - opettajien, suunnittelijoiden, johtajien, opettajankouluttajien - koulutukseen on kuuluttava rauhan-, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatusta. (...) Kaikkien kasvattajien koulutukseen tulisi myös sisältyä kasvatustiedettä ja käytännön kulttuurinvaihtoa". (UNESCO 1997, 21.) Kulttuurinvaihto tai kansainvälisyyskasvatus eivät ole kuitenkaan vielä itsestäänselvyyksiä Suomen opettajankoulutuksessa. Koska on kysymys verrattain uudesta ilmiöstä, kansainvälisyyskasvatukselle on annettu monia määritelmiä. Usein puhutaan esimerkiksi monikulttuurisuuskasvatuksesta tai suvaitsevaisuuskasvatuksesta tarkoitettaessa lähes samoja asiasisältöjä. Walhström (1996, 104-105) sanoo suvaitsevaisuuden olevan välttämätöntä sivistyneen yhteiskunnan olemassaolon ja ihmiskunnan säilymisen kannalta. Suvaitsevaisuus tarkoittaa Wahlströmin mukaan aktiivista tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden puolustamista, sekä ihmisen kykyä kunnioittaa ja hyväksyä myös erilaista.

Suomea on perinteisesti pidetty hyvin monokulttuurisena maana, joka vasta viime vuosina on kohdannut monikulttuurisuutta. Tätä näkemystä on kritisoinut Hyvärinen (1997), joka toteaa Suomellakin olevan omat ikivanhat etniset vähemmistönsä (romaanit, saamelaiset, suomenruotsalaiset). Meillä on lisäksi ollut aina valtakulttuurimme alla lukuisia alakulttuureja. Hyvärinen katsoo koulun ylläpitäneen yksikulttuurisuuden myyttiä, ja epäilee koulun kansainvälisyyskasvatuksen tulevan liian myöhään. Koulun kansainvälisyyskasvatuksen mallit ovat tavallisesti seuranneet vallitsevaa näkemystä identiteetin rakentumisesta. Yleinen käytäntö on, että ensin tutustutaan suomalaiseen kulttuuriin, sitten naapurimaihin, sen jälkeen Eurooppaan ja lopuksi muuhun maailmaan. Tämä saattoi olla perusteltua ennen muuttoliikkeitä ja sähköisen viestinnän aikakautta, mutta tällä hetkellä käytäntö on kuitenkin ongelmallinen. (Hyvärinen 1997, 27-28.)

Hyvärinen toteaa edelleen, että jos kaukaisempia kulttuureita ja yleensä erilaisuutta käsitellään vasta myöhemmällä kouluiällä, saattavat lapset muodostaa tiedotusvälineiden

perusteella kuvan niistä ennakkoluulojen ja stereotypioiden mukaiseksi. Olennaista olisikin Hyvärisen mielestä se, että lapset muodostaisivat jo varhaislapsuudessa käsityksen siitä, että he ovat ennen kaikkea ihmiskunnan jäseniä, vaikka ovatkin suomalaisia. Lapset tarvitsevat alusta asti tietoa sekä omasta että muiden kulttuurista ja siitä, että ihmiset ovat yhtaikaa sekä samanlaisia että erilaisia. Keskeistä kansainvälisyyskasvatuksessa on, keskitytäänkö kulttuureita käsiteltäessä pelkästään erilaisuuden korostamiseen, vai pyritäänkö lisäämään moninaisuuden arvostamista, yhteistyötä ja yhteisymmärrystä. (Hyvärinen 1997, 28.)

Opettajien työskentely eri kulttuurista tulevien lasten ja vanhempien kanssa on tullut yleiseksi ilmiöksi niin päiväkodeissa kuin kouluissakin. Esimerkiksi Saksassa 1970 - ja 80-luvuilla opettajien koulutuksessa painotettiin pakolaislasten ongelmia, ja keskityttiin kulttuurien erilaisuuteen. Siirtolais- ja pakolaislasten katsottiin olevan erityiskasvatuksen tarpeessa. Noista ajoista on siirrytty kohti dialogi-orientoitunutta lähestymistapaa. Nyt opettajien koulutuksessa painotetaan positiivisia asenteita ja tietoisuutta sekä avoimuutta toisia kulttuureita kohtaan. Kaksikulttuurisuus ja kaksikielisyys nähdään vähemmistölasten identiteetille tärkeinä ja niitä pyritään institutionaalisesti tukemaan. (Oberhuemer 1996, 136-137.)

Suomessa tilanne on ollut lähes samankaltainen kuin Saksassa. Suomalaisesta opettajankoulutuksen kansainvälistymisestä on kirjoittanut Räsänen (1998), joka pitää etnosentrisyyteen taipuvaista opettajankoulutusta edelleen hitaasti yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin reagoivana. Räsänen huomauttaa myös, ettei tutkimusta juurikaan ole siitä, kuinka kulttuurien välistä sensitiivisyyttä opitaan. Tämänkaltainen tutkimus kulttuurienvälisen ymmärryksen oppimisprosessin teoriasta olisi ehdoton edellytys, että voitaisiin kehittää hyödyllisempiä koulutusohjelmia opettajille ja oppilaille.

Leino ja Leino (1997) perustelevat opetustyön maailmanlaajuista moraalista vastuunkantoa sillä, että opettajat ovat ainoa ammattiryhmä, jonka vaikutuspiiriin jokainen lapsi ja nuori joutuu. He puhuvat kansainvälisyyskasvatuksen tärkeydestä eurooppalaisesta näkökulmasta, ja toteavat, että kansainvälisyyskasvatus on jäänyt ehkä liialti järjestötasolle, jolloin suunnitelmat toteutuvat hitaasti tai vain osittain. Yksilötasolla kulttuurierot tuovat haasteita ja ongelmia, joihin Leino ja Leino näkevät uusien tieto- ja viestintätekniikan käytöllä saatavan helpotusta. Uusi tekniikka tosin tarjoaa hyvää tukea, muttei sekään ole ongelmaton. Kehittyneiden ja ei-kehittyneiden maiden epätasa-arvoisuus saattaa näin entisestään syventyä. (Leino & Leino 1997, 127-131.)

Gay (1998, 9-13) puhuu yhdysvaltalaisesta näkökulmasta, ja sanoo, että kasvattajat jotka ymmärtävät erilaisia kulttuureita ovat todennäköisesti parempia opettajia. Gay jatkaa, että opettajan tulee ymmärtää sosiaaliluokka, kansallisuus, sukupuoli ja kieli sekä uudessa maassa oleskelun pituus avaintekijöinä. Nämä tekijät vaikuttavat siihen, kuinka kulttuurin muut peruselementit (raw materials) omaksutaan ja ilmaistaan käyttäytymisessä. Myös koulun oma kulttuuri vaikuttaa kasvatuksellisiin prosesseihin ja siihen kuinka opettajat ja oppilaat tuovat omat taustansa kouluun. Usein ne törmäävät ja oppiminen kärsii. Opettaminen ja oppiminen ovat aina kulttuurisia prosesseja, ja on todettu, että oppilas oppii paremmin, helpommin ja enemmän kun kulttuuri otetaan kaikessa opettamisessa huomioon.

Pitkänen ja Kouki (1999) ovat tutkineet suomalaisten viranomaisten (rajavartioiden, poliisien, sosiaalityöntekijöiden, työvoimaviranomaisten ja opettajien) kokemuksia siitä, miten he kohtaavat ulkomaalaisia työssään. Tutkimuksessa todettiin, että viranomaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin on yhteydessä paitsi ammattiryhmään, myös kokemuksiin maahanmuuttajista asiakkaina ja työtovereina sekä siihen, kuinka paljon ja monipuolisia kontakteja viranomaisilla on maahanmuuttajien kanssa vapaa-aikanaan. Opettajien kokemukset olivat voittopuolisesti myönteisiä. Tutkimuksen otos oli 1223 opettajaa, joista 15 prosentilla oli ainoastaan myönteisiä kokemuksia maahanmuuttajista. Ainoastaan kielteisiä kokemuksia ei ollut kenelläkään. 80 prosenttia kaikista viranomaisista koki kulttuurien erilaisuuden ja epävarmuuden maahanmuuttajien erityistarpeista ongelmaksi työssään. Muita tuloksia oli muun muassa se, että naiset, korkeasti koulutetut ja ruotsinkieliset suhtautuivat ulkomaalaisiin myönteisimmin. (Pitkänen & Kouki 1999, 93, 109, 114-115.)

Pitkänen ja Kouki kysyivät tutkimuksessaan, onko viranomaisilla riittäviä tiedollisia, tunneperäisiä ja toiminnallisia valmiuksia vieraiden kulttuurien kohtaamiseen sekä ovatko kohtaamiskokemusten määrä ja laatu yhteydessä viranomaisten asenteisiin maahanmuuttajia kohtaan. Useimmat viranomaiset kokivat kielitaitonsa riittämättömiksi. Mielestäni mielenkiintoinen tulos oli, että suomenkieliset opettajat olivat valmiita hyväksymään lastensa opettajaksi maahanmuuttajan (80 prosentille hyvin tai melko mieluista). Sen sijaan kysymys kuinka mielellään antaisi lapsensa hoitoon eri kansallisuuksien edustajille osoitti, että alle puolet opettajista hyvin tai melko mielellään tai neutraalisti suhtautuen antaisi lapsensa hoitoon venäläiselle, Kosovon albaanille, turkkilaiselle, iranilaiselle, somalialaiselle tai marokkolaiselle. Mieluiten lastenhoitaja saisi olla suomalainen, ruotsalainen tai saksalainen. (Pitkänen & Kouki 1999, 20-21, 82.) Pohdin mistä tämä ero asenteissa mahtaa johtua. Onko niin, että pikkulasten kasvatuksessa halutaan säilyttää suomalaisuutta, kun taas isompien uskotaan jo pystyvän erittelemään kulttuurisia eroavaisuuksia? Mistä johtuu, että kansainvälisyys koetaan tärkeäksi vasta isompien lasten kohdalla?

Suvaitsevaisuus erilaisuutta tai jotakin vierasta kohtaan yleensä pohjautuu osaksi hyvään itsetuntoon. Jossain määrin on luonnollista, että erilaista ja tuntematonta kohtaan reagoidaan varovasti tai jopa varauksella. Mutta ihminen, joka luottaa itseensä ja kykyynsä selvittää ennakkokäsitystensä todenperäisyys, on avoin uusille haasteille ja kokemuksille. Vieraasta kulttuurista tulevan ihmisen kohtaaminen merkitsee pyrkimystä voittaa omavarautuneisuutensa ja ottaa selvää siitä, kuka tämä toinen on - ja mikä itse on. Silloin oppii kokemuksesta, eikä koe toisen erilaisuutta uhkana itselleen. (Liebkind 1991, 126-129.)

Sarkkinen on tarkastellut suvaitsevaisuuskasvatuksen lähtökohtia tutkimalla opettajien ja opettajaksi opiskelevien asenteita. Sarkkisen tulokset osoittivat opettajien olevan varsin suvaitsevainen ammattikunta, jonka asenteet ulkomaalaisia kohtaan olivat muuta väestöä huomattavasti myönteisempiä. (Sarkkinen 1999, 81-84, 88.)

Sarkkinen toteaa edelleen, että asenteiden muodostumisessa on todettu omakohtaisen kokemuksen olevan merkittävä tekijä. Vaikka asenteiden katsotaankin olevan melko pysyviä, niihin pysytytään vaikuttamaan lisäämällä kokemuksia ja tietoa. Ja jotta opettaja pystyisi tukemaan myös lapsen etnisen identiteetin kehitystä, hänen tulee olla tietoinen omasta identiteetistään. Opettajilla on tässä Sarkkisen mukaan suuri vastuu. (Sarkkinen 1999, 29-30.)

4.2 Kulttuurien kohtaamisen arvopohja

Kotkavirta (1995) on pohtinut kansainvälistyvää maailmaa ammatillisen etiikan kannalta. Hän toteaa, että taloudelliset, poliittiset ja kulttuuriset ilmiöt, joita maailman monikulttuuristuminen aiheuttaa, vaativat eri alojen ammattilaisilta uudenlaista osaamista ja valmiuksia. Ensinnäkin rajojen avautuminen, lisääntyvä siirtolaisuus, opiskelu, ja työskentely ulkomailla, kansojen ja kulttuurien sekoittuminen, sekä Suomen muuttuminen agraarista yhtenäiskulttuurista moderniksi, monikulttuuriseksi yhteiskunnaksi, tuottaa hämmennystä, ristiriitoja ja konflikteja, joihin liittyy monia vaikeita eettisiä kysymyksiä. Toiseksi suomalaiset itse ovat omaksuneet yhä enemmän ja yhä erilaisempia elämäntapoja ja niitä vastaavia kulttuurisia malleja. (Kotkavirta 1995, 77-78.) Kotkavirta sanoo mielestäni osuvasti myös puhuessaan modernista maailmasta eettisenä ilmiönä, että kohdatessamme ammateissamme toisenlaisista kulttuureista tulevia ihmisiä on ensiarvoisen tärkeää tietää keitä olemme itse. Meidän tulisi tutkiskella taustojamme ja rakentaa identiteettiämme kulttuurisesti rikkaaksi ja vahvaksi, käyttää itsenäisesti järkeä silti hylkäämättä yhteisöllistä identiteettiä, traditioita tai niiden auktoriteetteja. (Kotkavirta 1995, 88-91.)

Kotkavirran mielestä kulttuureilla on tiettyjä yhteisiä lähtökohtia ja sukulaisuutta. Ihmisten fyysisestä ja psyykkisestä samankaltaisuudesta johtuen ihmisillä on ajasta ja paikasta riippumatta kohdattavinaan samoja ongelmia ja ilonaiheita. Kotkavirta toteaa, että ammattilaisina meidän ei tule siis hyväksyä mitä hyvänsä toisten kulttuureiden käytäntöjä, vaan yhteiseen eettiseen perustaan nojautuen voimme koettaa muuttaa toisten kulttuureiden edustajien näkemyksiä esimerkiksi naisten ympärileikkauksesta, rasismin tai seksismin kaltaisista tavoista ja tottumuksista. (Kotkavirta 1995, 81-88.)

Suhtautumisessa kulttuuriseen monimuotoisuuteen on mahdollista erottaa kolme erilaista perusnäkemystä: singularismi, relativismi ja pluralismi. Singularismi kieltää mahdollisuuden, että olisi useita erilaisia ja yhtä päteviä hyvää koskevia käsityksiä. Uuteen ja erilaiseen suhtaudutaan epäluuloisesti. Relativismi taas on ajatussuunta jonka mukaan kaikki arvot ja eettiset periaatteet ovat suhteellisia, kullakin kulttuurilla ja yhteisöllä on omansa, eikä ole olemassa mitään niitä yhdistäviä periaatteita tai lähtökohtia. Relativismi korostaa usein täydellistä suvaitsevaisuutta: jokaisella olkoon oikeus ajatella ja toimia niin kuin parhaaksi näkee. Pluralismi (moniarvoisuus) puolestaan tarkoittaa kulttuurisen moninaisuuden ja myös arvojen erilaisuuden hyväksymistä, - kuitenkin niin, että samalla kaikilta odotetaan sitoutumista joihinkin yleisiin periaatteisiin. Pluralismi lähtee siitä, että on olemassa monenlaisia käsityksiä hyvästä elämästä ja myös erilaisia näkemyksiä moraalisesti oikeasta. (Kotkavirta 1995, 81-88.)

Pluralistisen yhteiskunnan haasteena on, voiko yksilö todella valita itse kulttuurinsa. Tavoitteena on, että integroitunut maahanmuuttaja ei hylkää omaa kulttuuri-identiteettiään mutta hyväksyy kuitenkin uuden ympäristön normit ja elää niiden mukaan. Mitä suurempia kulttuuriperinteiden eroja monikulttuurisessa yhteiskunnassa on, sitä vaikeammin yhteen sovitettavissa on ihmisten kanssakäyminen. (Pitkänen 1999, 43.)

Kansainvälistyminen on läpäissyt myös koulumaailman. Kouluilla on vieraiden kielten opetuksen lisäksi esimerkiksi vaihto-ohjelmia, leirikouluja ja ystävyyskoulutoimintaa. Kansainvälistymisen arvopohja ole kuitenkaan läheskään kaikille opettajille itsestäänselvyys. Hyvärinen (1997) ehdottaa eettisen perustan etsimisen avuksi ihmisoikeusasiakirjoja, joista voisi löytyä maailmanlaajuisesti päteviä eettisiä periaatteita. Hyvärinen toteaa tämän prosessin kuitenkin olevan ongelmallinen, ja vielä kesken. Yksilökeskeisessä länsimaisessa kulttuurissa vastuu ja välittäminen tulisi Hyvärisen mukaan nostaa keskeiseksi kasvatustavoitteeksi. Suomessa onkin viime aikoina keskusteltu paljon vanhempien kasvatusvastuusta ja siitä onko se katoamassa ja siirtymässä instituutiolle.

Kupiainen (1994, 54-57) nostaa esiin kysymyksen siitä, kuinka käsitteet "erilainen" ja "samanlainen" ovat vallankäytön välineitä nykyisessä yhteiskunnassa. Erilainen ja samanlainen käsitteinä ovat tiivisti sidottuja kulttuuriin, ajankohtaan, määrittäjän sosiaaliseen asemaan ja useisiin muihin kriteereihin. Ne eivät suinkaan ole arvovapaita eivätkä neutraaleita käsitteitä. Valtakulttuuriin kuuluvat ovat "samanlaisia", "erilaiset" lokeroidaan ja luokitellaan vähemmistöiksi. Tässä suhteessa jonkin yhteisön nimeäminen kulttuuriksi on osa vallankäyttöä. Samoin Kupiainen muistuttaa, että keskeinen osa tälläkin hetkellä käyttämistämme kulttuureihin tai niiden luonnehtimiseen liittyvistä käsitteistä muodostui nimenomaan kolonialistisessa kontekstissa ja vakiintui siirtomaajärjestelmän kulta-aikaan. Ei siis ihme, että kulttuurinen epäherkkyys ja kulttuurien väliset kommunikointiongelmat ovat nykyisinkin ajankohtaisia. Kulttuurishokit eivät synny tyhjästä.

4.3 Lastentarhanopettajien ammatillinen kehitys

Asiantuntijuuden kokeminen on sekä situationaalista että kulttuurisidonnaista, yhteiskunnan määrittelemää. Se rakentuu minän ja oman elämänhistorian, tietämisen ja taitojen sekä toimintaympäristön vuorovaikutuksessa, ja sisältää sekä tiedollisen että taidollisen aspektin. Asiantuntijuus on vahvasti sidoksissa ammattitaidon käsitteeseen - tieto ei sinänsä takaa asiantuntijuutta vaan taitava toiminta. Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden keskeiset tietämysalueet ovat Karilan (1997) mukaan neljää laatua: kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys. Keskeistä asiantuntijuuden rakentumisessa on myös toimintaympäristö. Jokaisen henkilökohtaisten oppimiskokemusten laatu määrittää lopulta asiantuntijuuden kehittymistä. Oppimisprosessiin heijastuu myös se, miten henkilöiden ja yhteisöjen näkökulmat kohtaavat ja syntyykö tästä kohtaamisesta ristiriitoja vai vuorovaikutusta. (Karila 1997, 7 , 53, 148.)

Opettajan ammatin vuorovaikutuksellisuutta on painottanut Niikko (1998, 84), joka toteaa, että "taitavaksi opettajaksi kehittyminen ja kasvaminen on paitsi tietojen, taitojen, uskomusten ja asenteiden integroitunutta hankintaa, jotka ovat relevantteja toiminnoille ja suoritukselle, se on myös opettajan oman kehittymisen ja kasvun prosessin tarkastelu-

a, analyysia ja reflektointia sekä tietoiseksi tulemista omista mahdollisuuksista suhteessa siihen ympäristöön, jossa hän kulloinkin on." Opettajaksi kehittyminen on vuorovaikutusprosessi oman itsen ja kognition, oman ammatin ja sosiaalisen yhteisön ja ympäristön välillä. Vuorovaikutus oman itsen kanssa merkitsee reflektiota ja arviointia, jolloin opettaja tarkastelee ja analysoi omaa toimintaansa ja käyttäytymistään suhteessa asettamiinsa tavoitteisiin. Se merkitsee myös oppijaksi suostumista ja vastuunottoa omasta kehittymisestään. Opettajan kehittyminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa merkitsee sitä, että opettaja saa mahdollisuuden oman toimintansa ja käyttäytymisensä tarkasteluun ja analysointiin sekä reflektointiin toisten kanssa. (Niikko 1998, 84-85.) Ulkomailla ihminen joutuu välttämättä oppijan asemaan, ainakin oleskelunsa alussa, joten ehkä tämä prosessi onnistuessaan auttaa opettajaa oppimaan itsestään enemmän.

Niikko toteaa edelleen, että ylipäätään opettajien kehittyminen helpottuu, kun opettajat saavat jakaa toistensa kanssa tunteisiin, toimintaan ja ympäristöön liittyviä kokemuksia sekä pohtia näiden asioiden herättämiä kysymyksiä. Sosiaalinen kanssakäyminen erilaisten ihmisten kanssa auttaa näkemään omaa työtä laajemmin ja rakentamaan eritasoisia sosiaalisia verkkoja. Opettajaksi kehittyminen hahmotetaan kommunikoidessa toisten kanssa (Niikko 1998, 87).

Opettaja oppijana korostuu päiväkotia ja koulua työyhteisöinä käsittelevissä kirjoituksissa, joissa tarkastellaan opettajan kehittymisen ja kasvun ehtoja ja edellytyksiä. Opettajaksi oppiminen tapahtuu sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa ja niiden vaikutusta ei voida välttää. Tunteemme itsestä ovat osa kulttuuriperinnettä ja ne rakentuvat koko ajan uudelleen. "Opettajan kehittymistä tulee tarkastella myös opettajan ja yhteisön ja yhteiskunnan välisenä *vuorovaikutustapahtumana*, jolloin painottuu opettajan kehitys ja tehtävä ympäristö- ja *kulttuurikontekstissa*" (kursivointi S.K.) Opettajaksi kehittyminen tapahtuu aina jossain organisaatiossa ja yhteiskunnassa, joiden kehittyneisyysasteesta opettajan yksilöllinen ja yhteisöllinen kehittyminen on riippuvainen. (Niikko 1998, 89.)

Mielestäni edellä esitettyjä kulttuurisia pohdintoja voidaan käyttää hyväksi myös tarkasteltaessa erilaisia koulun kulttuureita kansainvälisestikin. Toisaalta reflektio voi syventää opettajan oman kulttuurin tuntemusta, ja helpottaa muiden kulttuureiden kohtaamista, olivatpa ne eri kansallisuuksien tai omien kansallisten vähemmistöjemme kulttuureita. Erilaisuuden ei tarvitse aina olla ulkomaista, opettajalla voi olla haasteellisia kasvun paikkoja erilaisuuden kohtaamisessa luokan ollessa suomalainenkin.

5 KOKEMUS, OPPIMINEN JA ULKOMAILLA OPETTAMINEN

5.1 Kokemus ja oppimiskokemus

Koska lähtökohtani tässä työssä on keskittyä lastentarhanopettajien kokemuksiin, on vielä selvitettävä kokemuksen käsite. Arkitiedolla kokemus määritellään usein elämyksen synonyymiksi, tai laajemmin puhutaan elämänkokemuksesta ja työkokemuksesta. Facta (1969, 50) määrittelee kokemusta esimerkiksi näin: "1. filosofinen kokemus on todellisuutta koskevan tiedon saaminen siten, että aikaisempiin tietoihin tulee jokin olennainen ja niihin loogisesti sisältymätön lisä. 2. psykologinen kokemus on ulkoisen tai sisäisen asiantilan vaikutus yksilöön siten, että se myöhemminkin ilmenee hänen käyttäytymisessään, etenkin oppimisena tai tottumisena". Suomen kielen perussanakirjan (1990, 513) mukaan "kokemus on kokemalla saatu tieto tai taito, perehtyneisyys, harjaannus, tottumus". Tässä työssä tarkastelen kokemusta tapahtumana, joka sisältää ulkomailla koetut arkipäivään liittyvät kulttuurin vaihtumisesta seuraavat kokemukset sekä opettamiskokemukset. Näen ulkomailla oleskelun myös oppimiskokemuksena opettajalle itselleen, ja sen vuoksi käsittelen kokemusta myös asiantuntijuuden rakentajana.

Persoonallisesti merkittävä oppimiskokemus on Silkelän (1999) mukaan usein prosessi, jonka arvo ei ole vain hetkellinen, vaan tulee osaksi persoonallisuutta. Kokemus on intensiivinen, emotionaalisesti voimakas, merkityksellinen ja henkilökohtainen - kokemusta ei voi jakaa, vaan se on koettava aina itse. Kun aiempi kokemus analysoidaan ja uusi tieto liitetään siihen joustavasti, tapahtuu positiivisen oppimisen sykli. Merkitykselliset kokemukset voivat olla esimerkiksi symbolisia kasvun kokemuksia, eli hetkiä ihmisen elämässä, jolloin hän tulee tietoiseksi omasta kasvustaan. Voidaan puhua myös huippukokemuksista; niitä ovat ihanimmat ja tyydyttävimmät kokemukset tai hetkelliset välähdykset tiedosta, että tällaista elämän tulisi olla. Traagisia, tuskallisimpia ja pahimpia kokemuksia kutsutaan usein laaksokokemuksiksi. (Silkelä 1999, 129-131.)

Oleellista kokemuksessa on, kuinka sitä pystytään arvioimaan, hyödyntämään ja muuntamaan tietämiseksi ja osaamiseksi. Kokemus sinänsä ei välttämättä muuta meitä eikä opeta uutta. Ratkaisevaa oppimisessa on se tapa, jolla selitämme ja arvioimme koke-

muksiamme. Edelleen kokemuksellisen oppimisen tutkijat ovat todenneet olevan keskeistä sen, millaisten kokemusten kautta ihminen kokee kehittyvänsä ja kuinka haasteellisiin tilanteisiin joudutaan. Yksi kokemuksen kautta oppimisen perusehdoista on toiminnassa ilmenevien konfliktien ratkaiseminen ja sitä kautta uuden tiedon luominen. (Eteläpelto & Tynjälä 1998, 105-106.)

"Kyllä varmaan kokemus opettaa aika paljon. Varmaan se minkälaisissa tilanteissa (...) on ollut, niin on eri tavalla oppinut. Sanotaan, ettei tyynessä purjehtiminen opeta. Pitäisi olla myrskyjä." Näin toteaa haastateltu kokemuksen ja oppimisen suhteesta Valkeajärven tutkimuksessa. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 102.) Ahonen (1994, 121) puolestaan sanoo kaiken kokemuksen merkitsevän oppimista. Ihminen selittää itselleen saamansa kokemuksen, ja tekee siitä ajatusrakennelman, joka auttaa selittämään uusia kokemuksia.

5.2 Ulkomailla opettamisen ja opiskelun kokemuksia

Suomalaisten lastentarhanopettajien kokemuksia ulkomailla työskentelystä ei ole vielä kartoitettu. Vaikka päiväkodeilla ja kouluilla on useita kansainvälisyysprojekteja varsinkin Euroopan Unionissa, ei näiden ohjelmien raporteissa juurikaan esitellä kokemuksia. Kokemuksia on koottu eniten korkeampien asteiden opettajilta. Tarkastelen seuraavassa ulkomaisia tutkimuksia aiheesta sekä suomalaisten ammatillisten aineiden opettajien ja vaihto-opiskelijoiden kokemuksia.

Yhdysvaltalaisten opettajien ulkomaankokemuksia ovat koonneet Chapman ja Thiel (1999), jotka korostavat kuinka tärkeää olisi sisällyttää opettajia vaihto-ohjelmiin opetusalan kaikilta tasoilta. Ilmeisesti Yhdysvalloissa vaihto-ohjelmiin osallistuu lähinnä yliopisto-opettajia. Chapman ja Thiel kuvaavat ulkomaan työkokemuksia tärkeiksi oppimiskokemuksiksi. Esimerkiksi keskeyttämään ja päätelmiä oppilaille tekemään tottuneet opettajat kokivat oppivansa paremmiksi kuuntelijoiksi saksankielisissä maissa (Saksassa ja Itävallassa). Opettajat alkoivat myös nähdä, "että elämä on samanlaista kaikkialla maailmassa" ja alkoivat reflektoida itseään ja opetustaan. He myös pyrkivät puhumaan omista kokemuksistaan lähtien, eikä stereotyyppisesti. Asenteissa ja ammattitaidossa siis koettiin kehittymistä. Myös yhdysvaltalainen professori Schermerhorn (1999) pitää erittäin tärkeänä saamaansa kokemusta, ja kuvaa työskentelynsä Malesiassa olleen "experience of a lifetime". Hän sanoo ulkomailla olon olleen rikastuttava, ihana, voimakas, stimuloiva ja vaativa ammatillinen kokemus. (Schermerhorn 1999, 246-257.)

Katz (1999) kuvaa artikkelissaan kuinka hän matkallaan Kiinan kansantasavaltaan koki kulttuurierot varsin hämmentävinä. 3-vuotiaiden lasten paikallaan hiljaa pysyminen lähes tunnin ajan sai Katzin pohtimaan, onko kysymys autoritäärisen kasvatuksen tuloksista. Hän pitää kuitenkin myös ympäristöä tärkeänä tekijänä. Yhdysvaltalaisten lasten ympäristö koostuu viihdykkeistä, leluista ja useista stimulanteista, kun taas kiinalaiset lapset malttavat keskittyä yksinkertaisesti paremmin, koska muuta huomion vievää ei tapahdu. Katz jatkaa, että kiinalaiset lapset saattavat kunnioittaa opettajiaan paremmin, koska Kiinassa opettajia arvostetaan yleisesti enemmän kuin Yhdysvalloissa. (Katz 1999, 2-3.)

Katz toteaa kuitenkin, että kulttuurierot eivät aina ole niin suuria miltä näyttävät. Hän jatkaa, että jos ryhmät nelivuotiaiden opettajia, opettajankouluttajia tai ministeriön työntekijöitä eri maista kohtaavat, on todennäköistä, että he ymmärtävät omien ryhmiensä edustajia monin tavoin paremmin kuin ryhmien ulkopuolisia. Katz painottaakin roolien merkitystä voimakkaina määrittäjinä ideoille, ideologioille, huolenaiheille ja uskomuksille. Roolit ovat hänen mielestään voimakkaampia määrittäjiä kuin suuremmat poliittiset, sosiaaliset tai kulttuuriset kontekstit, joissa työskentelemme. (Katz 1999, 4.)

Ulkomailla opettamisen erilaisuutta kotimaahan verrattuna kuvaa myös yhdysvaltalainen Goodnite (1994) toteamalla, että Skotlannissa hän joutui opettelemaan täysin uuden tavan työskennellä. Hän löysi eroja hierarkiassa opettajien kesken, opetussisällöissä, politiikassa ja käytännöissä. Alkuvaiheessa jopa lasten koulupuvut aiheuttivat hänelle hämmennystä. Mutta vaikka Goodnite pitää kokemustaan vaikeana, oli se myös hyvin palkitseva. Hänen mukaansa ulkomailla työskentelyn onnistumiseen tarvitaan suuri määrä joustavuutta ja halua oppia täysin uusia työtapoja.

Aina joustavuus ei kuitenkaan riitä. Intiassa varhaiskasvatuksen opintojen päättöharjoittelun suorittaneet Luomala, Saviharju ja Syrjälä (1999) toteavat artikkelissaan, että kulttuurien kohtaaminen opetustyössä voi olla joskus hyvinkin raskasta henkisesti. Vaikeinta heille oli ollut katsella lasten lyömistä, poskista puristelua ja henkisen väkivallan käyttöä, ja ylipäätään konstruktivistisesti ajattelevat opiskelijat törmäsivät behavioristiseen opetuskulttuuriin kaikissa toiminnoissa. He olivat muun muassa vieneet askartelumateriaalia Intiaan mennessään, mutta koska lasten töitä ei siellä arvostettu, opettajat parantelivat lasten tekeleitä eikä askartelua oltu toteutettu kuten oli suunniteltu. (Luomala, Saviharju & Syrjälä, 1999, 52-54.)

Ollikainen ja Pajala (2000) ovat raportoineet kansainvälisen henkilövaihdon vaikuttavuutta ja kokemuksia. Leonardo da Vinci- asiantuntijavaihtoon osallistuneista Ollikainen ja Pajala tavoittivat yhteensä 31 henkilöä, joista 15 oli opettajina koulutoimessa työskentelevää henkilöä. Tulokset osoittivat, että asiantuntijavaihdolta haetaan yleisimmin uusia vaikutteita omaan työhön ja ammatillista näkökulman laajentumista. Lisäksi halutaan luoda kansainvälisiä yhteyksiä henkilökohtaisesti ja kehittää itseään. 90 prosenttia opettajista koki vaihdon myönteiseksi tai hyvin myönteiseksi kokemukseksi, ja 86 prosenttia vastanneista raportoi ammattitaitonsa kohentuneen ainakin jossain määrin. (Ollikainen & Pajala 2000, 36-37.)

Ollikaisen ja Pajalan tutkimukseen osallistui myös Leonardo da Vinci- vaihto-ohjelman kautta ulkomailla olleita ammatillisten oppilaitosten ja korkeakoulujen opiskelijoita ja opettajia. Vastauksia Ollikainen ja Pajala olivat saaneet 208:lta vaihtoon osallistuneelta. Kansainvälisestä vaihdosta koettiin olevan useita hyötyjä: ensinnäkin vaihtoon osallistuminen koettiin kielitaitoa ja kulttuurin tuntemusta ja kansainvälistä kommunikointitaitoa lisäävänä, kasvattavana ja avartavana kokemuksena. Toiseksi vaihtoihin osallistuneet arvostivat henkilökohtaisten ominaisuuksien kuten itsevarmuuden, itseluottamuksen, sosiaalisuuden, aloitekyvyn, yhteistyötaitojen lisääntymistä sekä kykyä tulla toimeen epävarmuuden oloissa. Ammattispesifien tietojen ja taitojen kehittyminen nähtiin vasta kolmanneksi merkittävämpänä vaihdon vaikutuksena. (Ollikainen & Pajala 2000, 21, 51.)

Taajamo on tutkinut suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksia ja määritellyt kokemuksista kulttuurisen kehitystehtävän käsitteen. Tähän kehitystehtävään vaikuttavat kulttuuri, konteksti ja toisaalta ne tekijät, jotka liittyvät itsensä näkemiseen toisessa valossa, ja jotka liittyvät sopeutumiseen, oppimiseen, vuorovaikutukseen, motivaatioon ja identiteettiin. Taajamo toteaa edelleen, että kansainvälistyminen koskettaa lähinnä opiskelijoita, jotka hankkivat ammattitaitoa ja asiantuntijuutta tulevaisuuden yhteiskuntaa varten. Tavoitteena voi olla esimerkiksi kielitaidon kohentuminen, oman alakohtaisen tiedon kartuttaminen, kulttuuriin perehtyminen tai kulttuurisen pääoman kartutus. Kulttuurisen kehitystehtävän keskeinen sisältö on kuitenkin henkisen liikkuvuuden lisääntyminen ja maailmankuvan avartuminen. Vaihdossa koetaan saatavan valtaa oman elämän suhteen, kun riskit käännetään mahdollisuudeksi kasvattaa omia voimavaroja. (Taajamo 1999, 9, 63- 68, 77.) Myös Garam on tutkinut vaihto-opiskelijoiden kokemuksia. Hän toteaa tulostensa perusteella samoin kuin Taajamo ulkomaille lähdön olevan prosessi, joka tarjoaa mahdollisuuksia kasvuun ja itsenäistymiseen. Henkilökohtaiset ja kulttuuriset hyödyt nousevat yli akateemisten hyötyjen. (Garam 2000, 20-21.)

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni keskeisenä tehtävänä on kartoittaa lastentarhanopettajien kokemuksia ulkomailla työskentelystä ja sen seurauksista. Tutkimusongelmani ovat:

Miten lastentarhanopettajat kokevat ulkomailla työskentelyn?

Ulkomailla työskentelyn ja opettamisen kokemuksia lähestyn Hofsteden kulttuurin ulottuvuuksien avulla, eli tarkastelen kulttuureiden erilaisuuden osuutta kokemuksiin. Työkokemusta lähestyn lasten, vanhempien sekä kollegoiden kohtaamisen kokemusten kautta. Lisäksi tähän tutkimusongelmaan sisältyvät kokemukset ulkomaille sopeutumisesta, huippukokemuksista, kriittisistä tilanteista sekä kokemukset kielen ja viestinnän merkityksestä.

Miten ulkomailla työskentelyn seuraukset koetaan?

Kokemuksia kotiinpaluun jälkeen käsittelen jakamalla seuraukset henkilökohtaisiin ja ammatillisiin seurauksiin. Tähän tutkimusongelmaan liittyvät myös kokemukset siitä, kuinka ulkomailla opittua voi hyödyntää kotimaahan palattua.

6.2 Haastattelujen valmistelu

Aineistoni keruuseen katsoin haastattelun olevan ehdottomasti paras menetelmä. Aloittaessani hahmotella haastattelun teemoja ajattelin keskittyväni haastateltavan omiin kokemuksiin, lapsi- opettaja suhteeseen enkä valmistellut haastattelulle muuta runkoa. Valitsin laadullisen tutkimusotteen ja haastattelun saadakseni haastateltujen omia kokemuksia kuuluviin. Esihaastattelin Itä-Afrikassa puolitoista vuotta opettanutta lastentarhanopettajaa maaliskuussa. Tuota haastattelua seurasi hienoisen hämmennyksen vaihe. Minulle selvisi, kuinka vähän tiedän kasvatuksen sosiologisista yhteyksistä, yhteis-

kuntatieteestä ja poliittisten järjestelmien yhteydestä opetukseen. Kehitysmaatiedon opiskelua en kuitenkaan ehtisi enää aloittaa, enkä erikoistua sosiologiaan, historiaan tai yhteiskuntapolitiikkaan. Kipuilin myös sellaisten ongelmien kanssa kuin kuinka sitoa toisiinsa kasvatus, kulttuurien välinen viestintä ja kokemukset. Esiymmärrykseni oli siis siinä vaiheessa puutteellinen.

Esihaastattelu toi kuitenkin myös intoa, koska haastattelussa kävi ilmi, että teoriataustani on joiltakin osin aivan kohdallaan: kulttuurin valtaetäisyys vaikuttaa todellakin opettajan rooliin. Esimerkkinä mainittakoon, että itäisessä Afrikassa opettaja pitää vasemmassa pikkusormessa pitkää kynttä osoituksena, ettei hänen tarvitse tehdä ruumiillista työtä, vaan että hän kuuluu opettajien ylhäiseen joukkoon. Lapsilähtöisesti koulutettu pohjoismaalainen lastentarhanopettaja ei paikallisten opettajien mielestä opettanut oikeasti, koska ei istuttanut lapsia luokassa hiljaa kopioimassa sanoja taululta, vaan opetti englantia pelaamalla heidän kanssaan jalkapalloa, tai viemällä lapsia luontoon oppimaan kasvien nimiä. Esihaastatellun konstruktivistinen oppimis- ja opettamiskäsitys siis törmäsi behavioristiseen opettamistraditioon.

Esihaastateltu kertoi tärkeimmäksi kokemuksekseen ymmärryksen oppimiskäsityksen merkityksestä:

> *"Eli mä oon ajatellut että se tärkein kokemus on siitä, miten eri maissa on ratkasevan tärkeetä se millanen siellä on oppimiskäsitys. Niinku se onko se behavioristinen tai konstruktivistinen, koska se määrää sitten ihan kaikkea siinä yhteiskunnassa perheestä politiikkaan. Esimerkiksi Afrikassa kun on jotain diktatuuria ja sit ne koulut on myös auktoriteettiohjautuvia, ja kaikki vaikuttaa kaikkeen ja niitä ei voi niinku erottaa.(...) Mut ei sitä pysty, mä vaan vedin ne tunnit omalla tavallani, koska et sä pysty, jos sulla on sydämessä vahva usko siihen, että oppiminen lähtee yksilöstä itsestään ja motivaatio - niin et sä pysty tekee mitä vaan." EH*

Esihaastattelussa keskustelimme lähinnä siitä kuinka tärkeitä opetus ja koulu ovat osana yhteiskuntaa. Selvisi myös erään kysymyksistäni olleen mahdoton: ajattelin alustavasti kysyä myös, kokeeko lastentarhanopettaja opettajuuden yleensä olevan siirrettävää kulttuurista toiseen. Esihaastattelu auttoi rajaamaan haastattelukysymyksiä nimenomaan kokemuksiin ja seurauksiin.

Maalis-huhtikuun vaihde kului pohtiessa miten edetä. Lopulta selkiytin haastattelun teemaksi kokemukset ulkomailla työskentelystä ja seuraukset, joita ulkomailla työskentelyllä koetaan olevan. Lähetin kyselyn (liite 1) ja haastattelun teemat . keskustan ja sosiaalialueen päiväkodeille huhtikuun puolivälissä. Päiväkoteja on tällä alueella 62 kappaletta.

6.3 Tutkittavat

Haastateltavia alkoikin heti toukokuun alussa löytyä. Kaksi lastentarhanopettajaa otti yhteyttä itse, ja loput kolme lupautuivat haastatteluun, kun soitin sattumanvaraisesti päiväkoteihin tarkistaakseni löytyykö haastatteluun sopivia henkilöitä. Haastatellut valitsin ensiksi ehtineiden tai suostuneiden periaatteella, mikä takasi osaltaan haastateltujen innokkuuden tulla haastatelluiksi. Haastattelin siis viisi suomalaista lastentarhan-

opettajaa. Haastateltavani olivat iältään 30-47-vuotiaita, kaikki naisia. Haastatelluista neljä oli asunut muualla ulkomailla jo ennen työssä oloaan. Yksi oli muuttanut Ruotsiin jo lapsena, opiskellut siellä lastentarhanopettajaksi, työskennellyt Ruotsissa kaksikymmentä vuotta ja muuttanut sitten Suomeen. Hän koki kuitenkin aina olleensa suomalainen, joten katsoin hänen soveltuvan tutkimukseeni. Muut lastentarhanopettajat olivat saaneet koulutuksensa Suomessa, yksi heistä on vielä jatkanut opintojaan montessoripedagogiikan alalla. Yksi haastateltu on mukana edelleen Euroopan Unionin rahoittamassa päiväkotien yhteistyöprojektissa ja vierailee työnsä puolesta ulkomaisissa päiväkodeissa.

Kaikki haastatelluista olivat työsuhteessa Suomessa haastatteluhetkellä; kaksi sijaisina ja kolme vakituisina. Valmiita lastentarhanopettajia päädyin haastattelemaan saadakseni varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja asiantuntijoiden näkemyksiä ja kokemuksia asioista, vaikka alussa harkitsinkin myös opiskelijoiden haastattelua. Valintaan ei vaikuttanut missä maassa ulkomaankokemus oli saatu. Tutkimukseen osallistuneiden kohdemaat olivat Italia, Iso-Britannia, Uusi-Seelanti ja Ruotsi (kaksi haastateltua).

Haastateltuja yhdistäväksi tekijäksi löytyi ulkomaan työkokemuksen lisäksi puheliaisuus. Kaikki haastatelluista suhtautuivat hyvin myönteisesti haastatteluun, ja tuntui että he pääsivät kertomaan muistoja, joita eivät olleet kenellekään aiemmin kertoneet. Eräs haastateltu sanoikin, "ettei näitä asioita tule tutuille kerrottua eikä sillä tavalla ajateltua", ja useista haastatteluista tuli varsin tunnepitoisia. Vain yhden haastatelluista olin tavannut aiemmin (ollessani tilapäisesti töissä samassa päiväkodissa). Hänen haastattelunsa ei kuitenkaan ollut mitenkään erilainen kuin muidenkaan, sillä edellisestä tapaamisestamme oli kulunut jo useita vuosia.

Haastatellut olivat työskennelleet ulkomailla kunnallisessa päiväkodissa, lastentarhassa tai yhdistyksen ylläpitämässä leikkikoulussa vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen. Aika, jonka he olivat olleet takaisin Suomessa vaihteli sen sijaan vain hieman, kaksi vastaajista oli palannut vähemmän kuin vuosi sitten ja kaksi kahden vuoden sisällä - muistot olivat siten varsin tuoreita. Vain yhden paluusta oli jo 10 vuotta, mutta muistot palautuivat siitä huolimatta. Sinänsä mielenkiintoinen ilmiö oli, että kolme viidestä oli lähtenyt ulkomaille lähinnä miehen työn vuoksi, yksi oli muuttanut siis perheen mukana ollessaan lapsi ja vain yksi henkilö oli lähtenyt ulkomaille yksinään. Hän kuvaili lähtemisensä motiiveja seuraavasti:

> *"Ja sitten mulle vaan rupes tulee semmonen tunne että et, mää haluaisin kuitenki ennen ku mä sillä tavalla aloilleni asetun nii kattoo että mikä se on. --- (Nähä vähän maailmaa?) Nii justiinsa että se varmaan oli ehkä semmonen juttu. --- Nii mulle tuli tavallaan semmonen, et ois niinku jotenkin urakehityksen kannalta nii seuraava askel eteenpäin.(Mut että ihan sellaset ammatilliset näkökulmat sitten?) Kyllä. (...) ja tavallaan sit kokemuksia sitä kautta lisää. Ja varmaan se on niinku se, se pohjimmiltaan se syy... --- nii täytyyhän siinä olla semmonen että sulla on halu nähdä jotain uutta ja niinkun lähtee tutkimaan maailmaa että mitä siellä niinku on. Et siinä tuli niinku just se semmonen, että haluu kokee jotain uutta. Ja tutustua uuteen kulttuuriin ja sillä tavalla niinku laajentaa sitä omaa sellasta niinku maailmankatsomusta ja sitä niinku asenteita ja sitä et hei asioita hoidetaan aika monella tavalla et ihan kiva nähä niitäkin sitten. Ja mä oon jälkeenpäin miettiny sitä, et onko mun yks motiivi ollu just se et mun oma perhetilanne Jyväskylässä oli se mikä se oli sillon. Et onko se ollu tavallaan niinku myöskin yks sellanen motiivi, et haluaa ottaa etäisyyttä ja mahollisimman kauas! Niinku kaikesta siitä mitä sulla tää niinku tää kotimaa ja nää ympyrät täällä edustaa. Ja se on*

tavallaan sellanen välivuosi itselle itseen tavallaan tiiätkö? (...) Että saa rauhassa peilailla asioita." H1

6.4 Haastattelut

Toteutin kaikki haastattelut toukokuussa, jolloin pystyin intensiivisesti keskittymään aiheeseeni ja haastatteluihin. Toukokuu oli myös käytännöllisistä syistä hyvä valinta; päiväkotien loma-ajat eivät olleet vielä alkaneet, joten tavoitin kaikki haastateltavat.

Laajensin tutkimustehtäviä haastatteluissa avoimilla tarkentavilla kysymyksillä. Haastatteluteemani olivat:

1. KOKEMUS TYÖSTÄ ULKOMAILLA
- millaisia kokemuksia sinulla on opettamisesta vieraassa kulttuurissa
- kuinka koet kulttuurin osuuden kasvatuksessa/ opetuksessa
- mikä on kielen, viestinnän merkitys työssä
- kuvaile kokemuksiasi lasten, vanhempien, kollegoiden kanssa
- millaisia olivat sopeutumisen kokemukset
- mieleenpainuva tilanne, huippukokemus/ kriittinen tilanne

2. KOKEMUS SEURAUKSISTA
- miten koet ulkomailla työskentelyn vaikuttaneen ammatillisesti
- miten muutti opettajana/ elämää yleensä
- miten työkokemukseen ulkomailla on suhtauduttu Suomessa
- miten koet hyödyntäväsi kokemustasi palattuasi kotimaassa tehtävässä työssä
- miten koet tekeväsi kansainvälisyyskasvatusta nykyisessä työssäsi
- mitä ohjeita antaisit tuleville lähtijöille

Haastatteluteemat syntyivät kirjallisuuden perusteella ja tarkentuivat esihaastattelun jälkeen edellä esitettyyn muotoon. Esitin ne tässä muodossa kirjallisina haastatelluille vielä ennen haastattelun alkua, vaikka kolme haastateltavaa olikin saanut tutustua niihin jo muutamaa viikkoa aiemmin postitse. Toisille kahdelle selitin puhelimitse mistä olen kiinnostunut. Varsinaisessa haastattelussa en esittänyt kysymyksiä tässä järjestyksessä enkä sanamuodossa, vaan haastattelu eteni kunkin kertojan mukaan ja hänen kokemuksistaan käsin. Tähän pyrin tehden tarkentavia kysymyksiä kertojan edellisestä sanomasta lähtien, jotta sain syvennettyä teemoja, kuten Ahonenkin (1995, 137) suosittelee tehtäväksi. Kaikkia teemoja ei siksi käsitelty kaikkien kanssa yhtä laajasti, vaan pyrin ottamaan teemoista jokaisen haastatellun kohdalla juuri hänelle läheisimmät aiheet syvempään tarkasteluun.

Ahonen (1995) toteaa, että haastateltavalle tulee antaa aikaa. Ihanteellisinta olisi haastatella henkilöitä samoista asioista useina eri päivinä, jolloin henkilöillä olisi aikaa tottua toisiinsa. Tähän ideaaliin minulla ei kuitenkaan ollut aikaa eikä mahdollisuuksia. Teemahaastattelu edellyttää *syvähaastattelua* eli kysymysten ja vastausten spiraalinomaista työntymistä kulloisenkin teeman ääri- ja syvyysalueelle. Nimenomaan näin saavutetaan laadullista tietoa. Syventävien kysymysten tulee saada aiheensa juuri siitä,

mitä haastateltava edellä sanoi. Tärkeintä on välttää kuulustelun luonne. Jotta haastattelu voisi sisältyä aktiiviseen kuunteluun ja päästä sen avulla syvälle aiheeseen, sitä ei etukäteen strukturoida valmiiksi kysymyksiksi, vaan *keskustelun* runko sisältää etukäteen vain tutkimusongelmiin liittyvät perusteemat ja ehkä muutaman jäsentelevän kysymyksen. Haastattelu on siis *avoin* tai *puolistrukturoitu.* Puolistrukturoitua haastattelua voidaan kutsua myös *teemahaastatteluksi*, sillä haastattelija lähtee liikkeelle ennalta päättämistään teemoista mutta ei käytä valmista kysymyssarjaa. (Ahonen 1995, 137-138; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.)

Neljä haastattelua tapahtui päiväkotien toimistotiloissa. Nämä tilanteet olivat rauhallisia, eikä ulkopuolista häiriötä tai melua esiintynyt. Koin päiväkodin hyväksi haastattelupaikaksi, sillä haastatellut olivat itselleen tutussa ja turvallisessa ympäristössä. Myös haastattelu, joka tapahtui haastateltavan aloitteesta kotonani, oli mielestäni erittäin miellyttävä. Onnistuin mielestäni luomaan avoimia ja aitoja keskustelutilanteita. Alasuutarin (1994,114) esittelemä "kaksi naista kahvikupposen äärellä" , tasavertainen subjekti-subjekti –suhde, onnistui mielestäni hyvin. Vain yhteen haastatteluun olisin tarvinnut enemmän aikaa, viimeinen haastattelu jäi tunnin mittaiseksi oman aikatauluni vuoksi. Haastattelujen kesto vaihteli tunnista lähes kolmeen tuntiin.

Vapaamuotoinen teemahaastattelu on tilanteena varsin lähellä luonnollista keskustelutilannetta, ja haastattelija toimii paljolti siten kuin toimisi ketä tahansa muuta ystävää tai tuttavaa jututtaessaan. Haastattelija toimii sen käyttäytymismallin mukaan, jota on sukupuolensa ja kulttuurisen ryhmänsä edustajana oppinut "vaistonvaraisesti noudattamaan". (Alasuutari 1993, 113.)

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelija on tiedon kerääjän, tulkitsijan ja järjestäjän roolissa. Aito kiinnostukseni henkilöiden kokemuksia kohtaan edesauttoi mielestäni haastatteluiden onnistumista. Rajoitteena saattoi olla se, etten itse ole toiminut ulkomailla lastentarhanopettajana. Omakohtaisen kokemuksen avulla olisin saanut todennäköisesti syvennettyä teemoja. Toisaalta keskustelut olivat nyt aitoja tiedonhankintatilanteita asioista enemmän kokeneilta.

6.5 Tutkimusote

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka keskeinen tavoite on kartoittaa ulkomaan kokemuksia. Laadullinen tutkimus pyrkii kokonaisvaltaisen tiedon hankintaan. Ihminen nähdään tiedonkeruun instrumenttina, ja tutkittavan "ääni" ja näkökulmat pyritään tuomaan esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajama 1997, 165.) Pienehkö laadullinen tutkimus on erityisen hyödyllinen kun pyritään ymmärtämään jotain tiettyä ryhmää ihmisiä, erityistä ongelmaa tai ainutlaatuista tilannetta syvällisesti. Siinä voidaan identifioida runsaasti tietoa - runsaasti siinä mielessä että muutamilta esimerkeiltä voidaan oppia hyvin paljon. (Patton, 1990, 54.) Laadullisen tutkimuksen lisäksi halusin soveltaa myös fenomenografisen tutkimusotteen piirteitä, sillä fenomenografiaa on käytetty nimenomaan kokemusten tutkimisessa. Fenomenografia ei kuitenkaan ole erillinen metodi, eikä kokemusta koskeva teoria, vaan eräs laadullisen tutkimuksen laji (Hirsjärvi & Hurme 2000, 168).

Fenomenografinen tutkimusote on lähtöisin Ruotsista, missä Göteborgin yliopistossa Marton tutkimusryhmineen huomasi 1970-luvulla, että toiset oppivat paremmin kuin toiset, ja halusi ottaa selvää miksi. Seurauksena oli oppimistapahtuman luonnehdinta. Seuraava askel fenomenografian kehityksessä oli kiinnostuksen siirtyminen oppijaan, ja alettiin tutkia miten oppija kokee tietyt oppimistilanteet. Periaatteena fenomenografiassa on, että mistä tahansa ilmiöstä on mahdollista identifioida rajallinen määrä laadullisesti erilaisia ja loogisesti toisistaan riippuvia erilaisia tapoja tulkita ja kokea ilmiö tai tapahtuma. Fenomenografia siis kuvailee käsityksiä ympäröivästä maailmasta. (Marton 1997, 97.)

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena voi olla käsitys, ilmaisu, tulkinta, - toisin sanoen kokemuksen luonne. Ihmiset tulkitsevat saman tilanteen jokainen henkilökohtaisesti, erilailla kuin kukaan toinen, emmekä voi olla varmoja että vaikka he käyttäisivät samoja termejä kuvaillakseen tapahtumaa, he olisivat kokeneet sen samankaltaisesti. Fenomenografia tutkii kokemuksia, tulkintoja, ihmisten ymmärrystä tietystä asiasta, tai erilaisia tapoja tiedostaa, ja on laadullista empiiristä tutkimusta. Ihmisten käsitykset maailmasta, se kuinka se on käsitteellistetty, ymmärretty, jäsennetty ja tulkittu, vaihtelevat, ja näitä kokemuksia tutkitaan rajaamalla ilmiötä. Fenomenografisessa tutkimuksessa rajataan ilmiön erilaiset esiintymismuodot. (Marton 1997, 98.) Fenomenografia on siis myös induktiivista, yksilöistä yleiseen suuntautuvaa tutkimusta.

Fenomenografia kysyy mitkä ovat kriittiset tekijät ihmisten kokemuksissa. Objekti on siis kokemus, ja pyrkimyksenä kuvata ihmisen kokemuksien tai tietoisuuden luonnetta. (Marton & Booth 1997, 110-125.) Ymmärtääkseen jotakin ilmiötä on ensiksi oltava tietoinen siitä. Tietoisuus on fenomenografiassa nähtävissä henkilön totaalisena kokemuksena maailmasta, tosin tutkijan pitää muistaa, että ensiksi ovat nähtävissä jäsentyneet ja ulkoiset kokemukset, joiden taustalla ovat piilevät ja ei-jäsennetyt kokemukset. Fenomenografia ei silti pyri olemaan psykologista tutkimusta, se ei kysy miksi henkilö kokee niin kuin kokee, tai miksi jokin selitetään tietyllä tavalla, se vain pyrkii ymmärtämään kokemuksen luonnetta. (Marton & Booth 1997, 110-125.)

Tutkijan rooli fenomenografiassa on olla oppija. Tutkija on myös kokemusten jäsentäjä ja tulkitsija, ehkäpä myös järjestäjä, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä. Tutkijan tulee ennen aineiston keruuta olla selvillä ilmiön yleisestä luonteesta tietääkseen mistä puhutaan, mutta koska hän ei voi ottaa toisten elämyksiä itsestäänselvyytenä, ei voida luoda etukäteen valmiita haastattelukysymyksiä. Haastattelun kyseessä ollessa sen tulee olla dialogia, missä kokemukset ja ymmärrykset ovat yhteisesti jaettuja. Tutkimuksen subjekti on tietenkin haastateltu, ja hänen kokemuksensa ovat tärkeimmät. (Marton & Booth, 1997, 129-133.)

Vaaranpaikkoja lienevätkin tulkinnanvaraiset haastattelutilanteet. Jos haastattelija olettaa haastatellun tietävän mitä tarkoittaa kulttuurishokilla tai kriittisillä tilanteilla, ja haastateltu käsittääkin termit aivan eri tavalla, on tutkimuksella ongelma. Päästäkseen syvällisiin haastatteluihin haastattelijan tulisi luoda luottamuksellinen suhde haastatellun kanssa, jotta molemmat voisivat avoimesti ja rohkeasti kysyä ovatko osapuolet ymmärtäneet toisiaan oikein. Vaikeampaa saattaa olla päästä käsiksi epäonnistumisen kokemuksiin, sillä kukapa ammattilainen haluaisi opiskelijan kuulevan kansainvälisistä vaikeuksista, väärinkäsityksistä lasten vanhempien kanssa tai ristiriidoista kollegoiden kanssa?

Häkkisen (1996) mukaan merkitysten tulkintaan vaikuttaa tutkijan oma kokemustausta ja teoreettinen perehtyneisyys. Teoreettista perehtyneisyyttä onkin pidetty fenomenografisessa tutkimuksessa sekä välttämättömyytenä että riskinä, sillä teoriat saattavat ohjata liikaa haastatteluja tutkijan haluamaan suuntaan. Häkkinen painottaakin tutkijan ja tutkittavien välisen vuorovaikutuksen sekä teorian vaikutusta tulkintaan. Häkkinen kritisoi fenomenografiassa yleisesti käytetettyä tapaa pilkkoa haastattelut yksittäisiksi lauseiksi, jolloin ilmausten konteksti ei käy ilmi. (Häkkinen 1996, 48.) Itse pitäisin haastattelusta nousevien esimerkkien käyttöä perusteltuna, koska näin tutkittavien ääni tulee sellaisenaan kuuluviin. Olen pyrkinyt kuitenkin pyrkinyt säilyttämään kontekstin, jotta lukija voisi arvioida, kuinka olen tulkinnut haastateltuja. Siten tutkimus ei ole puhtaasti fenomenografinen, vaan lähinnä fenomenografista otetta suhteessa haastateltujen käsityksiin ja kokemuksiin.

6.6 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysissa on kysymys aineiston järjestämisestä sellaiseen muotoon, että sitä on mahdollista eritellä vastausten etsimiseksi tutkimusongelmiin. Oli aineisto sitten kerätty kuinka tahansa, se ei itsessään kerro mitään, vaan laadullisen tutkimuksen tunnusmerkki on, että kaikissa vaiheissa analyysi on uusien merkitysten rakentamista. (Eskola & Suoranta 1998, 226.) Kaikkonen (1999, 432) toteaa laadullisen aineiston analyysin ja tulkinnan tapahtuvan jo vääjäämättä tutkimusaineiston keruuvaiheessa. Vaikka Kaikkonen näkeekin välttämättömäksi erottaa aineiston keruun jälkeinen analysoinnin vaihe, joka tähtää tulkintaan, tulkintaa on tapahtunut jo paljon sitä ennen. Laadullinen tutkimus on siis jatkuvaa tulkinnan prosessia. Mäkelä puolestaan (1990, 47-48) sanoo, että aineistotyypistä riippumatta laadullisen analyysin tulkinnassa tulee kiinnittää huomiota aineiston merkittävyyteen, yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen paikkaan, riittävyyteen, kattavuuteen ja analyysin arvioitavuuteen sekä toistettavuuteen.

Tutkittavien tulkinnat edustavat ns. ensimmäisen asteen tulkintaa. Laadullinen tutkimus on joskus ymmärretty ensimmäisen asteen tulkinnan jäljentämiseksi. Tutkija harrastaa kuitenkin ihmistieteissä toisen asteen tulkintaa: tutkittava ongelma tulkitaan kaksi kertaa. Tässä on laadullisen tutkimuksen idea ja samalla sen vaikeus. (Eskola & Suoranta 1998,149.)

Laadullisen aineiston analyysi on useimmiten luokittelua, järjestämistä ja kategorisointia. Fenomenografinen analyysi pyrkii nimenomaan ilmiöiden laadullisten erojen selvittämiseen, ja kuvaamaan mahdollisimman laajalti ilmiön piirteitä. Luokittelu ja järjestäminen auttaa tässä. Analyysissä luokkia tulisi olla mahdollisimman vähän ja niiden tulisi olla selkeässä suhteessa toisiinsa sekä ilmiöön. (Marton & Booth 1997, 125.)

Analysoin ensin pienen aineiston ja päätin lisäaineiston tarpeellisuuden sen jälkeen, kuten Mäkeläkin (1990, 52) suosittelee tehtäväksi. Koska jo viiden haastattelun jälkeen aineistoa oli varsin runsaasti, päätin tyytyä näihin haastatteluihin. Variaatiota olisi tosin voinut lisätä jossakin muualla kuin Euroopassa tai teollistuneessa länsimaassa opettaneen henkilön haastattelu, mutta ajan ja resurssien ollessa rajalliset päätin tyytyä Jyväskylässä mahdollisiin haastatteluihin.

Analyysin ongelma on Eskolan ja Suorannan (1998, 139) mukaan, että kieltä on pidetty epäproblemaattisena asiana, jolloin yhdenmukaisten kertomusten on katsottu tarkoittavan sitä, että asiat ovat todella tapahtuneet yhdenmukaisella tavalla ja niin kuin ne on kuvattu. Myös se, että tosiasioista koostuvat kertomukset ovat konstruktioita, tietyllä tavalla tuotettuja, (Eskola & Suoranta 1998, 149) - eivätkä aina edes kovin uusista muistoista koostuvia tuotteita haastattelua varten - aiheuttaa tutkimukselleni haasteita nähdä narratiivin taakse, ja antaa kokemukselle ja kertomukselle tilaa varsinaisessa raportointivaiheessa.

Toteutin analyysin litteroimalla ensin kaikki haastattelut omina kokonaisuuksinaan (näyte litteroinnista liitteenä). Litteroitua materiaalia tuli 54 liuskaa, rivivälillä yksi. Litteroin haastattelut mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, jotta muistaisin myös keskustelujen sävyt joita nauhuri ei välttämättä tallenna. Tämän jälkeen luin haastatteluja useaan kertaan läpi, jotta samankaltaiset kokemukset tai kokemusten erot alkaisivat nousta esiin. Käsittelin litteroidut haastattelut koodaamalla saman aihepiirin vastaukset aluksi väreillä. Tämän jälkeen yhdistelin aineiston teemojen mukaan.

Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että tutkijalla on fenomenografisen analyysin alussa tietyllä tavalla rajattu perspektiivi, mutta vaihtelulle tulee olla mahdollisimman avoin näissä rajoissa. Analyysi aloitetaan kokoamalla haastatteluotteet, jotka mahdollisimman hyvin liittyvät tähän perspektiiviin. Analyysi saattaisi Hirsjärven ja Hurmeen mukaan edetä siten, että tarkastellaan tiettyä teemaa kaikkien haastateltavien haastatteluissa ja sen jälkeen siirrytään tarkastelemaan erityisen mielenkiintoisesti asiaa käsitelleitä haastatteluja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 169.) Näin juuri toteutin analyysini alkuvaiheen.

Fenomenografisen aineiston erityispiirre on, että luokat muodostuvat suoraan aineistosta. Itse olin kuitenkin valinnut pääteemat (kokemukset työstä ja seurauksista) jo etukäteen, joten puhtaasti fenomenografisena analyysia ei voida pitää. Oma perspektiivini oli alussa etsiä aineistosta mahdollisimman paljon kokemuksia työstä, joista muodostui ensimmäinen luokka. Kokosin kaikista haastatteluista kokemukset työstä, jaotellen ne vielä alaluokkiin yhdistäen samankaltaiset kokemukset kasvatuskulttuureista, sopeutumisesta, lasten ja vanhempien kohtaamisesta (ks. näyte yhdistelystä, liite 3). Seurauksista muodostui toinen pääluokka, jonka jaoin kokemuksiin henkilökohtaisesta kasvusta sekä ammatillisesta kehityksestä. Luokat nimesin aineistosta nousseiden tyypillisimpien vastausten mukaan, jotka mielestäni kuvasivat aineistoa kattavasti. Liitteenä olevan esimerkin avulla lukija voi seurata tekemiäni tulkintoja.

Seuraavaksi vertasin kokemuksia kasvatuskulttuureista Hofsteden kulttuurin ulottuvuuksien määrittelyihin, ja analysoin mitkä vastaukset ilmensivät mitäkin ulottuvuutta. Vain Hofsteden ulottuvuuksien analyysivaiheessa kiinnitin huomiota missä maassa haastateltu oli työskennellyt, muissa analyysin vaiheissa maalla ei ollut merkitystä. Seuraavaksi tarkastelin myös muun teoriataustani suhdetta haastattelujen kokemuksiin. Lopuksi etsin pääluokista variaatiota, eli tarkastelin aineistoa paitsi yhtäläisyyksien kautta, myös miten eri tavalla saman tapaisia tilanteita oli koettu. Aivan viimeiseksi muodostui luokka "muuta aineistosta nousevaa", jotta sain mahdollisimman paljon aineistostani nousseita asioita ilmi.

7 TULOKSET

7.1 Kokemukset työstä: "Hirveen erilainen kasvatuskulttuuri"

Tämä luokka muodosti suurimman osan haastatteluista, sillä ehkä kulttuurien erilaisuuksiin oli helpoin tarttua. Kaikki haastatellut kokivat kohdemaansa kasvatuskulttuurin hyvin erilaisena kuin Suomessa. Tyypillinen kokemus kasvatuksen eroista ilmaistiin "se oli mulle shokki"- lausein koskien ruokailua, perushoitotilanteita, terveydenhoitoa, lasten hoitopäivän pituutta, nukkumista, pukeutumista tai ulkoilua, ja olivat hyvin konkreetteja esimerkkejä päiväkotien kulttuurieroista. Erilaisiksi koettiin myös turvallisuuden käsite, naisen ja miehen roolit, ja lapsuuden esiintyminen julkisuudessa.

Vaikka kaikki erilaisuus ei ollut negatiivista, tuli hämmennystä ja vastustusta aiheuttaneita esimerkkejä kokemuksista esille eniten. Monet haastatellut kyllä toivat esiin hyviäkin puolia kohdemaan kasvatuskäytännöissä, mutta vain yhdellä hyviä kokemuksia oli määrällisesti enemmän. Hänen haastattelussaan esiintyi paljon ilmaisuja "se oli siellä hirveen kivasti, se olis musta täälläkin järkevää". Hyvinä erilaisuuksina koettiin lähinnä pedagogisia järjestelyjä, työnjakoa ja hierarkiaa koskevia tapoja.

Erilaisuuden koettiin johtuvan kulttuurista. Vain yksi vastaaja mainitsi ettei halua yleistää, koska saattoi olla päiväkotikohtaisesta käytänteestä kysymys. Selityksenä eroille pidettiin myös sitä instanssia, joka vastaa päivähoidosta (opetusministeriö vai sosiaalipalvelu).

Lisäksi haastatteluissa kävi ilmi, kuinka ulkomailla työskentely auttoi havainnoimaan kulttuureiden eri puolia juuri kokemuksen kautta. Erilaisten tapojen ja rutiineiden koettiin herättävän ajattelemaan mikä kotimaassa on hyvin ja mikä huonosti. Kahden henkilön kokemukset olivat johtaneet huomaamaan, kuinka "tää meidän systeemi on kyllä hyvä" tai "kyllä me Suomessa osataan". Varsinaisia vertailuja suomalaisen ja ulkomaalaisten kasvatuskulttuureiden paremmuudesta ei kuitenkaan tehty.

Tutkimukseeni osallistuneista ei kukaan ollut opettanut varsinaisesti suuren valtaetäisyyden kulttuurissa. Eroja maiden välillä kuitenkin on. 50 maan joukossa Italia sijoittuu Hofsteden tutkimuksessa sijalle 34 valtaetäisyysindeksillä 50, eli on kohdemaista suurimman valtaetäisyyden maa. Iso-Britannia on sijalla 42 indeksillä 35, Suomi sijalla 46 indeksillä 33 ja Ruotsi sijalla 47 indeksillä 31. Uusi-Seelanti on Hofsteden mukaan pienimmän valtaetäisyyden maa; sijalla 50 indeksillä 22. (Hofstede 1993, 46.) Indeksit ovat pistemääriä, joilla Hofstede on mitannut kunkin kulttuurin piirteitä, ja maiden järjestys kuvaa niiden välisiä eroja, ei absoluuttista keskinäistä sijoitusta.

Kokemuksia kulttuureiden erilaisuudesta selitettiin valtaetäisyyden osalta esimerkiksi seuraavasti:

> *"Mutta välillä tuntuu, että kyllä me Suomessa osataan ottaa, et annetaan lapsen olla lapsi. Et Suomessa lapset pannaan hiekkalaatikolle ja tonkimaan ja paljain varpain ni siellä [Italiassa] sit päinvastoin, ne kävelee - lapset on iltakävelyllä vanhempien kanssa ja pitää kädestä ja on sitä iltakulttuuria, mennään ravintolaan ja ne on kaduilla. Et ei ne mihinkää leikkipuistoon niitä vie, et ne on silleesti kaunisti puettuja. (...) Ja niillon se hemmottelukasvatus, tulee ehkä vielä räikeemmin." H3*

Mielenkiintoista on, että Suomen ja Ruotsin välillä kokemukset kasvatuksen kulttuurieroista tulivat selvimmin esille, vaikka Hofsteden mukaan maat ovat varsin samanlaisen valtaetäisyyden maita. Pohjoismaat nähdään usein maailmalla suhteellisen yhtenäisenä alueena. Toisaalta Suomen ja Ruotsin koetaan olevan toisistaan suuresti poikkeavat kulttuurit muun muassa Liikasen (1993) tutkimuksessa. Nämä vastaukset Suomen ja Ruotsin kasvatuskulttuurien eroavaisuuksista tukevat enemmänkin Liikasen tutkimuksen osuutta kansojemme erilaisuudesta kuin Hofsteden asteikkoa kulttuurien ulottuvuuksista:

> *"No siellä [Ruotsissa] oli mun mielestä paljon vapaampa se, mikä ei välttämättä, mä en aina tykänny, et mun mielestä olis voinut olla vähän tiukempaakin. Et siel oli vapaa kasvatus hyvin pitkälle." H4*

> *"Lapset sai aika vapaasti tehä kaikkea mitä ne halus tehä. Et siel oli paljon huoneita, oli oma huone askartelua varten, oma maalausta varten ja ne sai mennä sinne vapaasti tekemään. Et ei oo niinku täällä monesti et pitää niinku kysyä tai sanotaan et nyt tee tämä ja laitetaan esille. Vaan siellä se oli et saa niinku vapaasti mennä, et 'nyt mä haluan mennä tekemään tuota'. Et oli kyllä vähän semmosta, itellä kyllä välillä olo ettei tiiä välttämättä aina missä kaikki lapset on. Et sillä lailla lapset sai ehkä päättää ja määrätä sen tekemisensä siellä." H4*

> *"Ja eihän kaikkien tarvitse osata piirtää. (...) tai osata piirileikkejä. On lapsia jotka ei voi sietää piirileikkejä. Mut Suomessa on paljon sitä että kaikki!" H2*

Haastatelluista kaksi Ruotsissa työskennellyttä koki Ruotsin myös paljon tasa-arvoisemmaksi kuin Suomen, mitä tulee ammattiryhmien hierarkiaan ja byrokratian määrään:

> *"Eli se päävastuu niistä lapsista, ni lastentarhanopettajalla oli se 5-6 vuotiaat niinku pääasiassa ja tai kaikkihan oli kaikkien vastuulla tietenkin. Et sen siellä huomas, siellä oli sillon jo, että kaikki teki kaikkea. Et vaikka mul oli päävastuu näistä, ni se ei tarkottanu sitä ettenkö minä kattanu pöytiä joittenki lasten kanssa tai pyyhkiny pöytiä ja tiskannu - mitä tarvi... ja tehny tämmöstä. Eli kaikki teki. Ja lastenhoitajat piti tuokioita*

ihan samalla lailla ku me muutkin. (Että se hierarkia oli niinku paljon matalampi, että kaikki voi tehä kaikkea?) Joo sitä ei ollu, niinku täällä. Ensimmäinen päivä kato kun tänne tulin, ja mää menin auttamaan kuravaatteiden kääntämisessä, kato kun ne kuivumaan laitettiin, tai olin, ni se lastenhoitaja katto mua että 'mitä sä teet, sä oot lastentarhanopettaja et sä saa tehä tämmöstä!' Ja mä olin vähän niinku ihmeissään ku siel oli tottunu että tehään kaikkea." H4

"Että Suomi on hirveen byrokraattinen maa. Että on siinä eroja, siellä oltiin menossa enemmän siihen, että kuka osaa asian ja nauttii sen tekemisestä sai tehä!" H2

Tulkitsen myös Uudessa-Seelannissa olleen opettajan kokemukset auktoriteetistaan ja lasten "kokeilusta" johtuvan osaltaan tästä ulottuvuudesta. Ehkä uusiseelantilaislapset ovat tottuneempia kyseenalaistamaan opettajaa kuin suomalaislapset? Hofsteden mukaan pienen valtaetäisyyden kulttuurissa opettajaa ei kunnioiteta yhtä paljon kuin suuren valtaetäisyyden kulttuurissa, ja oppilaat saattavat kyseenalaistaa opettajan auktoriteetin pienen valtaetäisyyden kulttuurissa:

"Et piti joissakin tilanteissa sitte todistaa tavallaan et vaikka mä tuunki - ettei tuu semmonen että toi on tyhmä et ei se mittää meijän jutuista tiiä eikä se mittään ymmärrä kieltäkään, ni tavallaan niinku sitä välttääkseni -- vaikka mullon englanninkielen taito on ihan äärettömän hyvä, et kehumatta sanon, et se on mulla sanotaan tosi vahva. Niin tota et joissakin lapset saatto sanoo et sä sanoit sen hassusti! Et mä äänsin hassusti tai jotaki tällasta. Mut että sitteku et joitaki tilanteita missä ne yritti jotakin sanoo et ne aatteli et -mä huomasin ihan selvästi, et ne aatteli etten mä ymmärrä- ja sit kun mä ymmärsinkin sen, ni sit ne oli vähä et voi vitsi. Mut se loppu siihen. Nii sitte mut jossaki, jossaki vaiheessa vuotta oli vähä sellasta kokeilua että." H1

Hofsteden mukaan Iso-Britannia on tutkimukseni maista yksilöllisin, sijaluvulla 3 ja yksilöllisyysindeksillä 89. Uusi-Seelanti on sijalla 6, indeksillä 79. Italia on sijalla 7, indeksillä 76, Ruotsi puolestaan on sijalla 10, indeksilllä 71, ja Suomi sijalla 17, indeksillä 63. (Hofstede 1993, 81-82.) Kaikki tutkimukseni maat kuuluvat kuitenkin siis yksilöllisiin kulttuureihin, joten tässä mielessä ei vertailu ole mahdollista.

Tutkimukseni maista maskuliinisia ovat Hofsteden (1993, 124) mukaan Italia, Iso-Britannia ja Uusi-Seelanti. Italia on Sveitsin kanssa jaetuilla sijoilla 4/5 indeksillä 70, ja Iso-Britannia sijoilla 9/10 indeksillä 66. Uusi-Seelanti on sijalla 17 indeksillä 58. Hofsteden teoriaa tukevat tässä seuraavat esimerkit, joista ensimmäinen kuvaa maskuliinisen kulttuurin kasvatusta Italiassa:

"Heh, no tietysti jokainen tekee omat johtopäätöksensä. Mutta tota se on sellasta... ensinnäkin tulee hirveen selkeesti jotenki se miehen asema, tai toisaalta nainenhan on siellä perheen pää. Mutta kuitenki esimerkiks italialaiset poikalapset -tämmönen oli mielikuva ja oli kaikilla muillakin- et ne on, ne saa tehä mitä ne haluaa, ja ne on hirveen vilkkaita ja semmosia... Näennäisesti niitä komennetaan, läpsitään vähän poskelle ja muuta, mut se ei kuitenkaan se 'ei' tarkota mitään, et siellä se on semmosta että meteliä pietään hirveesti ollaan komentavinaan kauheesti ja tosiasiassa ne saakin sitten periks, et vähän ne semmosia vallattomia siellä on." H3

Haastateltu, joka oli työskennellyt Isossa-Britanniassa koki erityisen selkeästi maskuliinisissa kulttuureissa tyypillisen akateemisten taitojen korostamisen:

"Minä ainakin epäilen et se vaikuttaa siihen lasten tunnelmaan minkälaista koulussa on. Siis jos ne pinnistelee niinku äärirajoilla. Ja sit hän sanokin et ne on kauheen väsy-

neitä iltapäivällä mikä on ihan ymmärrettävää! Yheksästä kolmeen, kaikki on samanmittasen koulupäivän ihan ne 4-vuotiaat, mitä nyt ollaan 15-16 vuotiaaksi. Ja sit siellä oli äskettäin ihan vuoden parin sisällä tullut uusi rehtori, joka oli sanonut että meidän koulun tulokset ovat jotenki sieltä kolmannesta viidenteen luokkaan ni sieltä eteenpäin sitten huonommat kuin muilla kouluilla et täytyy ponnistella enemmän! Sit hän oli varotellu sitä vastaanottoluokan opettajaa et te ette saa olla liian paljon ulkona et lasten täytyy opiskella! Ja sit mä kysyin tältä opettajalta et montakos vuotta sä opetat näitä lapsia, no hän opettaa vain vuoden, ettei nyt voi hänen vikansa olla, et siinähän voi tapahtua mitä vaan siinä matkalla, et hän on äärettömän tehokas ja taitava. Ja sit siellä oli just semmonenkin, kun me oltiin siellä family centerin puolella ni ne vaan hihkas ne opet et kattokaa, kun ne lapset oli tullu ulos, ni siinä sit se opettaja istu semmosella hyvin pienellä tuolilla ja hänen vieressään seiso oppilas, pieniä oppilaita ja heillä oli juuri ne lukukortit ja opettaja kuulustelee siinä ulkoilun aikaan, sen piti niitä sanoja lukee! Et kyllä se varmaan oli molemmille aika rankkaa et se opettaja sano et hän jo mietti et lopettaako hän tän työn, et se koki sen paineen niistä tavoitteista niin kovana." H5

Uudessa-Seelannissa työskennellyt taas korosti feminiinisestä kulttuurista kotoisin olevana sitä, ettei lapsia maskuliinisessa kulttuurissa hoivata yhtä avoimesti:

"No joku tämmönen ihan yksinkertanenkin asia, just nää perushoivatilanteet, ja niitten tärkeyden merkitys ja sylin merkitys ja tämmönen näin. (...) ni mun mielestä se näky jopa siellä luokka tai päiväkotitilanteissa et ei uskalleta ottaa lasta syliin. (...) sitähän ne lapset kaipaa, sitä hellyyttä ja huomiota ja tukea ja turvaa aikuiselta ja niitä raameja ja rajoja." H1

Suomi oli Hofsteden tutkimuksessa feminiininen kulttuuri, sijalla 47 indeksillä 26 ja Ruotsi kaikkein feminiinisin sijalla 50 indeksillä 5 (Hofstede 1993, 124). Tässä tutkimuksessa ei Suomen ja Ruotsin välillä tullut ilmi mainittavia erilaisuuksia kulttuurisissa käytänteissä, eli tutkimustulokset ovat Hofsteden kanssa samansuuntaiset.

Tutkimukseni maista suurin epävarmuuden välttämisindeksi oli Italialla; sija 23 indeksillä 75. Suomi oli sijalla 31, indeksillä 59. Uusi-Seelanti oli sijalla 39 indeksillä 49 ja Iso-Britannia sijalla 47 indeksillä 35. Ruotsin taas oli sijalla 50 ja kaikkein pienimmällä indeksillä 29, eli epävarmuutta siedetään parhaiten. (Hofstede 1993, 183.) Ruotsissa työskennelleillä oli kokemuksia, jotka tukevat Hofsteden teoriaa epävarmuuden hyväksyvissä kulttuureissa osallistuvista vanhemmista:

"-Että siellä vanhemmat oli päättämässä paljon enemmän asioista kuin mitä ovat täällä. Ehkä joskus tuntu siltä että siellä välittivät - tai no sekin vaihteli perheittäin, mut siellä oli hyvin paljon sellasia jotka tosissaan välitti siitä mitä ne lapset teki jotka halus tietää mitä on tehty päivän aikana. Että niillä ei välttämättä ollu kauhea kiire kun ne haki lapsensa et ne jäi juttelemaan ehkä enemmän mitä täällä. Mutta siellä oli kyllä suomalaisissakin vanhemmissa oli tämmösiä. Jotenki musta tuntu et siel oli vähän enemmän mitä täällä semmosia. (...) Mun mielestä siellä vanhemmat osallistu aika hyvin. Ja vanhempainiltoihinkin tulivat aika kivasti." H4

"Että tota se äiti just sano et hän huomas et sulla on jotain muuta, vaikka se kielitaito siinä vaiheessa puuttuki. Ja meillä on edelleen hyvät välit vaikka tyttö on 17 nytten. Mm, että sitte se loppujen lopuks se äiti, kun toiset ihmiset kysy että onko se, onks e.llä hyvä assistent niitä kutsuttiin assistenteiksi, joo että ei sillä oo assistenttia sillä on toinen äiti! Et mä olin kakkosäiti sille." H2

7.2 Sopeutumisen kokemukset: "Hirvee shokki alussa"

Erilaisen kohtaamiseen liittyvät myös sopeutumisen kokemukset. Haastatellut sanoivat vieraaseen kulttuuriin sopeutumisen kestävän parista kuukaudesta vuoteen. Tyypillisin kokemus oli "hirvee shokki alussa". Koti-ikävää kertoi poteneensa myös kolme haastateltua. Tässä vastaukset olivat samansuuntaisia sopeutumisen teorioiden kanssa (vrt. Hofstede 1993; Kim 1994.) Kaksi haastattelua totesi sopeutumisongelmien liittyneen lähinnä kieleen:

> *"No ensimmäinen oli hirvee shokki mun mielestä ihan tän kielenkin takia koska tota se on ainoa työväline jota meillä päiväkodissa on tää kieli ja (aivan) ja kyllähän sen huomas heti et mä en oo yhtään mitään, mä en osaa yhtään mitään, koska se oli niin vajavaista se puhe. Mä muistan ikkuisesti sen ensimmäisen päivän kun lapset tuli kysymään multa "ska vi har galunisar?" ja mull ei ollu havaintookaa mikä se on! Ne on kurahousut, siellä sanotaan et galunisar. Siis mä häpesin niin kamalasti kun mä en osannu vastata tämmöseen kysymykseen et laitetaanks me kurahousut. Tottakai ku oltiin lähössä ulos. Sit toinen asia, sinä samana päivänä sanottiin että "ny är det din tur och gå fika" tiedätsä mitä se tarkottaa? (En...) Se on mennä kahville. (Fiikka?) Nii, ei sanota että "det är din tur gå och dricka kaffe" ei vaan fika, se on semmonen slangisana jonka kaikki ymmärtää et mee kahville. Ja taas mää kysyn et mitä se tarkottaa.. Sillon menettää sen sellasen, niinkö tuntee ittesä tyhmäks. Todella tyhmäks." H2*

> *"Ehkä se alkushokki, tai ei siinä oikeestaa ollu shokkia vaan kyllä se, mun mielestä oli niin päin että se alku ei ollu sinänsä mitään ihanaa eikä viehättävää aikaa. Koska se on niin epävarmaa aikaa ku se ett ei osannu yhtään kieltä, ei tiiä mist kaupasta saa, ei esim. tienny et mist kaupast saa jotain niinku Suomessa tietää et menee supermarkettiin ni tietää et saa kaikkee sieltä, mut voi ollaki et sieltä et just saa jotain, enneku löytää ne kanavat et mist sie saat ihan jokapäiväset tarvikkeet. Saatikka et oppii lukee niit etikettejä heh et mitä niissä on. Tai et oppii kulkee.. mie muistan eka päivän mies jätti meidät, se oli ollu jo vähän aikaa, lähti töihin vai lähtiks se peräti matkoille ja lapset oli sairaana ja mie vaan kurkistin aamulla ikkunasta et minkä näköstä meillä on, mie en tienny yhtää miullei ollu karttaa mie en tienny yhtää ees mihin päin miu ois pitäny lähtee ja. Ja sit mie yritin lähtee ettii kartta kysymään, ja ei siellä sit, ne oli ihan vaa ei oo -- ei oo tästä kylästä mitään karttaa heh ja taas mie yritin toisesta paikasta ne oli et ei meil oo. Ei ei siel sillee, Suomessa joku heti sanoo et puhelinluettelo tai joku tämmönen. Eikä siel sit oo. Piti jostain kunnallistekniikkatoimistosta sit ku vähä paremmin osas. Et ei ne harrasta. Semmonen että sit vasta ku oppi tietämään ja kulkemaan, ja tietenki suurin osa minkä oppi ni oli muilta suomalaisilta, siellä jo olleilta joita onneks oli ni sit se vasta avautu se semmonen mukava aika.(...) No en tiiä sanoisinko, oisko se vuos semmonen koska meil oli alunperin vuoden sopimus ja sit tuntu et tää on liian lyhyt aika, et jäähään nyt vielä toiseksi ni sit se alko sillee rullaa. Ja ehkä se oli sillon Saksan aikoihin sama juttu et kyllä se menee puolest vuodest vuoteen menee se toipuminen." H3*

Perheen merkitystä sopeutumiseen ulkomaille ei tutkimuksessani tullut esille kuin yhden haastatellun kohdalla. Hänen kokemuksensa pitävät yhtä Alitolppa-Niitamon (1994) sopeutumisen kanssa:

> *"Mä muistan kun mä menin Ruotsissa ekan kerran lääkäriin, oli poskiontelon tulehdus, ni menin väärään paikkaan, ihan väärään sairaalaanki kun mä en ollu niinku ymmärtäny. Sit kauheen vaikee oli tämmöset asiat et jos puhelimessa sovittiin jotain päivämäärää ja kellonaikaa, kuulla se vivahde-ero että nionde eller tionde. Usein mulle tuli*

aina väärin niistä, koska korva ei kuullu niitä siinä vieraassa kielessä. Ja eniten häpes tätä aviomiestään ja hänen lapsiaan, sit et mä opin puhumaan ruotsia. Kesti monta vuotta, et en mä heidän kuullen halunnu puhua. Koska he osasivat, he ovat ruotsalaisia, et se kynnys oli korkee, et mä panin aina oven kiinni jos mä puhuin puhelimessa ruotsia. He ei saanu kuulla. (Et heiltä sit halunnu oppia?) En. Mut joskus mun mies tarkisti niitä kurssitehtäviä, et siinä pyysin apua, näis kirjallisissa jutuissa mut en lausumisessa." H2

Kielitaito nähtiin tässäkin tutkimuksessa hyvin tärkeänä elementtinä ulkomaille mentäessä, mutta kielitaidon puutteen koki suurena rajoitteena vain yksi haastateltu. Kaksi mainitsi kielen olevan haasteen, ja teettäneen enemmän töitä, muttei olleen ongelman. Kielen merkitystä haastatellut kuvasivat tärkeänä lähinnä työtovereiden ja vanhempien kohtaamisen vuoksi. Vain yksi viidestä koki kielitaidon puutteen lasten kanssa rajoittaneen työtään alkuaikoina. Gudykunstin ja Tingtoomeyn (1988) tuloksia tukevat seuraavan tyyppiset ilmaisut:

"Kyllähän tietenki kieli pitäis osata aika hyvin. Että pitäis olla kyllä aika varma siinä, että pärjää siinä, koska vaikka ois suomalaisessa ryhmässäkin, se pitäis olla kuitenki jos lähet vaikka retkelle tai joitain ja muittenkin kanssa yhteistyö ei suju jos ei hallihe sitä kieltä." H4

"Ja sitten joku sellanen hyvin tunnepitoinen juttu et jos esimerkiks jonkun vanhemman kanssa jotakin hyvin vaikeeta asiaa piti selvittää lapseen liittyen. Ni se piti hirveen tarkkaan niinku miettiä että koska tunnekieli on kuitenkin se suomenkieli, nii se että sä pystyt ne asiat kohteliaasti "maassa maan tavalla" esittämään, niin että sä et loukkaa ketään, mut että sä saat sen asian kuitenkin niinku hoidettua ni se oli semmonen.(...) Mä koen et se oli enemmän haaste semmonen että tota --- et tottakai piti tehä sit enemmän kun valmisteli seuraavaa päivää et kun jotain satuja lukee nii kyllä mä luin ne sadut sit sillä tavalla et mä jos en ymmärtäny joka sanaa ni sanakirjan kanssa (mm) sillä tavalla että et jos lapset kysyy nii mulla on joku semmonen et mitä mä ees itte tiedän mitä tässä nyt puhutaan tässä asiassa, niin sellaset jutut niinku selvittää." H1

Kimin (1994) teoriaa kaksisuuntaisesta vuorovaikutuksesta ja sopeutumisen kahtiajakoisuudesta tukee seuraava kokemus:

"Kyllähän se on semmonen, siinon luopumisen kriisi ja se että sä niinku luovut siitä jostakin tutusta ja turvallisesta ja sit siinon sitä uuden kohtaamisen. Tavallaan välillä hakkaat päätäkin siinä seinään et kun sulla on selkäytimessä jotkut tietyt tavat ja sä pidät niitä niin itsestään selvinä ettet sä edes ajattele niitä ja sit sä meet sinne toiseen kulttuuriin ja sit sä toimit samalla tavalla ja huomaat et eihän ne hommat hoidukaan niin tai näin. Ja sit pitää ihmetellä et mikä ihme mättää!!! Tai joku, ihan jotain arkipäivän pankissa asiointia tai jotakin tällasta näin.." H1

Lastentarhanopettajien kokemukset sopeutumisen sujumisesta heijastivat asennetta "maassa maan tavalla". Tämän perusteella haastatellut kokivat samankaltaisten piirteiden olevan ulkomaille työhön lähteville välttämättömiä ominaisuuksia kuin Kealy (1992), Kijsik, Salo-Lee ja Vasko (1998) ovat raportoineet. Kaikilla viidellä esiintyi kokemuksia, että itse täytyy joustaa uuteen paikkaan mennessään, ainakin aluksi:

"...Tietysti että on joustava. Ettei ole niin kiinni näissä että näin ja näin tehdään, ja pitää löytyä sitä joustavuutta ja huomata että siellä vähän eri tyylillä tehdään mitä täällä, et siellä tuntuu et siellä oli ihmiset avoimempiaki . Nii, avoimin mielin lähtee suoraan sanottuna! Ja ottaa sieltä mitä, ja viedä tietenkin mitä on täällä kokenu hyväks. Ja yrittää, ei nyt tietysti heti ensialussa vaan kahtoo miten siellä on ja miten teh-

dään. Et jos on jotain mitä on täällä kokenu hyväks, ni sit pikkuhiljaa. Siinä tulee stoppi jos menee heti et miks te teette näin et miks ei sitä voi tehä näin ku Suomessa tehään, nii siinä voi tulla äkkiä seinä vastaan. Et sama ku Suomessa et kyllä sitä pitää pikkuhiljaa tuoda ne. Et onhan sitä muutkin työntekijät otettava huomioon. Ei sitä yksin tehä!" H4

"No kyllä se mun mielestä tässäkin pätee se, että hyvin suunniteltu on puoliksi tehty. Että tavallaan kyllä siihen kannattaa panostaa että ottaa asioista selvää ja kyselee, ja rohkeasti vaan, (...) ja lähtee sillä mielellä, että siellä on ihan takuulla erilaista kuin täällä ja kyllä on pakko mennä vähän niin että maassa maan tavalla. Ainakin alkuun. (...) Mutta sellanen pieni nöyryys täytyy olla mun mielestä. Mut ennekaikkee se et ottaa selvää asioista, taustatietoo." H1

Kulttuurien välisen viestinnän ongelmallisuutta tuotiin esiin neljässä haastattelussa. Viestinnän vaikeutumista saattoi aiheuttaa kielen ohella myös työntekijöiden väliset suhteet:

"Et sen mää muistan semmosena huonona asiana mikä kyllä jäi sitten päällimmäiseks kun mä lähinkin sieltä, ni on se että mun työkaverit ei oikein meinannu hyväksyä ennää sitä että mä puhuin suomea. Ne rupes vaatimaan että mun pitäis puhua ruotsia että ne oppis ruotsin kunnollla. Ne ei meinannu millään ymmärtää sitä että niien pitäsi oppia se suomikin, että ne voi oppia ruotsia kunnolla, ettei ne oo sekakielisiä. Elikkä tämmöen mulle jäi kyllä pahasti kaivamaan . Ja senhän takia mut palkattiin sinne, kun suomea, et suomalaisia lapsia ja minä puhun suomea heille. Mut kaksi lähintä työkaveria ei oikein niinku sitä sitten, niillä alko jossaki vaiheessa tuntumaan et ne ei enää niinku jaksas kuunnella sitä suomea ja niihen pitäis oppia ruotsi kunnolla. Että tämmönen mulle jäi kyllä sitten pahasti mieleen kun mä lähinkin sieltä semmosena niinku huonona muistona. (Voi että, ois pitäny lähettää niille jotain kaksikielisyystutkimuksia!) No kyllä ne oli niistä, ja kyllä minä puhuin, ja selostin mutta ei. Ja sitten mulla oli sen yhen työkaverin kanssa, ettei oikein meinattu tulla kauheen hyvin toimeen. Että hän se rupes mua varsinkin painostaa sitten et hän ei tykänny siitä suomenkielen puhumisesta." H4

"Ja se ei sitten minusta liittynyt kulttuuriasioihin mitenkään vaan siinä siis tuli tämmönen ongelmatilanne tai kriittinen tilanne jossa kielen kanssa yritti tulla ongelmaa tän ihmisen [työtoverin] kanssa, sen takia et hän yritti joissakin tilanteissa mennä piiloon sen taakse et hän ei ymmärtäny minua. Tai että mä olin sanonu joissakin tilanteissa. Ja sitä muutaman kerran puitiin sitten siellä. Ja tänä päivänä mä tiedän että se ei pitäny paikkaansa, et se oli menny ihan oikein, mutta hän ei ollu hoitanut tehtäviään." H1

Takaisin kotimaahan sopeutumisesta mainitsi vain yksi haastateltu, jonka vastaus kokemuksen kahtalaisuudesta tukee esimerkiksi Kupiaisen (1994) toteamuksia paluun mahdollisista ongelmista, ja Sautters Oslandin (1995) teoriaa uudelleen työllistymisen hankaluudesta:

"No siinä voi sanoa että siin oli se että oi, ihanaa, voiku ihanaa olla kotona Jyväskylässä. Sitä laukattiin sukulaisissa ja entisissä naapureissa et se oli sellasta juhlaa. Mut et nyt on hetkiä jollon mä kaipaan sinne. Oli työtä, mitä nyt esmes ei oo, mä sain ensten vuoden viransijaisuuden tuolta x:n päiväkodista, mut sen jälkeen sit ei oo mitään, paitsi nyt sit täällä näitä lyhyitä sijaisuuksia." H2

7.3 Kokemukset kohtaamisista: "Lapset on lapsia"

Mielenkiintoista on, että vaikka kulttuurieroja nousikin voimakkaasti esiin aineistosta, esiintyy siellä myös kahdessa haastattelussa toteamuksia ihmisten samanlaisuudesta tyyliin: "kaikkihan me ollaan samanlaisia ihmisiä kuitenkin". Eli kulttuurin voi ikään kuin raaputtaa pois ihmisen pinnalta ja alta löytyy jotakin yleisinhimillistä, joka on kaikille sama. Pohdin mistä johtui, että vaikka kasvatuksen koettiin olevan hyvinkin erilaista, käytettiin myös ilmaisua "lapset on lapsia". Mielestäni tässä on hienoista ristiriitaisuutta havaittavissa, sillä ovathan lapsetkin kulttuurinsa edustajia. Ehkä voidaan myös olettaa, että lastentarhanopettajat kokivat kohtaavansa kulttuureja enemmän aikuisten, työtovereiden ja vanhempien kanssa kohdatessaan. Lapsuuden näkeminen ajanjaksona, jolloin yksilön kulttuuri-identiteetti on vasta muovautumassa, saattaa heijastua näistä ilmauksista. Kiinnostavaa on, että huolimatta kulttuurieroista, ihmisissä koetaan olevan jotakin samankaltaista kaikkialla maailmassa.

> *"Mä jotenki väittäsin et lapset on kuitenki lapsia meetpä sä sit mihin tahansa...(...) Se on niinku mulle vahvistanu sitä et kyllä ne lapset, et vaikka sä oot missä päin maailmaa, sitähän ne lapset ne kaipaa sitä hellyyttä ja sitä semmosta huomiota ja tukea ja turvaa niinku aikuiselta ja niitä raameja ja rajoja. Et se on ihan sama missä sä oot nin sun pitää asettaa ne." H1*

> *"Ja en mä tiiä, ei nyt mitään erityistä. Et lapset on jotenkin kauheen avoimia yleensä ja lapset on lapsia kaikkialla." H5*

On myös mahdollista, että haastatellut ovat ymmärsivät "kulttuuri" –käsitteen eri tavoin kuin minä tai monet tutkijat. Myös ihmisten samanlaisuuden korostamisen arvopohja voi heijastua tämän tyylisistä kokemuksista lasten kohtaamisessa.

7.4 Seuraukset

Kaikki vastaajat kokivat kasvaneensa ihmisinä ulkomailla ollessaan. Kasvua koettiin tapahtuneen sekä henkilökohtaisella tasolla että ammattilaisena.

7.4.1 Henkilökohtainen kasvu: "Tulin suvaitsevaiseksi"

Henkilökohtaiset kasvun kokemukset olivat tyyppiä "kasvoin ihmisenä", tulin suvaitsevaisemmaksi ja maailmankatsomukseni avartui". Kaikilla vastaajilla oli tämän tyyppisiä kokemuksia. Joustavuutta, erilaisuuden ymmärrystä, rohkeutta, itsevarmuutta ja itsetuntemusta koettiin saadun lisää. Tässä tutkimukseni tulokset ovat varsin samansuuntaisia Garamin (2000), Ollikaisen ja Pajalan (2000) ja Taajamon (1999) kanssa. Ulkomailla koetaan kasvun prosesseja, joita ei kotimaassa pystytä saavuttamaan.

Yksi vastaaja koki jopa olevansa "kuin eri ihminen", ja saadun kielitaidon "laajentaneen uskomattoman paljon elämää". Muilla neljällä kokemukset olivat hieman hillitympiä, mutta tyypillisimmin ilmaistiin positiivisia kasvun kokemuksia. Yksi vastaaja puhui "vanhettuneensa hirveesti", koska elämänkokemusta oli tullut niin paljon lisää. Yksi oli

kokenut myös auktoriteetin pelkonsa vähentyneen, kolme saaneensa itsevarmuutta ja oman arvon tuntoa lisää.

> *"Minusta se on kyllä hirvittävän rikastuttava asia että ihmisille kellä on mahdollista niin tosiaan lähtee ja ylipäätäänkin niinku tämmösen, oman maansa näkee uusin silmin... ja jotain se opettaa niinku semmosta ihmisyydestä, että ihmiset on kaikkialla perustaltaan hyvin samanlaisia, oli ne sit minkä näkösiä tai värisiä tahansa. Et sinänsä me oltiin E:n yliopistossa C:ssa sillon kun mun mies opiskeli siellä, siel oli yli 70:stä maasta opiskelijoita. Niin mulla oli ystäviä Iranista, Syyriasta, Malesiasta, Koreasta, englantilaisiakin muutama tuli siinä sitten. Ympäri maailmaa, Nigeriasta, - meidän seinänaapurit oli Nigeriasta. Et se niinku se tietyllä tavalla se helppous seurustella kaikkien kanssa, ni se oli aika ihmeellistä, ehkä sillon aluks mut sitä ei sillä tavalla ajattele enää." H5*

Tutkimukseni osoitti, että lastentarhanopettajat kokivat poikkeuksetta tulleensa suvaitsevaisemmiksi ulkomailla ollessaan. Kaikilla vastaajilla oli tämänkaltaisia kokemuksia. He kertoivat erilaisuuden kohtaamisen helpottuneen, suvaitsevaisuutensa lisääntyneen ja ymmärryksensä ihmisyydestä laajentuneen. Wahlströmin (1996) määritelmän mukaan suvaitsevaisuuden voidaan katsoa haastateltujen kohdalla lisääntyneen:

> *"Ehkä eniten se näkyy mun mielestä semmosena suvaitsevaisuutena." H1*

> *"Mut siinä kans pitää vähän olla, hyväksyä että me ollaan kaikki erilaisia. Itse koen että suvaitsen monenlaista, ja hyväksyn ja ymmärrän, ettei sitä oo heti kynnet pystyssä." H2*

> *"Sitä on vaikee sanoo mut kyllä sitä muuttuu hirveen paljon niinku suvaitsevaisemmaks, ja jotenki tuntuu et vanhettuu hirveen paljon enempi, heh ehkä sitä elämänkokemusta tulee niin paljon enempi et muistaa välilllä et ois hirveen paljon vanhempi." H3*

Kotkavirtaa (1997) mukaellen olettaisin lastentarhanopettajien arvojen ulkomaan kokemusten myötä pluralisoituneen; ihmisten samuus on lähtökohta sille, että kaikkia tulee kohdella tasavertaisesti. Tämänkaltaisia vastauksia tuli neljältä haastatellulta:

> *"Mut se ennen kaikkea et rohkeesti vaan, ja siis sitä mä oon niinku kaikille sanonu, että ihmiset on ihmisiä ei se oo, vaik sä meet minne, niin loppujen lopuks kun riisutaan se kulttuuri siitä, se on toinen ihminen omine inhimillisine arvoineen." H1*

Toisaalta omien arvojen ja arvomaailman koettiin selkeytyneen, kun vastassa on erilaista. Tähän liittyy Sautters Oslandin (1995) mukaan identiteetin arvojen paradoksi. Paradoksilla tarkoitetaan sitä kuinka yksilö luopuu joistakin omista kulttuurisista ajatuksista ja käyttäytymisestä tullakseen hyväksytyksi uudessa kulttuurissa, ja samaan aikaan kokee joidenkin kulttuuristen ydinarvojensa vahvistuvan tuloksena ympäristön paineesta. Edelleen on paradoksaalista, kuinka yksilö kokee tulevansa avarakatseisemmaksi (world-minded) tuloksena uuden kulttuurin arvoihin tutustumisesta, mutta samaan aikaan oma arvomaailma ja käsitykset elämästä vahvistuvat. (Sautters Osland 1995, 124-127.) Tämänkaltaisia kokemuksia oli myös tällä kohdejoukolla. Tästä esimerkki:

> *"Niin, et vähä niinku sellastaki että tota et saa niinku rauhassa peilailla asioita, ja se on hirveen hyvä peili kun sulla on joku niin vahvasti erilainen kun sä meet jonneki toiseen kulttuuriin niin sä koko ajan heijastelet että näinhän me Suomessa tehdään että kappas vaan nää hoidetaan täällä näin ja välillä haukutaan kotimaata ja välillä taas itketään koti-ikävästä ja sit niinku mietitään niitä juttuja että mikä on hyvää ja mikä on*

huonoo. Niin ammatillisella puolella ja ku ihan sit kaikessa elämässä. (...) Niin, se on mun mielestä semmonen asia ja se niinku heijastuu mun mielestä kaikkeen. Se heijastuu ihan siihen pedagogiseen puoleen ja tavallaan toisaalta se vahvistaa, ---sellasia olemassa olevia niinkun näkemyksiä joita mulla on mitä mä hyväksi koen. Mut sit se niinkun semmosella ronskilla hyvällä kädellä se mun mielestä romuttaa niitä jotka on niinku vähän, itelleki ollu kenties vähän arveluttavia. Mutta että on vaan toiminut nii kun kerran kaikki sillä tavalla." H1

Haastatteluissa tuli myös kaksi mainintaa siitä, kuinka ulkomailla suomalaisuus vahvistui ja omat arvot selkiytyivät. Kolme viidestä vastaajasta mainitsi alkaneensa arvostaa suomalaisuutta tai joitakin suomalaisuuteen liitettäviä arvoja vasta ulkomailla ollessaan.

"Että se tulee semmonen, ehkä se on oman arvon ja suomalaisuuden arvostamista. Sitä ollaan muuten hirveen isänmaallisia tuolla ulukomailla ihan oikeesti, se korostuu siellä oikein." H3

Yksi haastateltu koki luonnon pääsevän uuteen arvoon.Tulkitsin oman identiteetin selkiytymisen ja suomalaisuuden arvostamisen kuitenkin niin, että vastaajat ymmärtävät paremmin erilaisuutta, koska tuntevat paremmin itseään. Tämähän on Liebkindin (1997) mukaan suvaitsevaisuuden lähtökohta. Kaikki haastatellut olivat kokeneet nimittäin myös elämyksiä siitä, ettei ole yhtä ainoaa oikeaa toiminnan tai elämisen mallia, vaan asioita voi tehdä monella tavalla. Tulkitsin arvojen hahmottumisen olevan osan henkilökohtaista kasvua, vaikka toki lastentarhanopettajan arvot ja asenteet ovat myös ammatillisesti huomionarvoisia.

"Koska siellä niinku tavallaan sä yhtäkkiä huomaatkin jos ne nyt ei oo sattumalta ihan samoja rutiineita ni sä yhtäkkiä huomaatkin, iteki miettiväs että hei, joku niinku saattaa tulla sanomaan että -- muistasinkos mä mitään esimerkkiä et vois tulla sanomaan et:" meillä ei toimita näin!" (Joo) Ja sit sä rupeet yhtäkkiä miettii no miks ei toimita, no mitäs varten mää toimin näin, et tavallaan, sitte sää yhtäkkiä havahdut siihen, että ei tää nyt ookkaan ihan itsestäänselvyys että mun pitää tehä näin. (Joo) Mut sitten et vaikka ne onki et ne rutiinitkin saattaa olla hirveen hyviä, et sit ku sä pohdit sitä et ai jaa, et te ette tee näin, et johtuuko se, miks te sitten kerran tee? Ja perustella sitten ja siitä syntyy jotakin." H1

7.4.2 Ammatillinen kehitys: "Ei oo niin tiukkapipo"

Haastatellut eivät kokeneet varsinaista koulutusammatin ulkopuolelle tapahtuvaa laajentumista, mutta ammattilaisuutensa edistymistä kylläkin. (Vrt. Ollikainen & Pajala 2000). Kaikki haastatellutt kokivat, että ulkomailla olosta on joitakin seurauksia myös heidän ammatilliselle kehitykselleen. Näitä vain tuntui olevan vaikeampi eritellä kuin henkilökohtaisia seurauksia. Tämä voi johtua siitä, että mielestäni lastentarhanopettajalle persoona on kuitenkin varsinainen työväline, joten henkistä kasvua ja ammatillista osaamista ei ole helppo erottaa. Yksi haastateltu kertoi ulkomailla olon "kokonaisuudessa ihmisenä muokannu ja sitä kautta työntekijänä", mikä kuvaa muidenkin haastateltujen pohdintoja.

"Ja sit mä just siellä - tää on just mun mielestä sitä just sitä tavallaan niinku maailmankatsomuksen niinkun avartumista ja sitä ammatillisuuden siis semmosta, ammatillisella puolella sitä avartumista, et tavallaan kun mä oon nähnyt jotain muutakin nii

mä jotenkin osasin tavallaan jotenkin puolustella sitä et hei, teillä on upee juttu, et vaikkakin siinä on tämmösiä pikkujuttuja mitkä sitte välttämättä ei oo kauheita mut sit se peruslähtökohta on aivan upee, et sitä niinku tällä tavalla niinku kontrolloidaan. " H1

Paitsi oman maailmankatsomuksen, myös ammattilaisuuden koettiin avartuneen. Tällä tarkoitettiin lähinnä sitä, että opittiin näkemään kuinka työtä voi tehdä toisinkin, ja opittiin erilaisia työtapoja. Joustavuutensa ammatissaan kokivat kaikki haastatellut lisääntyneen, samoin sen, että oman työn näkee ikään kuin ulkoa päin ja osaa arvioida sitä kriittisesti. Tulokset tukevat Karilan (1997) näkemyksiä toimintaympäristön keskeisyydestä ammatilliselle kehitykselle.

"No sitä ymmärrystä on päässyt käyttämään kun päiväkodissa on ollut näitä ulkomaalaisia lapsia, ja on ymmärtäny miten vaikeeta heillä voi olla, ni huomannut että ymmärtää paljon helpommin kuin monet täällä, helpommin kuin jotka on koko ajan Suomessa ollu. Oppi sitä joustavuutta, ettei ole niin tiukkapipo, hyväksyy enemmän asioita ja lisääntyy myös se ymmärrys tämmösiin juttuihin että niillä lapsilla voi olla vaikeat kotiolosuhteet." H4

"No kyllähän se sillä tavalla et justiin tämä, et hyväksyy enenmmän asioita, et ei oo niin tiukkapipo jos sanoo näin. (Joo.) Et on semmonen avarampi semmonen katselmus kaikkii asioihin ,eikä niinku jotkut tyrmää heti jonkun asian, ni ite huomaa et sitä niinku miettii enemmän, että miksei, että kun sillä lailla sielläkin oli sillä tavalla että voihan tämänkin jollakin tavalla muuttaa... ja sillä tavalla - huomaa että tämmöstä ajattelua on." H4

Kolme haastateltua koki tulleensa määrätietoisemmaksi ja itsevarmemmaksi ammatillisesti. Kaikki viisi mainitsivat saaneensa työhönsä hyviä ideoita, joita voi kotimaassakin soveltaa. Samoin kaikki kertoivat osaavansa asettua ulkomaalaisten lasten asemaan nykyisessä työssään, ja ymmärtävänsä ettei maahanmuuttajalapsella välttämättä ole helppoa. Muita seurauksia koettiin olevan kielitaidon kehittyminen, jota arvosti kolme vastaajaa. Yhdelle oli tärkein anti ihmisten kohtaamisen helppous.

"No varmastihan se on vaikuttanut, mutta kuinka hyvin mä osaan niitä eritellä ni se on taas eri juttu. No tietenki se, että mä sain sellasen kielitaidon, että jos on ulkomaalaisia ihmisiä jotka puhuu englantia ni mun on hirveen helppo heidän kanssa sitten puhua. Tai se nyt mikään hyvä se kielitaito oo mut silleen et mä nyt voin puhua. Niin se on minusta kaikkein tärkein anti niinku mulle ollu, se sellanen ihmisten kohtaamisen helppous, vaikken mä nyt ujo oo ollu, et se on joku semmonen. mut aina aattelee et 'ihanaa mä olin siellä mä opin puhumaan' heheh. Ja ehkä sit semmonen niinku, ainakin se säilyy musta niinku jonkun aikaa se vaikutus että näkee niinku ikäänkuin suuremmasta perspektiivistä asioita. Mutta kyllähän se sitten tahtoo kaventua tähän jollain lailla näihin suomen oloihin.. must tuntuu et niin käy ennekuin taas uudestaan käy, ni sit taas uudestaan muistaa et ai niin!"H5

"On se ehkä sillä tavalla niinku kokonaisuudessa mua ihmisenä muokannu ja sitä kautta tietysti myös työntekijänä, semmonen että kun vahvistuu ne omat kokemukset ni tulee sellasta erilaista määrätietoisuutta niinku työntekoon ja omaan elämään jota - ja kyllä sitä varmaan täälläkin saa mut se on varmaan erilaista. Et koska sulla pitää olla niinkun -- et jos sä meet, lähet jonnekin ulkomaille varsinkin jos itekseen lähtee niin, sä et voi mennä siellä silleen tuulen mukaan niinku joka suuntaan et sulla pitää niinku olla jotenki semmonen oma mielikuva siitä et miten sä haluat et sun elämä menee ja sun työ menee, ja pitää puoles. Ja just siinä et kehittyy kyky luovia erilaisissa tilanteis-

sa. Ei niin että luistaa, luovia, vaan se et selviytyy niistä, ja selviytyy erilaisten työtovereitten kanssa ja erilaisten aikuisten kanssa koska on niin monennäköisiä nähnyt." H1

Vastaukset tukevat Niikon (1998) havaintoa vuorovaikutuskokemusten tärkeydestä lastentarhanopettajien ammatillisessa kasvussa. Ympäristö ja omat kokemukset vaikuttavat Niikon mukaan hyvin paljon, millaisia kokemuksia opettaja pystyy reflektoimaan.

7.5 Kansainvälisyyskasvatuksesta

Kysymys kansainvälisyyskasvatuksesta oli hieman hankala. Kysyin haastatelluilta kokeeko he tekevänsä kansainvälisyyskasvatusta nykyisessä työssään, ja yleisin vastaus oli aluksi kielteinen. Mutta eri tavoin kysyttäessä, esimerkiksi kohtaavatko he millään tavalla kansainvälisyyttä nykyisessä työssään, haastatellut huomasivatkin olevansa kansainvälisten asioiden kanssa tekemisissä. Neljä viidestä totesi ryhmässään olevan ulkomaalainen lapsen. Tyypillisiä olivat ilmaisut siitä, kuinka ainakin joskus "opetetaan eri maiden nimiä, eri kielisiä lauluja, ruokakulttuuria tai tapoja". Kansainvälisen kasvatuksen koetaan olevan lähinnä tiedon lisäämistä eri maista, suvaitsevuuskasvatuksen erityisiä metodeja eivät lastentarhanopettajat maininneet. Mutta ulkomailta oltiin koettu saadun monenlaisia eväitä kansainvälisempään työotteeseen:

"No ainaki voi kertoo juttuja hehee, sisiliskoista tai mistä nyt millonki, tai ihan vaikka ruuista ja voihan niille opettaa italiaa, niinku nyt englanniks lauletaan paljon onnea vaan nii italiaks lauletaan, ja semmosta mutta en mie nyt varsinaisesti, no vihreehän minäki oon ulkomailla asujana eriasia sitten jos ois italialainen mies ni vois siirtää sitten eri tavalla, kulttuuria kuitenki. On se sitä omien kokemusten jakamista niinku se nyt tietysti on Suomessaki, ni kyl se aina sopivan tilaisuuden tullen muistuu joku juttu mieleen ja tota, on lapsista on hauska kuulla." H3

"No ihan jos vielä kommentoisin tohon kansainvälisyyskasvatukseen niin mun mielestä se toimii niinku molemmin päin, että sekä sinne mennessä, et mä pystyin viemään Suomesta mennessäni mukanani jotakin, kertomaan aikuisille miten me hoidetaan asioita täällä, taas lapsille kertomaan miten Suomessa lapset leikkii talvella just kun tuli sitä kuuraa ja juteltii et ai lumiukkoja ja ja niinku sit rakennettiin, jostain massasta sit tehtiin, ja tämmösiä ruuista tai mä saatoin joskus leipoo ja vein sinne. Ja tota taas sitte taas myöskin täällä ,et mä oon kertonu mitä Uuden-Seelannin lapset tekee ja et siellä on lampaita paljon, ja mitä eläimiä ja maori juttuja kertonu ni ne on aivan ihmeissään, et se toimii molemmin päin. Ja lapsia kuiteki kiinnostaa. Että jos ihan ajattelee et käytännön työssä ni sellasena mä niinku näkisin., et siit on siis semmosta materiaalia itelleen, mikä nyt tietysti montessoripedagogiikassa sinällään on kauhen tärkeetä, että sulla on omakohtaisia kokemuksia enneku sä muodostat abstrakteja käsitteitä ja käsityksiä ja mielikuvia nii se on ollut silleenki." H1

"Tai tämmösiä et muuten saattaa olla toinen vanhempi ulkomaalainen. (Semmosia ymmärtää sitten paremmin?) Niin joo, ja jotenki tuntuu et se lisääntyy se ymmärrys myös tämmösiin, et just, että niillä lapsilla voi olla vaikeeta - kotiolosuhteet voi olla vaikeat." H4

7.6 Muuta aineistosta nousevaa

Tähän tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat kertoivat ulkomailla olosta pääasiassa positiivisena kokemuksena. Haastatellut kuvailivat kokemuksiaan muun muassa seuraavasti:

> *"Se oli kivaa! Haasteellista kyllä ja väsyttävääkin, mutta kivaa." H3*

> *"Tosissaan semmonen, että jotain hyvää me saatiin yhdessä aikaan." H1*

> *"Se oli tosi hieno juttu. Siitä on jääny sellasia ystävyyssuhteita ja kyllä sillä on ollu hirveen monia vaikutuksia. Että EHDOTTOMASTI suosittelen kellä vaan on mahdollisuus niin lähtee! Kyllä se on aina, että jotain oppii. Se on vaan hirveen vaikee paikantaa että mitä kaikkee sitä oppii, mutta uusia kokemuksia. Mut niinku sitä joskus kun tuntuu et joillain on sellasta et vau, et se on päässy sinne ja sinne ja niinku... etttä se ois jotenki erityistä luksusta . elämä on tiettyä systeemiä joka paikassa! (...) Just, ja et sun pitää asua jossain, käydä töissä ja pestä pyykkiä ja käydä kaupassa ja tehdä ruokaa, sä joudut sen niinku sopeuttaa niihin oloihin." H5*

Eli toisaalta koettiin ulkomailla asumisen olevan hieno kokemus, mutta kuten edellä oleva esimerkki toteaa, ollaan tultu realistisiksi eikä pelkkää ulkomailla oloa ehkä ihannoida. Haastatteluissa onnistuin luottamuksen saavuttamisessa siinä mielessä, että myös negatiivisia kokemuksia tuli julki. Ulkomaille lähtö ei olekaan aina ihana suuri seikkailu jossa vain vahvistuu ja kasvaa, vaan myös toista puolta tuli kokemuksissa esiin. Yhden haastatellun kertomukset suomalaisten siirtolaisten alkoholi- ja perheväkivaltaongelmat Ruotsissa tulivat ikään kuin yllätyksenä itselleni, samoin se, että identiteettinsä saattaa kokea menettävänsä kokonaan kielitaidon puuttuessa. Samoin pidän yllättävänä, ettei kansainvälistä työkokemusta koeta nähtävän aina välttämättä positiivisena asiana; eräs haastateltu toi esiin irtolaisen leiman.

> *"Siihen ei ehkä suhtauduta vielä niin positiivisesti ja sellasena mahdollisuuksia antavana ja vahvistavana kuin että mitä siihen vois suhtautua. Et tavallaan niinku ajatellaan että no onks toi sit semmonen irtolaistyyppi mustalaisverta joka tota aina ottaa ja lähtee. Et sit pystyykö se sitoutumaan niinku mihinkään." H1*

Kuitenkin tämä oli ainoa negatiivinen kokemus, muut haastatellut kokivat ulkomaan kokemukseensa suhtaudutun positiivisesti. Ylipäätään kokemukset olivat hyvin voittopuolisesti myönteisiä, siten että vaikeuksista koetaan opitun. Vaikeudet nähtiin välttämättömänä osana vieraan kulttuurin opettelussa.

8 POHDINTA

8.1 Tiivistelmä tuloksista

Vaikka kokemukset ulkomailla työskentelystä kuvailtiin tyypillisimmin shokin ja erilaisuuksien kautta, ja kokemuksia pidettiin haasteellisina, jopa vaikeina, kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että lähteä kannattaa. Tämä kertoo mielestäni siitä, kuinka lastentarhanopettajat kokevat vaikeudet mahdollisuutena kasvuun. Ehkä kasvamisen ja oppimisen ammattilaiset tietävät, ettei tyynessä purjehtiminen opeta, pitää olla myrskyjä?

Kaikki vastaajat kokivat myös tulleensa suvaitsevaisemmiksi. Mielenkiintoinen ilmiö oli, että kun kysyin jatkokysymyksen kuinka suvaitsevaisuus näkyy, monilla ei ollut valmista vastausta. Kolme vastaajaa koki osaavansa suhtautua ulkomaalaisiin nyt suvaitsevaisemmin, mutta usein nämä asenteet tulivat ilmi eri tavalla kysyessäni. Onko niin, että opittu on mennyt niin syvälle perusarvoihin, ettei osata enää erotella mikä on erityistä suvaitsevaisuutta tai kansainvälisyyttä, vai vastataanko niin, koska niin oletetaan käyvän ulkomailla?

Kansainvälisyyskasvatus oli käsitteenä myös ongelmallinen. Kun kysyin, kokevatko lastentarhanopettajat tekevänsä kansainvälisyyskasvatustyötä nykyisin, neljä vastasi aluksi kieltävästi, mutta hetken kuluttua löytyikin jo useita konkreettisia esimerkkejä esimerkiksi erikielisten laulujen opettamisesta, ruokakulttuuriin tutustuttamisesta, "makarooniaskarteluista" ja siitä kuinka omassa ryhmässä olevaa ulkomaalaista lasta koetetaan auttaa ja ymmärtää. Ehkä kansainvälisyyskasvatuksen käsite on ongelmallinen, sillä siitä ei ole yksiselitteistä määritelmää eikä sen käyttö ole vielä vakiintunut. Ehkä tästä johtuu, ettei kansainvälisyyttä koeta erilliseksi kasvatuksen osa-alueeksi. Tulkitsen edelleen tämän johtuvan siitä, että kulttuurien kohtaamiset ja kansainvälisyysasiat ovat näille lastentarhanopettajille jo niin sisäistettyjä asioita, että niitä on hankala erottaa erilliseksi toiminnan alueeksi.

Arvomaailman ja asenteiden laajentumisen voisi sanoa olleen merkittävin kokemus. Kaikki vastaajat kokivat myös ulkomaille lähdön rohkeutta vaativaksi teoksi, ja suosittelivat lähes varauksetta lähtemään. Kriittisyyttä opettajuuden siirrettävyydelle ei näiden

lastentarhanopettajien vastauksissa esiintynyt, paitsi ilmauksissa, joissa kielitaidon todettiin olevan edellytys ulkomailla työskentelyn onnistumiseen.

8.2 Luotettavuustarkastelua

Ahosen mukaan intersubjektiivinen luottamus edellyttää, että tutkimuksen tekijä tiedostaa omat lähtökohtansa (1995, 136). Lähtöoletukseni oli, että ulkomailla opettaminen on erilaista, ehkä vaikeampaakin kuin Suomessa opettaminen. Oletin saavani lastentarhanopettajilta myös joitakin itsen kasvamisen kokemuksia, lähinnä omakohtaisista kokemuksistani johtuen. Toivoin myös saavani uutta tietoa eri kulttuurista olevien lasten kohtaamisesta, josta teoriaa ei kovin paljoa löytynyt. Oma asennoitumiseni kansainvälistymiseen positiivisena asiana välittynee myös tutkimuksessa, vaikka onhan todettava ettei kansainvälisyys olekaan mikään itseisarvo, vaan väline laajentaa omia kokemuksia ihmisyydestä ja maailmasta. Kansainvälistymistä voitaneen kuitenkin yleisesti pitää nykyisessä globaalistuvassa maailmassa elämisen edellytyksenä. Toisaalta on myönnettävä, että rasismi, nationalismi ja ennakkoluulot saattavat kansainvälistymisen lisääntyessä myös vahvistua, jos ulkomailla saadaan niitä tukevia kokemuksia.

Tutkielmani teon alkuvaiheessa olin kiinnostunut ulkomailla työskentelystä varsin maailmoja syleilevällä tasolla. Olisin halunnut selvittää kulttuurin ja kielen merkityksen opetukseen, selvittää kielen osuutta sopeutumisprosessissa, ja pohtia opettajuuden siirrettävyyttä. Työn edetessä kuitenkin ymmärsin kuinka suuria tavoittelin. Lisäksi olisin halunnut haastatella lähes ketä tahansa ulkomailla työskennellyttä - heitä lähipiirissäni on varsin paljon. Innoissani keräsin haastatteluun henkilöitä jo ennen kuin minulla oli oikeastaan käsitystäkään siitä, kuinka aion tutkielmani toteuttaa. Kohdejoukon ja kysymysten rajaus olikin koko tutkielman kivuliain vaihe.

Haastatteluvaiheeseen päästyäni oli vuorossa ehdottomasti motivoivin ja antoisin vaihe, joka palkitsi kaiken lukemisen ja kirjoittamisen vaivannäön. Olin haastatteluissa vilpittömästi kiinnostunut ja innostunut saamaan lisää tietoa, mutta haastattelijalle suositeltavaa neutraaliutta en varmaankaan pystynyt toteuttamaan. Kukaan haastatelluista ei esimerkiksi kyseenalaistanut ulkomaille työskentelemään lähtemistä. Omat asenteeni saattavat toki välittyä haastatteluissa. Koen kuitenkin onnistuneeni kysymysten asettelussa kiitettävästi, sillä koen saaneeni haastateltavat kertomaan itsestään ja kokemuksistaan varsin paljon. Luotettavuutta lisää mielestäni sekin, että haastatellut toivat ilmi myös vaikeita kokemuksiaan. Koin siten saavuttaneeni rehellisiä haastatteluja. Analyysivaiheessa sen sijaan koin suurta epävarmuutta siitä, olenko saanut kaiken aineistosta nousevan kategorisoitua.

Koska teoreettista osuutta hallitsee pyrkimys kasvatustieteen ja kulttuurien välisen viestinnän teorioiden yhdistämiseen, saattaa tämä kaksijakoisuus heijastua myös itse tekstissä. Ulkomailla opettamisen kokemukset saivat teoriataustansa kulttuurien välisen viestinnän teorioista, kun taas ammatillisen kehittymisen teoriatausta on pääosin kasvatustieteellistä, (mm. Karila 1997; Niikko 1998). Hofsteden (1993) koin tutkimuksen alkuvaiheessa olevan ohjenuorani, mutta mitä pidemmälle tutkimus eteni aloin turvautua kotimaiseen, uusimpaan tutkimukseen.

Mielestäni se, ettei minulla ole varsinaisesta lastentarhanopettajan työstä omakohtaisia kokemuksia ulkomailla, osoittautui puutteeksi. Olisin todennäköisesti päässyt syvemmälle jos olisin voinut reflektoida omia opettajakokemuksiani. Haastattelutilanteisiin olen muuten tyytyväinen, mutta jos aikaa ja mahdollisuuksia olisi ollut, toinen haastattelukierros olisi tuonut aineistooni myös lisää syvyyttä. Koen kuitenkin saavuttaneeni saturaation aika nopeasti, uutta vastauksissa ei enää tuntunut löytyvän. Tämä johtui varmaankin siitä, että kaikki haastatellut olivat työskennelleet teollistuneissa länsimaissa. Aineiston riittävyyden suhteen olen siten hieman epävarma, erilaisemmat kohdemaat olisivat saattaneet lisätä variaatiota.

Luotettavuutta olen pyrkinyt toteuttamaan mahdollistamalla haastattelujen toistettavuuden. Haastattelun teemat olivat kaikille haastatelluille samat, tosin kysymysten muoto vaihteli, kuten teemahaastattelussa yleensä. Haastatteluvaiheen luotettavuuden arviointia olen pyrkinyt helpottamaan liittämällä näytteet litteroinnista ja analyysista työni loppuun. Myös analyysin olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman aukottomasti, vaikka koinkin päässäni kuukausien ajan tapahtuneiden tulkintojen auki kirjoittamisen kovin hankalaksi. Sulattelun koen kuitenkin kannattaneen.

Aineiston paikkaan täytyy myös kiinnittää huomiota. Ajallisesti tutkielmani tapahtui 2000-luvun Suomessa, jossa kansainvälisyyttä pidetään yleisesti ottaen meriittinä. Liittymisemme Euroopan Unioniin edellisellä vuosikymmenellä aiheutti kansainvälistymisen varsinaisen kulta-ajan; Suomi sai ensimmäiset suuret siirtolaisryhmänsä ja avautui paitsi rajojensa myös ilmapiirinsä puolesta varsin tuntuvasti. Euroopan Unionissa emme voineet jäädä suljetuksi periferiaksi, joten kansainvälistymisestä tuli melkeinpä elinehto. Kansainvälistymistä alettiin korostaa myös koulumaailmassa, ja myös opettajankoulutus alkoi ottaa kansainvälisyysaspekteja huomioon. Haastattelemieni lastentarhanopettajien asenteet liittyvät osaltaan suurempaan yhteiskunnalliseen aikaan ja kontekstiin.

Tulosten laajamittaista yleistämistä näin pienestä otoksesta ei voitane tehdä, mutta tulosten voidaan katsoa tukevan aiempaa tutkimustietoa ulkomailla työskentelyn erityispiirteistä, ja lisäävän ymmärrystä nimenomaan kasvatusalan ammattilaisten liikkuvuudesta.

8.3 Johtopäätökset

Uuden tiedon tuottamisessa tutkielmani sijoittuu lähinnä ulkomaan kokemusten kartoitusten jatkoksi. Teoriaosuuttani leimaa ehkä tietynlainen oppikirjamaisuus, mutta tutkimusta opettajien liikkuvuudesta ei yksinkertaisesti ole vielä kovin runsaasti saatavilla. Mielestäni humanistisilla aloilla tarvitaankin lisää näkökulmien laajentumista kansainvälisesti. Kysymys ei ole enää vain liikemiesten neuvottelutaidoista tai kieltenopettajien kulttuurikasvatuksesta. Yhteiskunnallisen merkityksen katsoisin toteutuneen myös siinä, että opettajien tai lastentarhanopettajien koulutuksessa kiinnitettäisiin kulttuuriin enemmän huomiota. Ei kaikkien tarvitse lähteä ulkomaille avartuakseen, mutta miksi emme hyödyntäisi joillakin muilla olevia kokemuksia eri kulttuureista? Kuten todettua, on kysymys yleisen ihmisyyden ymmärtämyksen laajentumisesta, ja tämän kaltaista arvokeskustelua tarvittaisiin koulutuksessa mielestäni huomattavasti lisää. Uskoisin tut-

kimukseni olevan erityisen hyödyllinen ulkomaille työskentelemään lähteville opettajille.

Alkuperäinen tutkimusideani olikin haastatella kehitysmaissa työskennelleitä opettajia, mutta tämä tehtävä jäi toteutumatta, koska kehitysmaissa työskennelleitä varhaiskasvatuksen ammattilaisia en paikkakunnalta etsinnöistäni huolimatta löytänyt. Eräs puutteeni onkin kohdemaiden kulttuurien Eurooppa -keskeisyys. Uusi-Seelantikin kuuluu anglosaksisiin kulttuureihin, joten kovin suuria kulttuurieroja en tässä työssä pystynyt analysoimaan. Osallistuin siis myös omalta osaltani länsimaalaiskeskeisyyteen, jättäen länsimaiden ulkopuoliset kulttuurit ulkopuolelle tutkimuksesta. Ehkä näkökulmia olisi itsenikin tarpeen laajentaa? Jatkotutkimukseksi olisi mielenkiintoista tutkia kuinka opettajat kokevat työskentelyn nimenomaan kehitysmaissa. Samoin olisi tärkeää selvittää, kuinka lastentarhan- tai yleensä opettajien kasvatus- ja opetuskäsitykset vaihtelevat eri puolella maailmaa. Myös päivähoitohenkilöstön kokemukset ulkomaalaislapsista päivähoidossa olisi mielenkiintoista selvittää.

Kansainvälistyminen etenee yhteiskunnassa, opiskelussa ja työelämässä. Opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden vaihto lisääntyy Euroopassa edelleen vaikka viralliset tavoitteet useille vaihto-ohjelmille on jo ylitetty. Liikkuvuutta helpotetaan paitsi vaihto-ohjelmilla, myös tutkintojen vastavuoroisella tunnustamisella. Vuorovaikutuksen lisäämisellä pyritään edistämään työvoiman joustavaa liikkumista ja lisäämään kulttuureiden keskinäistä ymmärrystä. (Taajamo 1999, 9.) Omalta osaltani toivon tutkielmani myös edistävän keskustelua kasvatusalan ammattilaisten liikkuvuudesta ja ehkäpä myöskin herättävän pohdintoja ulkomaalaisen opetushenkilöstön tulosta ja sopeutumisesta Suomen kasvatuskulttuuriin. Ulkomaille töihin tai vaihtoon lähtevät kuitenkin useammin isompien lasten tai korkea-asteen opettajat, joten varhaiskasvatuksen koulutuksella on edelleen paljon tehtävää tulevien kasvattajien kansainvälistämisessä. Koen tutkielmani olevan myös varsin ajankohtainen.

Nummenmaan ja Nummenmaan (1998, 70-71) mukaan ihmisinä toteutamme itseämme niiden toimintojen kautta, joihin osallistumme. Toimintojemme tavoite on ilmaista keitä olemme. Lähteminenkin on itseilmaisua, kuten Janssonin (1994, 10) Muumilaakson marraskuussa todetaan: "On niitä jotka jäävät, ja toisia jotka lähtevät, niin on ollut aina. Kukin saa valita itse, mutta on valittava ajoissa, eikä koskaan saa antaa periksi."

LÄHTEET

Ahonen, S. 1995. Fenomenografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 121-160.

Alanko, H. & Rousku, K. 1998. Työ ja koti maailmalla. Muuttajanvalmentautumisopas. FINTRA: Kansainvälisen kaupan koulutuskeskuksen julkaisu nro 122. Helsinki: TT- Ulkomaantyö.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alitolppa-Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat. -matkaopas maahanmuuttajien kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Suomen Mielenterveysseura, Sairaanhoitajien koulutussäätiö. Keuruu: Otava.

Bennet, J. & Bennet, M. 1995. Training in intercultural communication. Luentomoniste. Jyväskylä Summer School on Intercultural Communication and Intercultural Relations, 25.8.-6.9.1998. Jyväskylän Yliopisto.

Chapman, J.M. & Thiel, A. 1999. An affordable teacher exchange program. PhiDelta-Kappan. Helmikuu 1999. Vol 80, nro 6, 469-471.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Eteläpelto A. & Tynjälä P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.

Facta 5, tietosanakirja. 1969, 3. painos. Helsinki: Tietosanakirja oy.

Garam, I. 2000. Kansainvälisyyttä käytännössä. Suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla opiskelusta. Helsinki: Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö OTUS rs 18/-2000.

Gay, G. 1998. Principles and paradigms in Multicultural Education. Teoksessa Häkkinen, K. (toim.) Multicultural Education: reflection on theory and practice. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Continuing Education Centre, Multicultural Programmes.

Goodnite, M. 1994. Teaching abroad. Music Educators Journal, syyskuu 1994, vol. 81, nro 2, 45-48.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.

Gudykunst, W. B.1988. Cross-cultural adaptation: current approaches. Newbury Park: Sage.

Gudykunst, W.B & Ting-Toomey 1988. Culture and interpersonal communication. Beverly Hills, California: Sage.

Hakkari, P. 1997. Monikulttuurisen kontaktin mahdollisuudet ja haasteet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Hall, E.T. 1989. Beyond culture. 4. Painos. New York: Doubleday.

Hall, E.T. 1959/1990. The silent language. New York: Doubleday.

Heikkinen, H. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto A. & Tynjälä P. 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 275-290.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajama, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä

Hofstede, G. 1986. Cultural differences in teaching and learning. International Journal of Intercultural Relations. Vol 10, nro 3, 301-320.

Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot - Mielen ohjelmointi. Juva: WSOY.

Hytönen, J. 1994 teoksessa Brotherus, A., Helimäki, E. & Hytönen, J. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY, 11-30.

Hyvärinen, R. 1997. Mitä on kansainvälisyys koulussa? Opettaja 25/1997, 19. 6. 1997, 26-28.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenogafisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän Yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

Jansson, T. 1994. Muumilaakson marraskuu. 12. painos. Juva: WSOY.

Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 5/1999, 30. Vuosikerta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 427-435.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.

Katz, L. G. 1998. International perspectives on early childhood education: Lessons from my travels. Early Childhood Research and Practice vol 1, nro 1. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/katz.html>. 31.1.2000.

Kealy, D. 1990. Cross-cultural effectiveness. A study of Canadian technical advisors overseas. Quebec: Canadian International Development Agency, Briefing Centre.

Kijsik H., Salo-Lee, L. & Vasko, V. 1997. Cultural dimensions in Finnish development cooperation. Helsinki: Ulkoasiainministeriö, kehitysyhteistyöosasto.

Kim, Y.Y. 1994. Adapting to a new culture. Teoksessa Samovar L.A. & Porter, R.E. (toim.) Intercultural communication: a reader. Wadsworth: Belmont CA, 392-404.

Kotkavirta, J. 1995. Kansainvälistymisen etiikka. Teoksessa Räikkä, J., Kotkavirta, J. & Sajama, S. Hyvä ammattilainen. Johdatus ammattietiikkaan. Helsinki: Painatuskeskus, 77-91.

Kupiainen J. 1994. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Hilasvuori T. & Mikkola A. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Opetus & Kasvatus -sarja. Helsinki: Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 26-59.

Kärki, P. 1996. Monikulttuurisuus: aate ja arki. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Lehtisalo L. & Raivola R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.

Lehtonen J. 1994. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot teoksessa Isotalus, P. (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden julkaisuja 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.

Lehtonen J. 1996. Omakuva ja vieraskuva - suomalainen tutkimusten valossa. Teoksessa Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A. & Virtanen M. Ihminen ja kulttuuri. Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa. Helsinki: FINTRA –kansainvälisen kaupan koulutuskeskus, 41-65.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjayhtymä.

Liebkind, K. 1991. Pakolaisen kohtaaminen. Teoksessa Westermarck H. & Lipponen, P. (toim.) Kulttuurien kohtaaminen. Helsingin yliopisto. Studia generalia. Helsinki: Yliopistopaino, 122-133.

Liikanen, P. (toim.) 1993. Kasvaminen kansainvälisyyteen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kansainvälisyyskasvatus- ja Unescon Aspro-projekti 1989-1993. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 50.

Luomala, K., Saviharju, A. & Syrjälä, M. 1999. "Intiassa varhaiskasvatus pohjautuu montessoripedagogiikkaan." Lastentarha 5/1999, 52-54.

Marton, F. 1997. "Phenomenography" teoksessa Keeves J.P. (toim.) Educational research, methodology and measurement: an international handbook. 2. ed. Cambridge: Pergamon, 95-101.

Marton, F. & Booth S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

McGoldrick, M. 1982. Ethnicity and family therapy. An overview. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, A. Kun kulttuurit kohtaavat. -matkaopas maahanmuuttajien kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Suomen Mielenterveysseura, Sairaanhoitajien koulutussäätiö. Keuruu: Otava.

Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 71.

Oberhuemer, P. 1996. The mind's eye: examining cultural assumptions and practices. Some examples of in-service work with kindergarten educators in Bavaria. Teoksessa Dragonas T., Frangoudaki A. ja Inglessi C. (toim.) Beyond one's own backyard: intercultural teacher education in Europe. Ateena.

Ollikainen, A. & Pajala S. 2000. Ammattitaitoa ja työllisyyttä Euroopasta? - Leonardo da Vinci henkilövaihtotoimintojen vaikuttavuus. Opetushallitus, CIMO - Kansainvälisen henkilövaihdon keskus. Helsinki.

Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park, Sage.

Pitkänen, P. (toim.) 1997. Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita.

Pitkänen, P. 1998. Monikulttuurinen koulu. Kulttuurien kohtaaminen opetustyössä. Joensuun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Pitkänen, P. & Kouki S. 1999. Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Helsinki: Edita.

Räikkä, J., Kotkavirta, J. & Sajama, S. 1995. Hyvä ammattilainen. Johdatus ammattietiikkaan. Helsinki: Painatuskeskus.

Räsänen R. 1998. The present situation and future challenges of multicultural education in Finland. Teoksessa Häkkinen, K. (toim.) Multicultural Education: reflection on theory and practice. Jyväskylän yliopisto. Continuing Education Centre, Multicultural Programmes.

Räsänen, R. & Sunnari K. (toim.) 1997. Challenges for growth within boundaries. University of Oulu. Reports from the faculty of Education 98.

Salo-Lee L. (toim.) 1995. Kieli ja kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12.

Sarkkinen, U-M. 1998. Ovatko opettajat ja opettajaksi opiskelevat suvaitsevaisia? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Sautters Osland, J. 1995. The adventure of working abroad. Hero tales from the global frontier. San Fransisco: Joyssey-Bass Publishers.

Schermernhorn J.R. junior. 1999. Learning by going? The management educator as expatriate. Journal of Management Inquiry. Syyskuu 1999. Vol 8, nro 3, 246-257.

Silkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 52. Joensuun yliopistopaino.

Suomen kielen perussanakirja. Ensimmäinen osa A-K. 1990. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Taajamo, M. 1999. Ulkomailla opiskelu - kulttuurinen kehitystehtävä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 9.

Tiittula, L. 1997. Kulttuurien välinen viestintä teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita.

UNESCO 1997. Rauhan-, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatuksen yhteiset perusteet. Julistus kasvatuksesta rauhaan, ihmisoikeuksien kunnioitukseen ja demokratiaan. Suomen UNESCO -toimikunnan sopimuksia ja suosituksia 19. Helsinki: Yliopistopaino.

Walhström R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Opetus 2000 sarja. Juva: WSOY.

LIITTEET

Liite 1: Kysely päiväkoteihin

Susanna Koponen
Kauppakatu 5 b 27
40100 Jyväskylä

päiväkoteihin 13. 4. 2000

KYSELY ULKOMAILLA TYÖSKENNELLEILLE LASTENTARHANOPETTAJILLE

Olen Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen maisteriopiskelija, ja teen pro gradu -tutkielmaani lastentarhanopettajien ulkomailla opettamisen kokemuksista. Opiskelen lisäksi viestinnän laitoksella Intercultural Communication and Relations - maisteriohjelmassa, aikomuksenani valmistua tämän kevään/ kesän aikana. Tutkielmaani ohjaa Maritta Hännikäinen.

Olen kiinnostunut missä tahansa ulkomailla lastentarhanopettajina tai pikkulasten opettajina vähintään puoli vuotta työskennelleistä henkilöistä. Tutkimukseni on luonteeltaan teemahaastattelua, ja kiinnostukseni kohteena ovat nimenomaan omakohtaiset kokemukset, teemat liitteenä. Olisin erittäin kiitollinen jos teidän päiväkodistanne löytyisi haastatteluun suostuva lastentarhanopettaja.

Katson tutkimukseni edistävän kulttuurien välistä ymmärrystä ja hyödyttävän kansainvälisyyskasvatuksen kehittämistä tulevien lastentarhanopettajien koulutuksessa. Maahanmuuttajalasten opettajien kokemuksia on jo kartoitettu, mutta mielestäni ulkomaankokemuksia ei vielä osata hyödyntää.

Apunne on kuitenkin tarpeen, ja olisin hyvin kiitollinen jos annatte yhteystietoni jollekin tuntemallenne mahdolliselle haastateltavalle myös päiväkotinne ulkopuolella. Henkilön ei tarvitse olla . Haastattelu tapahtuisi huhti- kesäkuun aikana, ja kestää korkeintaan pari tuntia.

Ystävällisesti jo etukäteen kiittäen,
yhteydenottoanne odotellen

Susanna Koponen
yhteydenotot mieluiten puhelimitse:
040-739 1703
tai sähköpostilla suskopo@itu.st.jyu.fi

Liite 2: Näyte litteroinnista

Esimerkkiote litteroidusta haastattelusta.
Haastattelijan kommentit ja kysymykset suluissa.
--- = tauko, pk= päiväkoti, lto=lastentarhanopettaja, us= Uusi Seelanti. ISOT=voimakas ääni

(No mikä sut sinne sai lähtemään? Ihan toiselle puolelle maapalloa)
Niin mikähän siin ois ollu. Mää jotenki sillä tavalla kun sekin oli sijaisuus tää, ja sitten mulle rupes vaa tulee semmonen tunne että et, mää haluaisin kuitenkin ennen ku mä sillä tavalla aloilleni asetun nii kattoo että mikä se on. (Nähä vähä maailmaa?) Niin justiinsa että se varmaan oli ehkä semmonen juttu. Ja sit toisaalta niin mä vaan törmäsin mielenkiintoseen ilmotukseen jossa haettiin sinne lto.aa ja se oli semmonen isompi. Et sit siinä tuli myöski siinä vaiheessa kun mä sen ilmotuksen näin niin mulle tuli tavallaan semmonen et ois niin ku jotenki urakehityksen kannalta nii seuraava askel eteenpäin et se pk missä mä olin niin se oli hirveen pieni ja tota tää paikka mihin nyt haettiin niin siihen liitty - mulla oli sielläki k.n pk:.ssa oli ollu hallinnollisia tehtäviä ja mä olin lähinnä esimiehen tointa niinku tehny siinä pienessä työyhteisössä niin tää Uuden-Seelannin paikka oli sellanen 50 paikkanen pk ja siinä oli niinku puolet ja puolet oli niinku hallintoa et oli ryhmävastuu mut sit oli myös täys niinku hallinnon vastuu.
(Joo. Anteeksi keskeytän.) nii ei mitään. (Mut ihan semmoset ammatilliset näkökulmat sitten?) Kyllä. Ihan se alkukipinä oli joku muu mut sit se niin kasvo ja kehitty sitte et mä huomasin että tällähän mä saan myöskin sitä, sitä ammatillista kehitystä niin vietyä eteenpäin ja tavallaan sit kokemuksia sitä kautta lisää.
(Joo. Joo. No tunnistat sää itessäs sitte sellasta seikkailijaa?) Mmmm. (Ku mä nyt oon tota kirjallisuutta lukenu niin hirmu monen motiivi on ihan vaan sellanen että niinku haluu laajentaa maailmankuvaa ja sellasta seikkailua niin onks sussa sellasen "vikaa"?) On varmaan ja se on niinku se, se pohjimmiltaan se syy miks mä niinku ylipäätään aattelin että no okei mistä mää saan tietoa että mistä mulle löytyy työpaikka ulkomailta (nii) niin täytyyhän siinä olla semmonen että sulla on joku halu nähdä jotain uutta ja niinkun - niinkun sillä tavalla -- lähtee tutkimaan maailmaa (aivan) että mitä siellä niinku on. Ja sit siihen tulee niin muut kuviot mun mielestä tai ainakin mulle on käyny niin että ne sitten vasta ne muut kuviot tullu mukaan. Et mä en oo ajatellu suoraan sanottuna sitä niin että nyt mää lähen -- kehittämään- en mä nyt voi sanoo etten yhtää oo ajatellu mut ei se oo ollu se päämotiivi että nyt mä lähen kehittää itteeni ammatillisesti ja yks kaks lähenki ulkomaille töihin ja sieltä jotaki saisin että kyllä siihen liittyy niin paljon sitten se, ihan kyllä mä siinä suoraan sanottuna, se mistä mä löysin ton työpaikan oli että mä internetistä tutkin sivuja ja siell on vaik kuin kauheesti ja sit siel oli yks semmonen että tota työpaikkoja avoimet työpaikat. Ja sieltä tuli vaik kuin monta kymmentä sivua ympäri maailmaa. Niin siinä vaiheessa sit tuli että ok, Pohjos-Amerikkassa mä oon ollu, Euroopassa mä oon ollu, mitkä multa puuttuu: Afrikka Aasia Australaasia. Ni et mihinkä mä niistä niinku lähen (vau) et en mä nyt enää sinne samoihin lähe missä mä oon jo ollu. Ja tota et siinä tuli niinku just se semmonen että haluaa kokee jotain uutta.(joo) ja tutustua uuteen kulttuuriin ja sillä tavalla niin ku laajentaa sita omaa semmosta niinku maailmankatsomusta ja sitä niinku asenteita ja sitä et hei asioita hoidetaan aika monella tavalla että et ihan kiva nähä niitäkin sitte.
(Aivan, joo. Ootsä ollu ennen sitä Kanadaaki sitte jo jossain? Niinku opiskelujen puolelta tai muuten?)

Mä oon matkustellu ihan vapaa-aikana ja sit mä oon ollu töissä tota.tota tota. Opiskeluaikana sit ku mä oon ltoksi opiskellu niin mä oon ollu sillon kahtena kesänä Yhdysvalloissa töissä sellasella. Hhh se oli niinku siellä puhuttiin tämmösistä psyykkisesti kehitysvammasista (joo) lapsista ja aikuisista, niin sellanen kesäleirityyppinen juttu, niin mä olin siellä leiriohjaajana kaks kesää. Ja se on niinku tavallaan ensimmäinen mun tämmönen ulkomaan työkokemus niinku ollu oikeestaan sillä tavalla niin...
(Se on jännä kun yhestä asiasta poikii sit joku uus) Niin! (Ja kaikki vaikuttaa aina kaikkeen et se on varmaan sellanen jatkumo et kun antaa pikkusormensa näille kv asioille) Niin on (niin sit sitä) sitä niinku viedään ja nyt mä oon ollu nyt Suomessa Uuden Seelannin jälkeen nii mä oon ollu reilu puoltoista vuotta --- enkä ookkaa niinkää kauaa ollu mä tulin tammikuussa. Enhä mä oo sit ollu ku reilun vuoden (niin) ja nyt mä jo huomaan et välillä tulee semmosia että et tavallaan haluais vähän haistaa sitä semmosta kansainvälistä et olipa se muoto sit mikä hyvänsä et kyllä se ihan totta on et ku pikkurillin annat ni kyllä se vie koko käden sitten että (mm) et sit sitä jotenkin ei tyydy sillä tavalla niihin. Mutta sitte tietysti se että millä tavalla sä sitte tyydytät sitä halua niin se muuttuu kokoajan et ei se välttämättä tarkota ollenkaan sitä et tarvii ottaa ja pakata kasseja ja lähtee jonneki (mm) et sen voi löytää sit monesta muustaki asiasta.

(Mm.sitte vielä sellanen että oliko sulla sillo jo perhettä ku olit siellä us.ssa vai olit sä yksin?)
mä olin yksin. (joo) yksin olin siinä, siinä siellä että tota - mä oon jälkeenpäin itseasiassa miettiny sitä et onko mun yks motiivi ollu just se et mun oma perhetilanne oli se mikä se oli sillon. Et onko se ollu tavallaan niinku myöski sellanen motiivi et haluaa ottaa etäisyyttä :) ja mahollisimman kauas! Niinku kaikesta siitä, et mitä sulla tää niinku tää kotimaa ja nää ympyrät täällä edustaa. Ja se tavallaan sellanen välivuosi itselle itseen tavallaan tiätkö (joo, kuulostaa tutulta) niin, et vähä niinku sellastaki että tota et saa niinku rauhassa peilailla asioita, ja se on hirveen hyvä peili kun sulla on joku niin vahvasti erilainen kun sä meet jonneki toiseen kulttuuriin niin sä kokoajan heijastelet että näinhän me suomessa tehdään että kappas vaan nää hoidetaan täällä näin ja välillä haukutaan kotimaata ja välillä taas itketään koti-ikävästä ja sit niinku mietitään niitä juttuja että mikä on hyvää ja mikä on huonoo. Niin ammatillisella puolella ja ku ihan sit kaikessa elämässä.

(Mm. Koet sä että ittesä näkee paremmin ulkomailla tai jotenki sillee sitä?) No tiätsä kyllä mulle ainaki on niinku se semmonen et mä jotenkin niinku jäsennän itteeni. Mut ehkä se on just se, et ku saa sitä etäisyyttä. Niin tuntuu et ku siellä joku semmonen niinku arvomaailma tai joku tämmönen niin se on kauheen selkee kun sulla on niin vahva se kontrasti mihin sä vertaat sitä tavallaan ja sitku sä oot täällä kotimaassa - ni - mää väittäsin ett ei täällä nyt ihmisten arvomaailmat nyt toisistaan niin rajusti poikkee et ku kuitenki ku ollaan - puhutaan samaa kieltä ja ja suurinpiirtein samanlainen kasvatus on takana kun et sitten (niinpä) et se tavallaan sekottuu siihen yleiseen arvomaailmaan ja sellaseen että niinku kyllä mä jotenki sanosin että siinä on vähän perää.

(Mut onhan tollaset aina sitten niinku sellasia kasvunpaikkoja kuitenki että ku altistaa ittesä vähä niinku kriiseillekin) Aivan! (suorastaan nii siitten) Ja kyllähän se on sellanen, siinon luopumisen kriisi ja se että sä niinku luovut siitä jostakin tutusta turvallisesta ja sit siinon sitä uuden kohtaamisen. tavallaan välillä hakkaat päätäkin siinä seinään et ku sulla on selkäytimessä jotkut tietyt tavat ja sä pidät niitä niin itsestäänselvinä ettet sä edes ajattele niitä (mmm)ja sit sä meet sinne toiseen kulttuuriin ja sit sä toimit samalla

tavalla ja huomaat et eihän ne hommat hoidukaan niin tai näin. Ja sit pitää ihmetellä siinä että mikä IHME mättää tai joku - ihan jotain arkipäivän pankissa asiointia tai jotakin tällasta näin (mm) mitä tietysti jouduin oman elämän kautta tekemään mutta myöski työn puolesta kun mä hoidin meidän talon pankkiasiat ja muuta kun mä hoidin nii kyl se oli aikamoista (aijaa?) et näinkö nää hoituu täällä *naurua.* Toisaalta hyviä puolia et jotkut asiat meni läpi puhelimella soittamalla mitä tääl ei pystys ikinä tekee (mm) ja taas oli kuitenki sitte sellasia joitaki tietynlaisten tiliotteitten tai tietynlaisten tiliotteitten tai joittenki koosteitten saanti oli niille aivan hebreaa "et ei meil pystytä tällaisia antamaan aijaa mitenniin ette pysty et pystyyhän meijänki meritapankki" *naurua* että on kumma juttu (aivan hehehe että se sitten, tämmöset käytännön asiat ni niitten kautta sitä heijastaa mikä toimii täällä ja mikä ei toimi) Nii, aivan joo. et sitte sitä niinku näkee, ja kyllä niihin on hirveen hyvä aina välillä palata sitten iteki, et nytkin ku mä oon kuitenki nyt jo täällä vuoden ollu ni nyt alkaa, nyt rupee, välillä pitää oikein pysähtyä miettimään, et muistapas nyt että -- kuinka sä olit tyytyväinen siellä että Suomessa edes näin hoidetaan tää asia ja nyt ku mä oon täällä ollu taas nii välillä tulee sellanen nupina jostakin ja alkaa ja sit pitää pysähtyä et hetkinen että jossakin on vielä sekavammin tai vaikeammin asiat hoidettu. Että kyllä tää loppujen lopuksi ihan hyvä juttu on.

(No tulisko sulle sitten ihan siitä niinku lton työstä jotain tämmösiä hyviä tai huonoja kokemuksia mieleen?) Siellä ulkomailla? (Joo tai jos sä niinku vaikka vertailet Suomeen että mikä täällä toimii tai mikä sulle aiheuttaa sitä jupinaa täällä sit jotain ihan käytännön juttuja?)
Se on itseasiassa aika ristiriitasta sillä tavalla, että ku just se että aiheuttaako se jupinaa vai ihailua vai mitä se aiheuttaa nii must tuntuu et sekin vähä muuttuu et aika tekee tehtävänsä siinäkin et ---tuollahan esim. Tuollahan s us.ssa siellä on hyvin erilainen se niinku kasvatus ja opetuskulttuuri, kun mikä meillä totanoin on niinku täällä. (Joo) ja mä väittäsin et se juontaa aika pitkälle juurensa siitä et siellä päivähoito kuuluu opetusministeriön alaisuuteen eli sitä tutkaillaan pikkusen eri vinkkelistä kun meillä täällä, missä se on ihan selkeesti niinku sosiaalipuolen heiniä. (joo) Ja tota siella on sulla on tietyt säädökset jotka hirveen vahvasti niinku näyttelee - niillon iso rooli arkipäivässä elikkä sulla on tiettyjä tiukkoja juttua et miten sä saat toimia esim johonki turvallisuuteen liittyen tai hygieniaan liittyen tai just johonki tällaseen. *Huokaus* vessatilanteisiin esim just tää lapsen seksuaaliset hyväksikäytöt niin ne on pyritty estämään niin räikeillä keinoilla et se on niinku tavallaan. Hankaloittaa mun mielestä sitä päivittäistä työtä. Kun esim. Ohjesäännöissä sanotaan pkssa siellä meillä sanottiin et sä et voi lapselle vaihtaa vaippoja ilman et siellä on toinen aikuinen sun kanssa. Ni kyllä sitä niinku mietti et voi ei, et niinku tällanen päivittäinen toiminta joka on niinku niin itsestään selvää, ethän sä voi jättää sitä tekemättä, ni sit se sitoo kaks aikuista.tai sitten sen että sä tuot sinne luokkatilaan sen lapsen ja vaihdat siellä niitä vaippoja et siellä joku on näkemässä, et sä et voi yksin sitä tehdä.

Liite 3: Näyte haastattelujen yhdistelystä ja tulkinnoista.

Kulttuurien eroavaisuuksien tai samankaltaisuuksien ilmaisut.

H1

Tuolla Uudessa Seelannissahan siellä on hyvin erilainen se niinku kasvatus – ja opetuskulttuuri, kun mikä meillä on totanoin niinku täällä. (joo) ja mä väittäsin että se juontaa aika pitkälle juurensa siitä että päivähoito kuuluu opetusministeriön alaisuuteen eli sitä tutkaillaan pikkusen eri vinkkelistä kun meillä täällä,missä se on ihan selkeesti sosiaalipuolen heiniä. (joo) Ja tota siellä on sulla tietyt säädökest jotka hirveen vahvasti niinku näyttelee – niillon iso rooli arkipäivässä elikkä sulla on tiettyja tiukkoja juttuja et miten sä ssaat toimia esim johonki turvallisuuteen tai hygieniaan liittyen tai just johonki tällaseen.

ERILAINEN KASVATUS-KULTTUURI

Huokaus Vessatilanteisiin liittyen esim tää lapsen seksuaaliset hyväksikäytöt niin ne on pyritty estämään niin räikeillä keinoilla et se on niinku tavallaan.... hankaloittaa mun mielestä sitä päivittäistä työtä. Ohjesäännöissä sanotaan päiväkodissa että sä et voi lapselle vaihtaa vaippoja ilman et siellä on toinen aikuinen sun kanssa. (....) et se on niinku menny niin toiseen ääripäähän se varovaisuus siellä. Et sit siellä oli tota noin ni sellanen tapaturmapäiväkirja, et jos sä laitat lapselle laastarinkin, ni sun pitää täyttää se päiväkirja, (...) ja sä kerrot niinku sen toimenpiteen että puhdistin haavan ja pistin siihen mikkihiirilaastarin. Eli sellasta hirveetä niinku --- - tosin siihen oppi hirveen nopeesti.mut se sitten siinäki, myös vanhempien kasvatusasenteissa näkyy jossakin määrin se että siellä lapsia kasvatettiin jossakin määrin hyvin holhoavasti, - täänyt juontaa mulla sitten montessoritaustasta et mä koin et välttämättä niille lapsille ei pyrittykään antamaan välineitä selviytyä elämästä vaan se että heitä holhottiin ja pyrittiin luomaan mahdollisimman turvallinen ja hyvä ympäristö missä ne voi olla ja kasvaa. Jollonka tavallaan ei opetettu lapsille sitä että, jos mä nyt snaon esimerkin että ei opetettu et sä et voi mennä piha-alueelta kadulle koska siellä menee autoja. (mm) vaan siihen rakennettiin aita. Ja kun siitä joku meni yli ni se aita rakennettiin korkeemmaks eikä sitä opetettu että miksi.. (...) että sitä lasta ei nähä itsenäisenä, ei välttämättä ollenkaan.

turvallisuus

(...)

Ja sitten se oli aika hurja tunne tiätkö kun sinne meni, ni mietti et apua täällä päiväkodissaki ni eihän täällä oo lämmityksiä ollenkaan, näissä luokissa. Ja sitten mä rupesin miettii et noo, eipä sanota vielä mittää että ku mä oon nyt loppukesästä tullu, ni ehkä täällä talvikaa ei oo sitte nii. Mutta siellläpä kulttuuri oliki sitten niin että siellä sitten vaan lapsille panaan enemmän päälle! Et villapaitaa vaan toisen päälle, ja ja saappaat jalassa tömpsötellään sisällä! (hupsan) ja sit on jalat hiestä märkänä loppupäivästä ja sitte, sitä eurooppalaisuutta mä siihen toin että ei nhyväne aika mitä kaikkee jalkasilsaa ja mitä kaikkee et tammöstä tulehdusta niillon pakko olla kun ne hikoilee 8 tuntii päivässä kumisaappaissa! No sitten mä sain sen sillä tavalla tuotua jotenkin sen että pitää olla sisäkengät tai sisätossut ja vaikka villasukat sitten siinä et sit ei varpaita palele. (...) mut sitten tästä pukeutumiskulttuurista mikä on toinen mikä näky mikä on aivan eri kuin täällä et huo-

pukeutuminen

noilla ilmoilla ulos ei mennä. Et tavallaan jos vähänkään sataa niin sitten sisälle ja se oli semmonen mitä mä yritin viestittää kotiin et tuokaa sadetakit niin ei, se ei menny läpi. ulkoilu
mut vielä sit tästä et jos pitää jotain hyviä ja huonoja puolia niin just tästä varovaisuudesta ja siitä kirjaamisesta . niin kyllä mä koin että se oli hyväkin puoli. Siellä esim.[8] Kaikkia päiväkoteja valvottiin sillä tavalla niinku opetusministeriön tämmönen asiamies käy tarkastamassa pk.t, et se ei oo mikään kaupungin virkamies vaan se on ihan opetusministeriön nimeämiä tämmösiä tarkastajia. Ne käy tiettyjen vuosien välein joka pk.n tarkastamassa ja ne viipyy siellä pk.ssa jonkun kaks tai kolme päivää. Ja ne tarkastaa just kaikki säädökset että onko sulla keittiössä otettu huomioon, ne kertoo että sulla ei saa esim veitset jos siellon joku veitsi pöydällä nise ei saa olla tässä että teillä pitää olla teline seinässä johon lapset ei mitenkää yletä tai joku kaappi mikä on lukolla että et ne on siellä ja sitten pesuaineet ne kattoo et missä niitä säilytetään ja siis hyvin tarkasti niinku ja leikkikentällä ni ne saattaa mitata jonkun porrasvälin et onks se oikeen kokonen ja just se ettei pää mahu mistään väleista. Tai jotain tällasia mitkä on toisaalta hirveen hyviä mut kyllä mää vähän niinku ihmettelin et APUA, (heheh, maalaisjärkee) NIIN; ja hirvee syyni nii, mut sit kuitenki, mut siin oli myös se toinen puoli et kun ne tarkisti ne fyysiset tilat ja sen turvallisuuden niin ne myös sitten ne istu siellä toiminnoissa mukana ja arvioi sitte myöski sitte sitä että mikä on aikuisen rooli, miten lapsia kohdellaan, mitä opetusmenetelmiä täällä käytetään ja toimiiko ne ja siis niinku ihan tällastä. valvonta.

Ja sit piti kerätä rokotustodistukset kun[9] siellä tää rokotuskulttuuri on aivan toinen ku täällä, et vähintään puolet lapsista on täysin rokottamattomia et se on tämmönen --- miks sitä nyt ei se nyt mitään pehmeitä arvoja oo eikä muuta mut siis tämmönen joku joku luomuajattelu et ei haluta tämmöstä (joo) ni siellä pitää lapsista pitää semmosta rokotusrekisteriä e t tiedetään tastan tarkkaan et kenellä on vihurirokkoo ja kenellä kurkkumätä ja mitäkin et jos tulee joku epidemia mitä sillä-- tai aivokalvon tulehdus ni sun pitää tietää kenen lapsilla on rokotus sitä vastaan koska ne voi olla pk.ssa. mut ne ketkä ei voi olla ni ne ei saa tulla pk.iin ettei ne saa tartuntaa. (Aaks) et et tämmösiä juttuja siel oli paljon kaikkee. terveydenhuolto

Ja tietyt sellaset terveyteen liittyvät asiat niinku että esim. Meillä vaikka meillä oli kokopäivänen se päiväkoti ryhmä, niin ei siellä ollu päiväkotiruokailua. Et lapset,[10] perheet toi joka päivä lapsille eväät joita me sitten tarjoiltiin, ja siellähän on tää sielläkin tää tämmönen sandwich kulttuuri tai sit joillekin lapsille oli jotakin lämmintä keittoo tai kotoo jotain edellisen illan ruokia sitten mitä me lämmitettiin sitten. (No miltä susta tuntu se sandwichkulttuuri sitte?) no aivan kauheelta, siis sit ku aina mietti sitä et miten toi lapsi ku se aamulla tulee yheksäksi tai puoliyheksäksi ja se on neljään saakka ni miten se voi saada tässä ajassa sitten sen ravintomäärän, ja ja tota et se oli jotenki mulle semmonen hirveä shokki. ruokailu

H2
Mun mielestä ne on sit ihan tollasia käytännön asioita et siell ei oo sänkyjä pk.ssa vaan ihan pienetki tollaset yksvuotiaat ne nukkuu patjoilla, ja se oli nukkuminen

mulle kulttuurishokki, ja sit tää ruokailu. Tavallaan, että se ei ollu niin sanotaan nyt ravintorikasta ja niin --- kun meillä, et se oli vähän sellasta kevyempää ja yksinkertasempaa se ruokailutouhu (joo) et ku siellä saatto olla lounaalle pannukakkua, sehän on meillä jälkiruoka. Et ei tulis mieleenkään tarjota lounaalla pelkkää pannukakkua ja joku tuoresalaatti siinä. (Joo) et mähän olin ihan kauhuissani tämmösestä, ja sit se on suuri asia, siellon ihan pienten osastoillki normaalikokoiset pöydät, et siellä ajatellaan henkilökunnan selkiä (ahaa?) ainaki f:n kunnassa oli, et siellon kaikki syöttötuolit, ja ne oppii hirveen kätevästi kiipeemään niihin syöttötuoleihin, ja kaikki henkilökunnasta söi, siis kenenkään ei tarvinnu mennä syömään omia eväitä eikä mitään, et se ruokailutilanne on hyvin kasvattava ja hiljanen ja kaunis, koska kaikki tarjoiluastiat on pyödässä, kenenkään ei tarvii juosta eikä hakee, oli hirveen rauhallinen (ihana?) joka pöydässä istu 1 tai 2 aikuista ja se oli todella kaunista niinku oikee ruokailu pitää ollakki. (Nii ja pitäähän niitten kotonaki yltää pöyästä, miten sä koit sen? Onks se sun mielestä parempi?) no kyllä se alkuun tuntu oudolta mut siihen oppi hirveen nopeesti ja nyt mää kaipaan niitä pöytiä!

ruokailu

kalusteet

H3

Heh, no tietysti jokainen tekee omat johtopäätöksensä. Mutta tota se on sellasta... ensinnäkin tulee hirveen selkeesti jotenki se miehen asema, tai toisaalta nainenhan on siellä perheen pää. Mutta kuitenki esim italialaiset poikalapset –tämmönen oli mielikuva ja oli kaikilla muillakin- et ne on, ne saatehä mitä ne haluaa, ja ne on hirveen vilkkaita ja semmosia.. näennäisesti niitä komennetaan, läpsitään vaähän poskellej a muuta, mu se ei kuitenkaan se 'ei' tarkota mitään, et siellä se on semmosta että meteliä pietään hirveesti ollaan komentavinaan kauheesti ja tosiasiassa ne saakin sitten periks, et vähän ne semmosia vallattomia sieää on että. Ja muutenkin, se lasten kasvatus se on hirveen erilaista kuin Suomessa. Ku miettii et suomessa lapset pannaan heti hiekkalaatikolle ja tonkimaan ja paljain varpain ni siellä sit päijnvastoin, ne kävelee – lapset on iltakävelyllä vanhempien kanssa ja pitää kädestä ja on sitä iltakulttuuria, mennään ravintolaan ja ne on kaduilla et ei ne mihinkään leikkipuistoihin niitä vie, et ne on semmosia kauniisti puettuja ja sitten silleen (joo) et ne kasvattaa niinku heijän perinne vaatii ja sallii että myö sit vaan vähän toisella tavalla. Mutta välillä tuntuu heheh että kyllä me suomessa osataan ottaa et ' annetaan lapsen olla lapsi'!

Hofstede : maskuliinisuus

HIRVEEN ERILAISTA

vapaa - aika

pukeminen

No ensinnäkin kun miettii jo että suomessa vaikka luonto tai joku sellanen, et voi tosiaan laittaa lapsen pihalle leikkimään ja laittaa ne kurahousut tuli vettä tai ei, eikä niin että pannaan siihen kiviselle sisäpihalle niinku siellä esim. tai mennään siihen baarien väliin kaupunkiin kävelylle, semmoseen siinä juosta siinä autojen välissä. Et se on heille taas se luontevin tapa. Mutta mut mutta, ni semmonen vapaus tonkia ja mennä ja ihmetellä niinku vaikka luontoo ni kyllä se pääsee uuteen arvoonsa. (...) Ja minusta se on arvokasta.

luonto

(...) ja isoäidit hoitaa lapsia melkein järestään, että tota ei siellä äidit, et äidit on varmaan töissä et hyvin pitkälle isoäidit ja isoisät hoitaa niitä lapsia ja lapsenlapista niillon se semmonen hemmottelukasvatus tulee ehkä vielä räi-

perhe

keemmin. (niin niillä on se perhe vähän eri merkityksessä?) Perhe on Italiassa hirveen tärkee ja koko suku! Siis koko sukuhan päättää Italiassa joistain asioista ei yksilö! (...) Mutta mikä on hirveen positiivista on se että ne saa olla siellä isoäidin luona, tai perheen parissa, tai en mie tiiä ehkä enemmän vielä eteläitaliassa, et pohjois-italiassa alkaa äidit olla enemmän töissä ja muut, niin tota suomessahan kasvatus siirtyy hirveen äkkiä tonne päiväkoteihin ja kouluihin. Tai vastuu siirtyy sinne.

kasvatus - vastuu

H4

(Aika jännä et sullon sitten kulkenu ne koko suomi ja ruotsi ni aika rinnakkain. Et varmaan voi olla aika vaikee erotella et mikä on Suomen kulttuuria ja mikä Ruotsin kulttuuria. Tai en tiiä, mutta tota, voisitko sä nyt kun sä oot suomessakin jo aika monta vuotta ollu...)mä oon tullu suomeen. (Okei, ni sä oot ollu jo ihan kauan, ni tota jotain eroja siinä opettamisessa? Voisitsä jollain lailla et niinku vertailla et löytyykö mitään semmosia?) no joo, esim. Siihen aikaan ku mä olin siellä, oli semmonen laajennettu sisarusryhmä, niitei vielä suomessa sillon ollu, elikkä siel oli 10 kk nuorin ja 9 v vanhin. (Oho) elikkä siin oli lto, lastenhoitaja ja sitten semmonen vapaaajan ohjaaja. (Joo) elikkä joka jaettiin, eli se päävastuu niistä lapsista, ni ltolla oli se 5-6 vuotiaat niinku pääasiassa ja tai kaikkihan oli kaikkien vastuulla tietenkin. Et sen siellä huomas, siellä oli sillon jo että kaikki teki kaikkea. Et vaikka mul oli päävastuu näistä, ni se ei tarkottanu sitä ettenkö minä kattanu pöytiä joittenki lasten kanssa jatai pyyhkiny pöytiä ja tiskannu - mitä tarvi..ja tehny tämmöstä. Eli kaikki teki.Ja lastenhoitajat piti tuokioita (joo) ihan samalla lailla ku me muutkin. Mutta sitten oli erikseen, niinku eskaripäivä esim.ni sillo mull oli eskarit. Ni siinon kuus osastoa päiväkodissa, niin sillon meillä on kaikki eskarit (joo) ja sitten meitä oli 3 ltota, jotka pidettiin tää eskaripäivä semmonen puolpäivää yleensä kerran viikossa. (Joo. Mutta että se hierarkia oli niinku paljon matalampi, että kaikki voi tehä kaikkea.) joo sitä ei ollu, niinku täällä. Ensimmäinen päivä kato kun tänne tulin, ja mää menin auttamaan kuravaatteiden kääntämisessä, kato kun ne kuivumaan laitettiin, tai olin, ni se lastenhoitaja katto mua että 'mitä sä teet, sä oot lto et sä saa tehä tämmöstä!' (hehee) ja mä olin vähän niinku ihmeissään ku siel oli tottunu että tehään kaikkea (joo, kun niin usein kuulee et kun ei pysy opettajan käissä se rätti et on se kumma, voi ei) joo, mut siellä tosiaan niin kaikkea tehtiin. Kumminkin se tietyllä tavalla se päävastuu oli, vaikka ne tehtävät jaettiin niin (aivan) ni kumminki siitä hommasta.

ryhmäjako

työnjako hierarkia

Ja se oltiin lasten parissa. (Ja siihen suunnittelu päälle?) niin tai siellä oli yleensä semmonen, et ku meilläki oli 6 osastoa, ni aina 2 osastoa yhessä suunnitteli, ja ne 4 muuta osastoa otti nämä lapset ulos pariks tunniks et joka perjantai oli sillä lailla, et joka kolmas perjantai tuli jokaiselle se suunnitteluvuoro. (Okei, et oli yhteiset suunnitelmat sitten?) joo(täällähän se tahtoo olla et meijän ryhmä tekee tätä et ei ees kysytä et mitä teijän ryhmä tekee. Et kaikilla on omat ja kellä on parempaa..) nii, mut siellä oli paljon enemmän tätä yhteistyötä sen lähiryhmän kanssa, ei välttämättä niitten jotka toisella puolella oli. Mutta ulukona sitten yhessä oltiin, ja oppi tuntemaan kumminki kaikki lapset koska piti huolta sitten siellä ulkona niistä. Vaikka

sekin pk ni sehän oli iso, -- mitenkähän paljon niitä oli niitä oli varmaan joku 80.

(Oi. No tulisko sulle ihan jotain pieniä esimerkkejä mieleen, et jos se oli vapaampaa se kasvatus ? tai siitä kurista?) --- mitähän mä?--- (Tääl on kauheesti itikoita!) -- nii, miten.. (ei tarvii välttämättä jos ei tuu mieleen, mutta) en mä tiiä justiin tämmöstäkin, et ei siellä esimerkiks, ni ei sielllä nukuttu. Et siellä jos vanhemmat halus, ni sit, mut esim, nää 3-vuotiaatkin, ni ei ne nukkuneet vaan niille sit yritettiin järjestää jotain rauhallista toimintaa siks aikaa kun toiset oli nukkumassa. (Aijaa?) et siellä niinku vanhemmat oli päättämässä paljon enemmän näistä asioista kun mitä ovat täällä (joojoo) no onhan nyt myöhemmin täälläkin tullu tämä ettei enää 6-vuotiaitten tarvi nukkua, ja 5- vuotiaistakin jotkut saa valvoa. Et siellä ihan 3 vuotiaistakin jotkut valvo. (Joo) miten vanhemmat halus. (No miten sä koit sen?) no se oli raskasta. Se oli monille lapsille raskasta. Oli semmosia lapsia et oli niin, 2 sisarusta, et siel on puol 7 stä puol 7mään, auki pk. (Niin pitkää päivää?)joo, nii ne lapset tuli 7ltä aamulla, poika oli 4 ja tyttö oli 6, ja ne ei saanu nukkua. Ja ne haettiin puolseittemältä. Ni se loppu siinäkun viiden jäläkeen mentiin sisälle, ja sitten yritettiin se loppu siellä pelata ja lukea, nii monesti kävi niin että jos istu lukemaan niille nii ne nukahti siihen sohvalle.(voi että) että kun vanhemmat haki ne syötti ja laitto nukkumaan saman tien. (No siinä on paljon yhteistä aikaa sitten) niin, mut siellä ei ollu niinku täällä, oli meillä sellasiaki tuokioitaki lapsille, mut ne ei ollu -- miten mä nyt sanosin, ne ei ollu niin ohjattuja. Eikä ne ollu niin pitkiä, koska ikäryhmäkihän tekee sen.. ja meillä ne vielä sattu olemaan suomalaisia puolet ja ruotsalaisia puolet. Et se oli aika raskas ryhmä senkin takia! (Huhhuh) et siinä puhuttiin, kun puhu suomea tänne, ja tuli ruotsia puhumaan tänne, et sitä kieltä vaihteli niinku koko ajan(no varmaan aika rankkaa kyllä sitten?) no kyllähän se oli, mut kyllähän siihenki tottu. Mut sit yleensä lapset sai aika vapaasti tehä kaikkea mitä ne halus tehä. Et siel oli paljon huoneita, oli oma huone askartelua varten, oma maalausta varten ja ne sai mennä sinne vapaasti tekemään. Et ei oo niinku täällä monesti et pitää niinku kysyä tai sanotaan et nyt tee tämä ja laitetaan esille. Vaan siellä se oli et saa niinku vapaasti mennä, et nyt mä haluan mennä tekemään tuota. Et oli kyllä vähän semmosta, itellä kyllä välillä olo et ei tiiä välttämättä aina missä kaikki lapset on. Koska ne oli niin avoimia toisilleen, ne osastot ja meillä oli yhteinen sali ja yhteinen se askartelutila, ja keittiö siinä välissä. Ja sitte oli monta pientä huonetta muutenki. (Mm) ni välillä oli semmonen tunne että missäs meijän lapset kaikki on, et kierteli siellä ettimässä niitä. Et sillä lailla lapset sai ehkä päättää ja määrätä sen tekemisensä siellä.

(No miten sitten kun sä tulit Suomeen ja täällä nyt on vielä jotenkin ohjatumpaa ja sillä lailla, ni oliks siihen vaikee sopeutuu sitten?) en mä tiiä no se oli. se mulle tuotti vaikeuksia etten mä ois saanu tehä tiettyjä asioita, ja siihen mä en suostunu, mä sanoin että minä teen! (Joo) mutta kumminki, mä oon tykänny tästä, et musta tuntuu et lapset on paljon turvallisemman olosia ja niillä on se luottamus aikuisiin enemmän, että kun se on niinku enemmän ohjattua. Että kun siellä oli lapsilla niin paljon vapautta, ne koki sen jollain tavalla semmosena niinku epävarmuutena, et niillei ollu sem-

mosta turvallista oloa välttämättä. Et ne oli sit, kävi levottomaks, et kyllä ne oli siellä paljon levottomampia mitä täällä.

Niin ja sit siihen ruokailuun liittyen, mun mielestä siel oli ihanasti se, että ne siellä kun tuli ruoka, ni meilläki kun syötiin, niin aikuiset istu siellä lasten parissa, ja sitten ruoka tuli astioissa, elikkä ei tarvinnu mennä jonottaa mihinkää vaan oli pöydissä ja siinä opittiin pyytämään et annatko mulle nyt voita, annatko mulle ... niinku perunat lähti ensin kiertämään, ja sit et saisinko lisää perunoita, ja sit aina niinku se ruoka opittiin antamaan, (niin kohteliaisuutta siinä) joo et se oli musta tosi hyvää siinä, et mikä täällä on, et se tulee kärryssä ja siitä mennään sit ottamaan se. (Niin ja aikuinen antaa ja..) mä oon kyllä yrittäny missä mä oon ollu että lapset ottas ite! (Joo)
(no tuleko vielä jotain mieleen että sä oot täällä toteuttanu joitain paremmaksi katsomiasi tapoja tehä?) --- (se nukkuminen tais olla toisinpäin että se on täällä huonommin ja ruokailu taas sitten??) joo niin ruokailu oli siellä paremmin, ja se nukkuminen , toisaalta se nukkuminen ei ollu musta paremmin, et siihen pitäis löytää se keskitie elikkä ne jotak tarvis unta nii niihen pitäis saada se lepo. Ja sitten näihen isompien ei tarviis mennä nukkumaan, et mun mielestä se riittää jos niille luetaan satu tai vaikka ne istuu vaikka 20-30 min, ja kuuntelee, rauhottuu. Tai sit jos joku tykkää ite lukea tai katella kirjoja ni vois katella niitä. (Kuulostas järkevältä, ja aika helppo toteuttaaki kai?) niin.--- se on monesti vaan kiinni siitä et kun on totuttu tekemää tietyllä tavalla niin (sepä se) että täällä on kankeampaa jotenki se, että ruotsissa oltiin avarakatseisempia ja tehtiin niitä muutoksia jaja, erliaista juttua. (Nii ja voishan sitä kokeilla jotain juttua että toimisko tää jollain muulla lailla ja jos ei, nii sitten vaihtaa. Mut täällä on aina tehty näin ni täällä tehään näin...) niiin, musta tuntuu et mä oon avoimempi uusille asioille kanssa ja monet täällä sitten ku tulee, mä oon monen opiskelijan kanssa, nii mä aina sanon että sanokaa ja kysykää, että saattaa olla että mä oon johonki tiettyyn asiaan kangistunut, enkä mä huomaakaan et sen vois tehä toisin, vaikkettte tiiä ees että miten se pitäis tehä ni kysenalaistaa sitten sen, että miks noin tehään.. että mä itekin huomaan mut tiettyihin asioihin jää kiinni. Ja tiettyjä asioita kun tulee nii kyllä mä oon valamis ottaa että ruppee niinku miettimään ja saata muuttakin sitä sittenja kokeilla eri juttuja.

H5
Ja nyt sit tän jälkeen kun mä olin siellä opettajavaihdossa 2 viikkoa siellä C.ssa niin sen jälkeen mä oon aika ylpeä meidän suomalaisten systeemeistä. (Joo?) ja tästä päiväkotijärjestelmästä ja siitäkin olen ilonen että lapset alottavat vasta 7-vuotiaana koulun. (Niin mä luin tuolta.) joo, et se tuli hirveen konkreettisesti esille nimenomaan niitten opettajien puheterapeuttien, kaikki jotka toimi niinku family centerin, tai se oli niinku tavallaan esikoulu, ne oli semmosia kerhotyyppisiä, siellä puolella sekä sitten ihan koulun opettaja, joka opetti tämmöstä reception luokkaa (joo) joka oli niinku ennen ykköstä, (semmonen vastaanottoluokka?) niin vastaanottoluokka. - niin tota kaikki sanovat että ne tavotteet mitkä on asetettu sen ikäsille lapsille onniinku turhan kovia, ja siin on liian vähän aikaa lapselle leikkiä, ne sanoo ettei lapset oo niinku valmiita niihin. Eikä oikeesta niin ollukkaan. Et kun esim. Ne oppi sen kirjotuksen niillä pienaakkosilla jo alussa - nii aina-

han on lapsia jotka selviää niistä kevyesti - mut että moni lapsi on vielä kehityksessään semmosessa vaiheessa että ne ei oo, ne ei jaksa semmosta työskentelyä, et se on heille hirvittävän vaikeaa. Ja sit kun myö täällä näitten meijän eskareitten 5-6 vuotiaitten kanssa vähän kokeiltu niitä pienaakkosia tehä ja meill on sellaset kirjainpäivät mitä on menty täs vuoden läpi ne on niille paljon helpompia ja ne saa siitä onnistumista. Ja sit siel on just toisinpäin, tai miust ainakin tuntu että ne koki et tää on raskasta ja tää on vaikeeta ja ja (joo) ja sit kun tässä on moni oppinu jo itekseen suurinpitein lukemaan, kun on herkkyyskausina tarjottu sitä lukemista, se on ollu leikkiä se on ollu hauskaa niille et se on tosi monilla. Et sitä on ite vaan miettiny miten se vaikuttaa lasten itsetuntoon et liian aikaseen tarjotaan liian käsitteellistä, ja tästähän on tuloksia että just et ei pitäis tehä niin! Mut silti, kaikesta huolimatta lapset oli siellä ilosia, ei ne ollu mitenkään alistetun näkösiä mut, lapset on vaan niin kauheen sopeutuvasia. Mut kun meillä on se kehityspsykologinen tieto, niin sit pitäis antaa heidän kasvaa. (Mm) ja sit kun on vielä niitä lapsia jotka ei pysty kuvaa värittämään niin ettei se väri menis REILUSTI yli reunojen, niin niitten pitää jo harjotella jotain pienaakkosia mikä vaatii hirveen hyvää käden eri suuntien hallintaa, käsi ja silmä yhteistyössä. Kauheen ihana oli se opettaja joka siellä eppuluokalla oli, ja meillä oli hirveen mukava se reissu, se kaksviikkonen et meitä kohdeltiin niinku kaikin puolin tosi ystävällisesti, ja me saatiin sieltä paljon hyviä ideoita tänne. Ja yritämme niitä nyt vähitellen siirtää käytäntöön että henkilökunnalle on kerrottu, ja yritetään siirtää niitä. Ja totaa-- se on kyllä tärkeetä, mut ne ei kauheen niinku naps siirry tänne, et se vaatii aika paljon sitä etukäteistyötä et ite täytyy olla just se veturi joka ne tuo.

(Aivan. Jos mä saan palata vielä siihen, kun jos ymmärsin oikein nii englannissa ei arvosteta niinkään sitä leikkiä vaan tämmöstä kirjallisuutta ja lukemaan oppimista et sen merkitystä korostetaan (mm m mm) niin miten tää niinku tää leikin puute, tai puute ja puute, no leikkikö ne siellä sit muulla ajalla? Et jos oli ne tehtävät ni saiko se lapsi leikkiä sitten ollenkaan?) no sen koulun puolella, me oltiin niinku siinä luokassa kahtena päivänä oikeestaan ne aamupäivät ja heillä oli tavallaan semmonen pieni leikkialue et mitä ne pysty iltapäivisin sitten käyttää, siel oli myöskin hiekka-allas, siel koululuokassa. Ja se opettaja sano et näitä hän pysty muutama vuos sitten käyttämään paljon enemmän, et hällä oli niinku yhdessä pöydässä lapsia joitten kanssa hän teki niinku hommia. Mut nyt hän joutu ottaa niinku aamupäivisin kaikki siihen kolmeko pöytää siinä oli ja (joo) missä lapset teki tääitä ja sit hälä oli apuna yks lastenhoitaja. Ja leikin puute. Minä ainakin epäilen et se vaikuttaa siihen lasten tunnelmaan minkälaista koulussa on. Siis jos ne pinnistelee niinku äärirajoilla. Ja sit hän sanokin et ne on kauheen väsyneitä iltapäivällä mikä on ihan ymmärrettävää! Yheksästä kolmeen, kaikki on samanmittasen koulupäivän ihan ne 4- vuotiaat, mitä nyt ollaan 15-16 vuotiaaksi. (joo)Ja sit siellä oli äskettäin ihan vuoden parin sisällä tullut uusi rehtori, joka oli sanonut että meidän koulun tulokset ovat jotenki sieltä kolmannesta viidenteen luokkaan ni sieltä eteenpäin sitten huonommat kuin muilla kouluilla et täytyy ponnistella enemmän! Sti hän oli varotellu sitä vastaanottoluokan opettajaa et te ette saa olla liian paljon ulkona et lasten täytyy opiskella! (Auts) ja sit mä kysyin tältä opettajalta et montakos vuotta sä opetat näitä lapsia, no hän opettaa vain vuoden, et siinä

... akateemiset taidot

(H)

nyt voi hänen vikansa olla, et siinähän voi tapahtua mitä vaan siinä matkalla, et hän on äärettömän tehokas ja taitava ja sit siellä oli just semmonenkin, kun me oltiin siellä family centerein puolella ni ne vaan hihkas ne opet et kattokaa, kun ne lapset oli tullu ulos, ni siinä sit se opetteja istu semmosella hyvin pienellä tuolilla ja hänen vieressään seiso oppilas, pieniä oppilaita ja heillä oli juuri ne lukukortit ja opettaja kuulustelee siinä ulkoilun aikaan, sen piti niitä sanoja lukee. Et kyllä se varmaan oli molemmille aika rankkaa et se opettaja sano et hän jo mietti et lopettaako hän tän työn, et se koki sen paineen niistä tavoitteista niin kovana. (Voi ei) mutta hän sit ei nyt oo kuitenkaan lopettanu. Et se niinku tavallaan vahvisti sitä systeemiä et mikä on hyvää niinku meillä, ni kun joku siellä sit sano että 7-vuotiaana ne sitten lukee! Niin ---(Joo, että 3 ,4 vuotta on sitä suhrattu ja suhrattu ja) niin, sitten se on se herkkyys. Tai no varmaan lukeehan niillä aikasemminkin mutta niinhän meilläkin lukee! Et tota ainoa peruste, et englanti on vaikea kieli et sitä pitää aikaseen alkaa lukee. Joka on varmaan ihan totta, mut kyllä siinä sit mentiin varmaan ihan pieleen että 4-vuotiaat pantiin koulunpenkille. Se oli niinku näin että joku hallitus halusi että parannetaan oppimistuloksia ja idea oli se että alotetaanpa koulu aikasemmin.(joo) Mut he ei voi palata enää, se on mikä on. Sit ne eskaritkin oli semmosia 3-4- vuotiaita. Sit meijän lapset näytti täällä kauheen isoilta ku oli 2 vuotta katellu niitä pieniä. Mut toisaalta, kyllä me mennään sitten enemmän asioita kun ne, et siellä 3.vuotiaat niitten lukualue oli siihen viiteen 1-5, et kyllähän me ylitetään se tai syksyllä mennään jo kymmneneekin. Mut taas on lapsia jotka pystyy tekemään enemmänkin ku tehä, mut yritetään saaha vahvaks se, et mennään eteen ja taakse ja eteen taakse ja monia juttuja.ja sitten taas me voidaan tehä hirveen monia juttuja jo päiväkodissa lasten kanssa ku ne on isompia, et se vaan vaatii sit sen et aina pitäis kyetä näkemään se lapsen kehitystaso et haasteellista toimintaa, heille ettei nyt aatella ettei me saaha täällä mitään opettaa et me ollaan vaan päiväkodissa , vaan vastata siihen lasten intoon oppia, mikä on aivan valtava. (Kyllä) mut se voi olla just et monia asioita kun mennään silleen leikkien ja pelejen kautta niin lapset oppii ikäänkuin huomaamatta et, me on ihan ihmeissään oltu et miten hyvin ne on oppinu lukee tänä vuonna.vaik ei me oo oikeestaan opettettukaan niitä! (Taikalamppu on sit syttynyt?) no on ollu taikaa, ihan lapset ollu siinä ja joitain muita juttuja et aika moni jo kirjotteleeki.

(Joo. No miten sä koet sitten että se ympäröivä kulttuuri vaikuttaa siihen mitä opetetaan ja se osuutta siihen kasvatustyöhön? - - - että kokisit sä että sillä on merkitystä?) no on, on varmasti. Englannissa tulee nyt heti mieleen ne nursery rhymes eli nää riimit, tai nämä. Ja sit siellä family centerissä me nähtiin yhessä tilanteessa kun oltiin vanhepien kanssa, niin ne vanhemmatkin osas niitä! (Joo) et ne varaa niinku pyöritti niitä vuodesta toiseen ja tavalaanhan se on niinku hirveen hienoo (joo) kun vanhemmat tietää mitä ne lapset oppii siinä. Mut jotenki se tuntuu näin työntekijänä kauheelta et vuodesta toiseen niitä samoja et meillä ne sitten aika lailla niin vaihtelee. Mm-- kyllähän se on hirveen paljon, must se on kauheen kulttuurisidonnainen, esim. Hyvät tavat Englannissa niin niitä niinku painotettiin kivasti. Kyllä meilläkin ehkä niitä painotetaan mut meil ei ehkä oo semmosta sanastoo niin paljon ku heillä on. -- sit se semmonen koulumaisuus on ehkäpä englannissa, kun mietin ihan tämänpäivän koulua suomessa ja pk toimintaa . ja

ulkoilun. – lukeminen

vahvisti oman systeemin arvostusta

koulun aloitusikä

riimit

tavat

koulumaisuus

liikunta & taide

kyllä meillä on ainakin 2 asiaa mikä erottuu tästä pienten lasten jutusta nii liikunta ja tää taidepuoli, et se on mitä nää englantilaiset vieraat aina ihastelee täällä. (Joo?) tätä tämmöstä niinku taideaineiden käyttöä. No siellä esim. Yhtään heidän liikuntatuntia me ei kyllä nähty, mut se ulkoilu oli just näissä f. C.ssä et siel oli niinku asfaltoitu pihamaa, tai sit saatto kulkee sellasia asfaltoituja pikkuteitä,ja ne ajeli niitä sitten pyörällä et se ulkoilu oli hirveen ykspuolista verrattuna mitä meillä. Et heillä jos oli viilee keli ne oli 15 min ulkona ja juoksi sisälle kun niillä oli kylmä ja meillä ollaan vähintään tunti kerrallaan kun lähetään (mm) se on niinku semmonen erilainen, mut 'se on tietysti kun meillä on tää kokopäivähoito ni sekin on jo semmonen asia mikä vaikuttaa sen päivän rakenteeseen ja sisältöihin.

ulkoilu

ruokailu

Joo kyllähän se oli kummallakin kertaa sama juttu, et molemmissa kouluissa. Et se oli et ne vanhemmat jotka tilasivat lapsillensa maidot ni niillä oli sitten, ne joi maitopulloista pillillä ja mut ei juonu. Ja lounasraha tuotiin sitten viikoittain, niin sama homma oli nyt. Ja sitten niinku, et nehän oli ihan mitä vaan kun ne lapset toi ne kotoa. Mutta kyllä meillä vielä korkeempitasoset on nää pk ruuat mitä sieltä tarjottiin sieltä koulun ruokalasta. Kun mehän videoitiin sitä ja kyllä moni on ihmetelly kun sattu olee tämä fish and chips päivä ja sitten siinä oli niinku avustava henkilösiinä ruokalassa, siis kaikille lapsille suolaa ja viinietikkaa siihen, ja sit semmonen sokerinen oikeen joku pulla jälkiruoaks, eikä niillä paljoo vihanneksia taida olla. Ja sit se henkilökunta ni sit hekin söi niinku pikkupussi sipsejä saatto olla ja ehkä lisäks salaatti ja jugurtti, mut ne sipsit niillä oli. (No miten sä koit sen? Miltä susta tuntu?) no tällä kertaa mä en ollu niin hämmäsynyt kun mä olin jo tietoinen asioista, joo no, kyllähän se. (Mut entäs sillä ekalla kerralla?) no mä otin niistä lapsista valokuvan kun ne pillillä joi sitä maitoa heheh ja kyllähän se oli tietenki semmonen kumma juttu et meillähän opettaja valvoo sen lapsen ruokailun mut siellä c.ssä oli sellaset dinnerladyt jotka otti lapset hoiviinsa sillon ruoka-aikaan ja mä olinkin sen ruoka-ajan opettajanhuoneessa syömässä et mä en hirveesti seuraillu sitä. Mut sen mä huomasin et niillä lapsilla oli kans valinnanvaraa siitä et mitä he syö, et he sai valita sen mistä pitivät, ja tietysti kun he makso siitä ni ehkä se oli silleen perusteltua. Sit tota, nyt taas tällä reissulla siellä f c ssä ne tarjos lapsille pienen välipalan ja siinä oli keksi, maito tai vesi tai toisessa oli maito tai viinimarjamehu ja sitten pala hedelmää. Et jos joku lapsi sano et mä en ota hedelmää, ni he ei mitenkään kannustanu, et maista. Että meillähän on se et aina jos tarjotaan, ni sanotaan et ota vaikka pienen pieni pala ja maista et ehkä se ajan kanssa ehkä he kiinostu ja maistelivat. Et se oli musta hirveen kiva et ne tarjos niitä hedelmiä siinä. (Mm) - - -ja kyllähän se on aina ihmetyksen aihe englantilaisille että täällä tarjotaan aamupalat lapsille ja dieettilapset saa omat ruuat ja ne ei voi uskoo ooh et 'tää on hienoo' (ja se on meille niin itsestään selvyys.) nii just ja sit just se vastaanottoluokan opeki sano et hän haluais et kaikki lapset vois syödä kouluaterian, hän toivo, et hän oli tämmösiä asioita miettiny - ilman et me oltiin ees ihmetelty ja hän alotti sen keskustelun ja, just haarukan ja veitsen käyttöä. Mut siellä oli sit just tää vastaanottoluokan opettaja ni hän meni sit pilkkomaan lapsille pitsapalat et kyllä hällä oli hommaa aika reippaasti siellä. Mut musta näytti siltä että et siellä opettajan huoneessakin ni hyvin harvat tilas sieltä koulun

ruokalasta et he sit söi niitä omia eväitään. (ei sitä silleen sit arvosteta?) ei se, sieltäki sai jotain salaattia eikä ne, ne toi omiaan. Eikä niillä ollu ruokapöytiä et tämmösillä sohvilla istuvat sitten. --(Et hyvin erilainen) hyvin erilainen kulttuuri.

hyvin erilainen