

**VARHAISKASVATTAJIEN KOKEMUKSIA JA KÄSITYKSIÄ
KULTTUURIEN KOHTAAMISESTA PÄIVÄKODISSA**

”Se kieliasia...on jotenkin päällimmäisenä...muuten samaa.”

Jaana Finska-Viinikainen & Pirjo Sivén

Pro gradu –tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Varhaiskasvatus

Syksy 2007

TIIVISTELMÄ

Finska-Viinikainen, J. & Sivén, P. 2007. Varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä kulttuurien kohtaamisesta päiväkodissa. ”Se kieliä...on jotenkin päällimmäisenä...muuten samaa.” Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Varhaiskasvatus. 88 + liitteet.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä kulttuurien kohtaamisesta päiväkodissa. Käsityksillä tarkoitimme varhaiskasvattajan tietoja, kokemuksia ja uskomuksia. Varhaiskasvattajien käsitysten kautta tarkastelimme heidän monikulttuurista kompetenssiaan, monikulttuurisen päivähoiton rakentumista sekä sen haasteita ja mahdollisuuksia. Tutkimustehtävästä kiteytyi seuraavat tutkimusongelmat:

1. Millaista monikulttuurista kompetenssia varhaiskasvattajat omaavat?
2. Miten monikulttuurisuus näkyy päivähoiton arjessa sekä millaisia haasteita ja mahdollisuuksia monikulttuuriseen päivähoitoon sisältyy?

Tutkimusaineiston keräsimme teemahaastatteluilla. Analysoimme aineiston laadullisesti fenomenografisen lähestymistavan ja sisällönanalyysin avulla. Tutkimukseen osallistui yhden uusimaalaisen kunnan päiväkotien kuusi varhaiskasvattajaa, jotka työskentelivät alkuvuodesta 2007 maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kanssa.

Tutkimuksestamme nousi kolme varhaiskasvattajatyyppeä, joiden kautta kuvasimme varhaiskasvattajien monikulttuurista kompetenssia. Kasvattajatyypit suhtautuivat lasten ja perheiden kieli- ja kulttuuritaustaan eri lähtökohdista, jotka saattoivat vaihdella samallakin kasvattajalla eri tilanteissa tai asioissa. Monikulttuurisessa kompetenssissa liikutaan asenne-, tieto- ja taitoultuvuuksilla.

Monikulttuurisuus näkyy päivähoiton arjessa tällä hetkellä vieraskielisten ja kulttuuristen ihmisten mukanaolona sekä vielä pitkälti vakiintumattomana toimintana. Päivähoiton selkeä visio, toimintatapa ja rakenteet ovat vasta muotoutumassa. Varhaiskasvattajat kokivat vaikeimpana yhteistyön eri kielisten ja kulttuuristen vanhempien kanssa yhteisen kielen ja tulkin puuttumisen tai virheellisten kulttuurikoodien tulkinnan vuoksi. Monikulttuurista päivähoitoa rakennetaan, kun kulttuurit kohtaavat päiväkodin arjessa. Akkulturaatio- ja monikulttuurisuusprosessissaan varhaiskasvattajat ja päivähoitoyksiköt ovat hyvin eri vaiheissa. Päivähoiton ohjaavien asiakirjojen sisältö maahanmuuttajataustaisten, eri kulttuuritaustaisten ja vieraskielisten lasten osalta jää ko. asiakirjoihin tutustumisesta huolimatta vieraaksi ja irralliseksi käytännön toteutuksesta.

Keskeiseksi tulokseksi nousivat monikulttuurisessa päivähoitossa kehitettävät ja arvioitavat asiat: Yksilötasolla ne ovat tietoisuus itsestä; erilaisten kulttuuristen arvojen ja käyttäytymiskoodien ymmärtäminen; pedagogisten taitojen kehittäminen eri kieli- ja kulttuuriryhmien kasvatuksessa ja opetuksessa sekä kommunikaatio- ja ihmissuhdetaidot. Yhteisötasolla ne ovat työntekijöiden asenteet, mielikuvat, uskomukset ja toiminta; vastavuoroisen integraation ja monikulttuurisen kompetenssin rakentaminen; päivähoiton ohjaavien asiakirjojen sisällön ja käsitteiden hallinta sekä voimaannuttava toimintakulttuuri ja dialogisuus.

Avainsanat: monikulttuurinen kompetenssi, monikulttuurisuus, päivähoito, varhaiskasvatus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	NÄKÖKULMIA KULTTUURIEN KOHTAAMISEEN VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA	6
2.1	Kulttuurien kohtaamisen lähtökohtia	6
2.1.1	Kulttuuri	6
2.1.2	Identiteetti	8
2.1.3	Akkulturaatio	11
2.1.4	Monikulttuurisuus	14
2.2	Kieli- ja kulttuuritaustaan liittyviä asiakirjoja päivähoidossa	15
2.3	Monikulttuurinen kompetenssi varhaiskasvattajien osaamisalueena	21
2.3.1	Kulttuurisen kompetenssin käsitteellisiä ulottuvuuksia	21
2.3.2	Varhaiskasvatustyöhön sovellettavia tarkastelutapoja	22
2.3.2.1	Matinheikki-Kokon jaottelu kulttuurikompetenssista	23
2.3.2.2	Talibin malli monikulttuurisesta kompetenssista	24
2.3.2.3	Monikulttuurinen opetus ja Banksin viisi dimensiota	27
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA –ONGELMAT	32
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
4.1	Fenomenografinen lähestymistapa	35
4.2	Tutkimusaineisto ja kohderyhmä	37
4.2.1	Aineiston hankinta ja tutkimukseen osallistujat	38
4.2.2	Teemahaastattelu aineiston hankintamenetelmänä	40
4.2.3	Aineiston analyysi	42
4.3	Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	48
5	TUTKIMUSTULOKSET	53
5.1	Varhaiskasvattajien monikulttuurinen kompetenssi	53
5.2	Monikulttuurisen päivähoidon arki, haasteet ja mahdollisuudet	59
5.3	Kulttuurien kohtaaminen päiväkodissa	68
6	POHDINTA	72
	LÄHTEET	79
	LIITTEET	
	Liite 1 Opettajan monikulttuurinen kompetenssi	86
	Liite 2 Teemat ja teemahaastattelun kysymykset	87

1 JOHDANTO

Globalisoituvassa maailmassa eri kulttuurit ovat jatkuvassa kontaktissa keskenään. Kansainvälistymistä ja kulttuurien kohtaamista tapahtuu matkustelun, opiskelun, työ- ja talouselämän sekä maahanmuuton myötä. Ulkomaalaisten osuus väestöstämme on kuitenkin alle kaksi prosenttia, kun taas useiden Euroopan maiden ulkomaalaisuus on kymmenisen prosenttia. Keskustelu monikulttuurisuudesta on keskittynyt kotoutumiseen ja kotouttamiseen. Monipuolisempaa lähestymistapaa lienee odotettavissa Suomen historian ensimmäisen maahanmuutto- ja eurooppaministerin myötä. Yhteiskuntamme on rakenteellisilla ratkaisuilla pyrkinyt takaamaan lapsille samat mahdollisuudet oppia ja kehittyä, osallistua päivähoitoon, esiopetukseen ja koulunkäyntiin. Päivähoidon ja esiopetuksen järjestämistä ja toimintaa ohjaavat valtakunnalliset ja kunnalliset asiakirjat ja linjaukset. Keskeisissä asiakirjoissa on myös maahanmuuttajataustaisten, eri kulttuuritaustaisten ja vieraskielisten lasten päivähoitoon ja esiopetukseen liittyviä periaatteita ja tavoitteita. Kuitenkin on mielestämme aiheellista kysyä miten tasavertaisuus käytännössä toteutuu silloin, kun lasten kulttuuriset lähtökohdat ovat erilaiset.

Suomalainen päivähoito monikulttuuristuu maahanmuuttajataustaisten ja ns. kahden kulttuurin lasten ja perheiden myötä. Monikulttuurinen kasvatus ja opetus on nähtävä laajemmassa perspektiivissä. Tulevaisuudessa tarvitaan työntekijöitä, joilla on riittävästi monikulttuurista kompetenssia, pätevyyttä toimia eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Monikulttuurinen varhaiskasvatus on yhtenä osaamisen kehittämiskohteena Varhaiskasvatuksen valtakunnallisissa linjauksissa (2002). Mielestämme päivähoiton käytössä on tällä hetkellä suhteellisen vähän tietoa ja keinoja monikulttuuristen lasten ja

perheiden kohtaamiseen. Varhaiskasvattajat ovat viestittäneet riittämättömyyden tunteestaan maahanmuuttajataustaisten lasten opetuksen ja kasvatuksen yksilöllisten tavoitteiden nivomisesta päivähoidon ja esiopetuksen yleisiin tavoitteisiin. Myös Valtioneuvoston selonteossa kotoutumislain toimeenpanosta (2002) todetaan, ettei päivähoidon henkilöstöllä ole riittävästi monikulttuurisuuskoulutusta. Valtioneuvosto on asettanut varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan selvittämään ja kehittämään varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyötä. Kunnista ollaan kokoamassa taustatietoa maahanmuuttajataustaisten lasten varhaiskasvatuksesta sekä monikulttuurisuuden tuomista haasteista. Suomessa tutkimus kasvattajista tai opettajista kulttuurien kohtaajina on ollut vähäistä, joskin kiinnostus aiheeseen on kasvamassa (mm. Lappalainen 2006, Liebkind 2000, Miettinen 2001, Paavola 2007 ja Talib 1999, 2002, 2005).

Kiinnostuksemme kohdistui varhaiskasvattajien kokemuksiin ja käsityksiin kulttuurien kohtaamisesta päiväkodin kontekstissa. Yksi tärkeimpiä tarkasteltavia asioita tutkimuksessamme oli varhaiskasvattajan monikulttuurinen kompetenssi. Kompetenssi kuvaa pätevyyttä tai kykyä suorittaa tehtävä tietyllä tavalla tietyssä toimintaympäristössä (Matinheikki-Kokko 1999). Lisäksi halusimme selvittää varhaiskasvattajien käsitysten kautta monikulttuurisen päivähoidon rakentumista sekä sen haasteita ja mahdollisuuksia. Meistä oli myös kiinnostavaa selvittää, miten päivähoito voisi parhaiten tukea eri kieli- ja kulttuuritaustaista lasta sekä maahanmuuttajalasta. Oleellista on tiedostaa periaatteet, joiden pohjalta edetään kohti monikulttuurista päivähoitoa. Tässä tutkimuksessa määrittelemme maahanmuuttajataustainen lapsen kahden maahanmuuttajavanhemman lapseksi. Hän voi olla syntynyt Suomessa tai maan rajojen ulkopuolella. Lapsen äidinkieli ja kotikieli on jokin muu kuin suomi. Kahden kulttuurin lapsella toinen vanhemmista on suomalaissyntyinen.

2 NÄKÖKULMIA KULTTUURIEN KOHTAAMISEEN VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA

2.1 Kulttuurien kohtaamisen lähtökohtia

Keskustelu kulttuurista ja identiteetistä on välttämätön monikulttuuristuvassa maailmassa; kulttuuriset rajat ovat jäsentämisen ja neuvottelun kohteena. Ihmiset etsivät jatkuvuutta elämälleen hyvin erilaisista kulttuurisista lähtökohdista. Kulttuuri on eräänlainen itsestäänselvyyksien järjestelmä, joka erottaa ryhmät toisistaan ja joka havaitaan vasta, kun se törmää toiseen itsestäänselvyyksien järjestelmään (Tiittula 1997, 33). Kaikkosen (2004, 42) mukaan kulttuurien kanssa ollaan yhteydessä eri syistä, vapaaehtoisesti tai vastoin tahtoa. Toiset ovat siirtyneet uuteen maahan pysyvästi tai väliaikaisesti, toiset kohtaavat vieraan kulttuurin omassa maassaan. Kulttuurien kohtaamisessa niin ihmisillä kuin yhteiskunnillakin on omat akkulturaatiostrategiansa sopeutuakseen ja selviytyäkseen tilanteessa. Monikulttuurisuutta on aina syntynyt kulttuurien kohtaamisen seurauksena. Näkemyksemme mukaan kulttuurien kohtaaminen tulisi mieltää haasteeksi ja mahdollisuudeksi edetessä moniarvoiseen yhteiskuntaan ja monikulttuurisuuteen.

2.1.1 Kulttuuri

Kulttuuri on elämässä opittu kokonaisuus, joka siirtyy ihmiseltä toiselle symbolien välityksellä. Kulttuuri ja kulttuuriset merkitykset siirtyvät vuorovaikutussuhteiden kautta.

Kulttuuri sisältää tapoja, tottumuksia, uskomuksia, lakeja, taitoja, tietoja, käyttäytymistä, toimintaa ja jopa esineitä. Kulttuuri nähdään samaa kieltä puhuvien, tietynä historiallisena aikana samassa paikassa olevien ihmisten uskomusten, asenteiden, arvojen ja normien kautta. Yhteiskunta ja kulttuuri ovat sidoksissaan toisiinsa; niitä voidaan ymmärtää toistensa kautta. (Giddens 1997, 42, 582.) Kulttuuriin liittyy moninainen sisältö (Mitä kulttuuri on?), prosessi (Miten se on muotoutunut?) ja sen tekijät (Mikä tai ketkä ovat muotoilleet sen?). Joten kulttuuria ei voi yksinkertaistaa vain juhlapäiviksi, kansantansseiksi tai ruokalajeiksi, vaikka ne ovatkin kulttuurin tärkeitä elementtejä. Kulttuuria on kaikkialla, koska ihmiset sen osana rakentavat sosiaalisia ja muita suhteita. (Niemi 1999, 48.)

Ericksonin (2004, 34-40) mukaan kulttuuri on inhimillisen toiminnan tuote ja väline. Kulttuuriset maailmat rakentuvat yksilöllisesti ja kollektiivisesti. Sama sosiaalinen tilanne nähdään, koetaan ja tulkitaan eri näkökulmista omien kokemusten pohjalta. Myös mielialat, ajatukset ja toiveet ovat kulttuurisesti muotoutuneet. Osa kulttuurista on näkyvää, ulkoisesti rakentunutta. Osa kulttuurista on näkymätöntä, sisäisesti opittua ja osin tiedostamatonta. Ericksonin mielestä monikulttuurisuuskeskustelujen näkökulma suuntautuu lähinnä kulttuurien ulkoisiin piirteisiin. *Näkyvää kulttuuria* ovat kieli, pukeutuminen, ruokailutottumukset, uskonto ja perinteeseen liittyvät tavat. *Näkymättömään, sisäiseen kulttuuriin* liittyy tietoisuus esimerkiksi siitä, kuinka paljon voi olla säädyllyisesti myöhässä tilaisuudesta tai sovitusta tapaamisesta. Näkymättömään kulttuuriin kuuluu ”lausumattomia” käytöstapoja kuten tietämys siitä, miten kovalla äänellä voit puhua, mitkä puheenaiheet ovat sopivia tai millä tavoin on sallittua ilmaista kipua tai henkistä pahoinvointia. Sosiaalisissa tilanteissa näkymättömän kulttuurin erilaisuus jää useimmiten tunnistamatta. Se voi johtaa vääriin tulkintoihin ja johtopäätöksiin tilanteessa vaikuttavista tekijöistä ja syistä. Esimerkiksi myöhästymisen helposti ajatellaan liittyvän välinpitämättömyyteen tai ylimielisyyteen.

Lepolan (2000, 210) mielestä maahanmuuttajataustaisten ihmisten kulttuurista puhuttaessa kulttuuri esitetään usein muusta yhteiskunnasta irrallisena - kuin kulttuurin voisi ottaa mukaansa uuteen paikkaan siirryttäessä ja se voisi säilyä entisellään uuden asuinmaan erilaisesta historiasta, rakenteista ja kulttuurista huolimatta. Kulttuurit ja etniset vähemmistöt eivät ole muuttumattomia vaan kulttuurin osat, tekijät ja symbolit

voivat muuttua tai saada uusia merkityksiä kohdatessaan eri kulttuureja ja etnisiä ryhmiä (Liebkind 1994, 22).

2.1.2 Identiteetti

Ihminen sisäistää kulttuurinsa arvot, uskomukset, päämäärät, tavat ja käyttäytymisen. Sosialisatio kiinnittää yksilön lujasti omaan kulttuuriinsa ja osoittaa hänelle paikan yhteiskunnassa. Kulttuuri-identiteetti muuttuu koko ajan kokemusten myötä ja vahvistuu vuorovaikutussuhteissa yhteisön ja kulttuurin ehdoin. (Mikkola 2001, 39.) Identiteetti hioutuu prosessissa, joka etsii vastauksia kysymyksiin ”Kuka minä olen ja keitä me olemme?” sekä vastaavasti ”Kuka sinä olet ja keitä te olette?”. Kulttuuri-identiteetti on samastumista tiettyihin ryhmiin ja rajanvetämistä muihin. Nykyään kulttuurien muodot sekoittuvat ihmisen toiminnan ja liikkuvuuden seurauksena. Kulttuuri voidaan ymmärtää tilana, jossa kohtaavat maailma, yksilö ja menneisyys. Maahanmuuttaja on tilanteessa, jossa kohtaavat hänen oma kieli ja kulttuuri (menneisyys), vieras kieli ja kulttuuri (uusi todellisuus) sekä hän itse monikulttuurista identiteettiä rakentaessaan. Maahanmuuttajan identiteetti muotoutuu moniulotteiseksi ja monikulttuuriseksi. (Kaikkonen 2004, 65-70, 73-94.)

Monikulttuurinen identiteetti on Kaikkosen (2004, 94-96) mielestä vahvasti yhteydessä ihmisen liikkuvuuteen ja valinnanvapauteen. Monikulttuurinen identiteetti näkyy yhteiskunnassa sen eri etnisten ja kulttuuristen ryhmien kautta. Merkittäviä ryhmiä ovat Kaikkosen mukaan vähemmistöt ja maahanmuuttajat, joiden identiteetti määräytyy jossain määrin valtakulttuurin identiteetin kautta. Vähemmistö joutuu perustelemaan kollektiivista identiteettiään. Maahanmuuttajaidentiteetti on yksilön näkökulmasta vähitellen häviävä identiteetti, mutta jatkuvan maahanmuuton kautta monikulttuuristuvan yhteiskunnan kannalta pysyvä. Maahanmuuttaja on kahden kulttuurin kansalainen olematta täysin kumpaakaan. Vasta muuttomaassa syntyneet sukupolvet identifioituvat syvemmin uuteen kulttuuriin. Myös yksikulttuurisessa ympäristössä elänyt ihminen voi kehittyä varsin monikulttuuriseksi, mutta hänen tiensä on erilainen.

Hall (1999, 48) tarkentaa kulttuurisen identiteetin käsitettä kahdella lähestymistavalla. Niistä ensimmäisessä kulttuurinen identiteetti liittyy yksilöiden yhteiseen kulttuuriin ja kollektiiviseen minään. Kulttuuri-identiteetissä näkyvät historialliset kokemukset ja kulttuuriset koodit, jotka ovat pysyneet vakaina ja muuttumattomina ihmisten vaiheiden taustalla. Ne saavat heidät tuntemaan itsensä ”yhdeksi kansaksi”. Toisen lähestymistavan mukaan ei ole olemassa tiettyä kiinteää kulttuurista identiteettiä, joka olisi valmiina ajan, paikan, historian ja kulttuurin rajat ylittävänä. Muuttuvissa ympäristöissä kansalliset identiteetit vähitellen häviävät. Kulttuuri-identiteetin prosessi on jatkuvaa tasapainottelua kulttuurien ja sosiaalisen todellisuuden välillä eri elämäntilanteilla. Identiteettiä rakennetaan suhteessa vaihtuviin ympäristöihin, niiden normeihin ja kulttuureihin, jolloin muodostuu ”hybridejä identiteettejä”. Hallin mukaan identiteetit kuvaavat sitä, mitä meistä on tullut, mitä meistä voi tulla ja miten ”tulemme toimeen tulevien reittiemme kanssa”.

Lapsen identiteetin muotoutumiseen vaikuttaa *monikielisyys*, koska kieli on voimakas osa kulttuuria. Kieli on opittu, toisten kanssa jaettu ja jatkuvasti muuttuva (Ovando 2001, 270). Kaksi- ja monikielisellä henkilöllä on valmius ilmaista itseään useammalla kielellä. Kielten hallinta saattaa kuitenkin olla eritasoista ja käytössä erilaisissa tilanteissa. (Wei 2000, 3-25.)

Äidinkielellä on ratkaiseva merkitys lapsen kokonaiskehitykselle. Äidinkielen hallitseminen on välttämätöntä tunnesiteen luomiselle omassa perheessä sekä jatkossa yhteyden pitämiseksi omaan sukuun, kulttuuriin ja historiaan. Kielen avulla lapsi tulee tietoiseksi omista juuristaan, mikä vahvistaa hänen itsetuntoaan ja identiteettiään. (Cummins 1996, 59.) Skutnabb-Kangas (1988, 34-38, 61-76) määrittelee äidinkielen kielenä, joka on opittu ensin, joka hallitaan parhaiten, jota käytetään eniten, johon itse samaistutaan ja jonka syntyperäisenä puhujana muut henkilöt puhujaa pitävät. Sternin (1983, 9-18) mukaan käsite ensikieli (*first language*) tarkoittaa ensimmäisenä opittua ja/tai eniten käytettävää kieltä. Ensikieliä voi olla useita, kun kyseessä on varhainen tai samanaikainen kaksikielisyys. Toinen kieli (*second language*) on opittu ensimmäisen kielen jälkeen ja tavallisesti sitä käytetään heikommin hallitusta kielestä. Toinen kieli on usein ympäröivän yhteiskunnan virallinen kieli.

Collierin (1998, 88-92) mukaan ensimmäisen kielen oppiminen vie paljon aikaa ja toisen kielen oppimiseen vaikuttavat yksilölliset tekijät. Tutkimusten mukaan ensimmäinen kieli - etenkin sen kognitiivinen ja akateeminen osaaminen - vaikuttaa merkittävästi toisen kielen oppimiseen. Lapset eivät saavuta toisen kielen täydellistä hallintaa, jos heidän kognitiivinen kehityksensä ensimmäisen kielen osalta on katkennut. Bergerin ja Luckmannin (1994, 163) mukaan toisen kielen oppiminen tapahtuu lapsen jokapäiväisessä kieliympäristössä. Uusi kieli hahmottuu ensin äidinkielen merkitysten kautta. Kun uusi todellisuus vakiintuu, alkaa yksilö ajatella toisella kielellään.

Collier (1998, 92) käyttää termiä *sosiaalinen kieli* kuvaamaan sosiaalisissa tilanteissa käytettyä kieltä. Se on enemmän kuin kuuntelemista ja puhumista, sillä siihen liittyvät ilmeet, eleet ja muu nonverbaalinen viestintä. Lapset ja aikuiset saavuttavat tämän tason toisessa kielessään keskimäärin parissa, kolmessa vuodessa. Cumminsin (1996, 51-59) mukaan koulunkäynnissä tarvittavan akateemisen kielitaidon saavuttaminen vie yleensä kuusi, seitsemän vuotta. Kielen täydellinen oppiminen ja kommunikatiivinen kompetenssi ovat vuosia vieviä prosesseja (Ovando 2001, 270). Tämän tiedostaminen auttaa ymmärtämään niitä lapsia, jotka tulevat päivähoitoon suppealla toisen kielen taidollaan. Vaikka lapsi päivähoiton tai koulun aloittaessaan ei puhuisi ollenkaan toista kieltä, niin hän tuo tullessaan kokemuksensa, tiedot ja taidot kotikielellään, mikä on perustana tulevalle oppimiselle (Cummins 1996, 64-65). Kahden kielen ja kulttuurin vaikutuspiirissä elävän lapsen kielellisen tietoisuuden kehittymiseen liittyy kahden eri kielen koodiston ja käytön selvittäminen. Joten maahanmuuttajataustaisen lapsen kielellisen oppimisen ohjaaminen ja kielen ilmiöiden nostaminen keskustelun kohteeksi nousevat merkittäväan asemaan. (Harley 1994, 65.)

Kaikkosen mukaan (2004, 99-108, 121) kieli rakentaa lapselle merkitykset sekä antaa tulkinta- ja ilmaisuvälineen kokemuksille ja ilmiöille. Maahanmuuttajataustaiset lapset omaksuvat äidinkieltä rinnalle toisen kielen. Lapsilla saattaa olla kielikulttuurinen ristiriita kotikielen kulttuurin ja muun ympäristön kielikulttuurin välillä - kieli on kulttuurinsa tuote. Kaikkonen tulkitsee sen identiteetin rakentumisen ristiriidaksi, joka liittyy lapsen tunnekokemuksiin. Sosiaalisesti vahvemmaksi kehittyy se kieli, jonka kulttuurissa lapsi kasvaa ja elää yhteydessä toisiin ihmisiin. Monikielistä identiteettiä määrittelee kielen valinta eri tilanteissa; sillä voi osoittaa kuuluvansa johonkin ryhmään tai rajata itsensä toisen ryhmän ulkopuolelle.

2.1.3 Akkulturaatio

Akkulturaatio-käsite viittaa ilmiöihin, jotka syntyvät ajan myötä eri kulttuureja edustavien ryhmien jatkuvista kontakteista. Eri kulttuurien kohdatessa ihmiset joutuvat sopeutumaan muutoksiin. Akkulturaatioprosessi on dynaaminen, jolloin otetaan huomioon sitä edeltäviä, välittäviä ja muokkaavia sekä sitä seuraavia tekijöitä. (Liebkind, 2001, 386-391) Akkulturaatioprosessi suuntautuu joko kulttuurivähemmistön sulautumiseen kulttuurienemmistöön tai monikulttuurisuuteen. Sulautumismalleissa prosessi johtaa ennen pitkää alkuperäisen etnisen tai kulttuurisen identiteetin häviämiseen. Monikulttuurisuutta painottavassa kaksiulotteisessa mallissa vähemmistöryhmät säilyttävät kulttuurinsa sopeutuessaan enemmistöyhteiskuntaan. Samalla myös enemmistökulttuuri muuttuu ja sopeutuu monikulttuurisuuteen. Tarkoituksena on erilaisten kulttuuriryhmien aktiivinen osallistuminen ympäröivän yhteiskunnan toimintaan samalla säilyttäen omaa kulttuuriaan. (Berry 1997, 5-34; Liebkind 2000, 14-15; Nguyen, Messé & Stollak 1999, 6-18.)

Wardin (1996) ja Berryn (1997, 5-34) mukaan akkulturaatio on jatkuva prosessi, jossa ihmisen tunteet, kognitio ja käyttäytyminen muuttuvat kulttuurien kohtaamisen seurauksena. Eri yhteiskunnista tulevien ihmisten kohdatessa myös yhteiskunnat ja niiden sosiaaliset, poliittiset, taloudelliset ja kulttuuriset arvot kohtaavat. Vallitseva yleinen ilmapiiri maahanmuuttajia kohtaan vaikuttaa myös yksilön akkulturaatioon. Yksilön persoonallisuudella, kielitaidolla, koulutuksella, kokemuksella ja akkulturaatiostrategialla on merkitystä prosessiin. Kokonaisuuteen vaikuttavat myös kontaktin pituus ja määrä, erot kulttuurien välillä ja elämänmuutosten määrä. Kulttuurien välinen kontakti on usein stressiä aiheuttava elämäntilanne, mikä edellyttää yksilöltä kykyä ja keinoja käsitellä asiaa.

Berryn (1997; 2002) akkulturaatiomalli kuvaa erilaisia strategioita, jotka liittyvät yksilön identiteetin säilymiseen ja valtakulttuurin toimintaan osallistumiseen. Berry kokoaa kulttuurivähemmistöjen akkulturaatiostrategiat nelikenttään (taulukko 1). Ryhmittely perustuu *vähemmistöryhmän* edustajan kokemukseen siitä, pitääkö hän omaa etnistä tai kulttuuri-identiteettiään arvokkaana ja kokeeko hän myönteisen vuorovaikutuksen valtaväestön kanssa tärkeäksi.

TAULUKKO 1 Berryn akkulturaatiomalliin (Berry, 1997; 2002) sijoittamamme vähemmistöryhmien ja enemmistöryhmän akkulturaatiostrategiat

<p>integraatiostrategia</p> <p>(+) oma kulttuuri-identiteetti</p> <p>(+) vuorovaikutus vieraan kulttuurin kanssa</p> <p>(+ +) Maahanmuuttajien pitää voida säilyttää ainakin osan omasta kulttuuristaan ja omaksua osia suomalaisesta kulttuurista samalla kun he osallistuvat täysillä suomalaisen yhteiskunnan toimintaan</p>	<p>separaatiostrategia</p> <p>(+) oma kulttuuri-identiteetti</p> <p>(-) vuorovaikutus vieraan kulttuurin kanssa</p> <p>(+ -) Maahanmuuttajat voivat säilyttää oman kulttuurinsa ja pysytellä omilla oloissaan</p>
<p>assimilaatio-/ sulautumisstrategia</p> <p>(-) oma kulttuuri-identiteetti</p> <p>(+) vuorovaikutus vieraan kulttuurin kanssa</p> <p>(- +) Maahanmuuttajien tulee luopua omasta kulttuuristaan sekä sulautua suomalaiseen yhteiskuntaan ja osallistua kokonaisvaltaisesti sen toimintaan</p>	<p>marginaalisaatio</p> <p>(-) oma kulttuuri-identiteetti</p> <p>(-) vuorovaikutus vieraan kulttuurin kanssa</p> <p>(- -) Maahanmuuttajien ei ole suotavaa säilyttää omaa kulttuuriaan mutta heidän ei myöskään haluta osallistuvan suomalaiseen yhteiskuntaan</p>

Vastatessaan myönteisesti kysymyksiin 1) ”Pitääkö yksilö omaa etnistä tai kulttuuri-identiteettiään arvokkaana?” ja 2) ”Kokeeko hän myönteisen vuorovaikutuksen valtaväestön kanssa tärkeäksi?” yksilö on valinnut *integraatiostrategian*. Oma kulttuuri ja identiteetti säilyvät ainakin osittain, kun yksilö pyrkii osallistumaan yhteiskuntaelämään. Integraatiostrategialla on vahva yhteys hyvään itsetuntoon ja sopeutumiseen. Jos yksilö vastaa kieltävästi ensimmäiseen ja myöntävästi toiseen kysymykseen, hän on valinnut *assimilaatio- eli sulautumisstrategian* eikä halua säilyttää omaa kulttuuri-identiteettiään hakeutuessaan aktiivisesti enemmistön pariin ja osallistuessaan yhteiskuntaelämään. Assimilaatioasenteet ovat yhteydessä alhaiseen itsetuntoon. Mikäli yksilö vastaa ensimmäiseen kysymykseen myönteisesti ja toiseen kielteisesti, hän on valinnut *separaatiostrategian* haluten säilyttää alkuperäisen kulttuurinsa välttämättä kanssakäymistä laajemman yhteiskunnan kanssa. *Marginalisaatio* seuraa silloin, kun yksilö vastaa molempiin kysymyksiin kielteisesti eikä hänellä ole

joko halua tai mahdollisuutta oman kulttuurin säilyttämiseen tai yhteiskuntaelämään osallistumiseen.

Akkulturaatio voi olla samallakin yksilöllä monenlaista ja asteista eri elämänalueilla kuten tiedotusvälineiden valinnassa, poliittisessa käyttäytymisessä, uskonnon harjoittamisessa, kielenkäytössä, arkielämän valinnoissa ja sosiaalisissa suhteissa. Joku yksilö voi pyrkiä työelämässään taloudelliseen assimilaatioon eli sulautumiseen, kielelliseen integraatioon eli kaksikielisyyteen ja separaatioon perheen perustamisessa solmimalla avioliiton oman ryhmänsä jäsenen kanssa. (Berry 1997; Liebkind 2000, 20-21.)

Mielestämme Berryn akkulturaatiomallia voidaan soveltaa myös enemmistöryhmän käsityksiin akkulturaatiosta (taulukko 1). Suomessa virallinen taho ja maahanmuuttopolitiikka puhuvat maahanmuuttajien integroimisesta. Sen toteutus, sisältö ja merkitys kuitenkin vaihtelevat eri tahoilla ja ihmisillä. Enemmistöryhmän vaihtelevat käsitykset akkulturaatiosta voi sijoittaa vastaavasti Berryn nelikenttään. Ryhmittely perustuu tällöin *enemmistökulttuurin* edustajan kokemuksiin siitä, pitääkö hän muita kulttuureita arvokkaana ja kokeeko hän myönteisen vuorovaikutuksen vähemmistökulttuurien kanssa tärkeäksi. *Separaatiostrategiassa* maahanmuuttajat voivat enemmistökulttuurin edustajan käsityksen mukaan säilyttää oman kulttuurinsa ja pysytellä omissa oloissaan. *Integraatiostrategiassa* maahanmuuttajien pitää voida säilyttää ainakin osan omasta kulttuuristaan ja omaksua osia suomalaisesta kulttuurista. Sen rinnalla maahanmuuttajat osallistuvat täysillä suomalaisen yhteiskunnan toimintaan. *Assimilaatiostrategiassa* maahanmuuttajien tulee luopua omasta kulttuuristaan. He sulautuvat suomalaiseen yhteiskuntaan ja osallistuvat kokonaisvaltaisesti sen toimintaan. *Marginalisaatiosta* on kyse silloin, kun maahanmuuttajien ei ole suotavaa säilyttää omaa kulttuuriaan mutta heidän ei myöskään haluta osallistuvan suomalaiseen yhteiskuntaan.

Maahanmuuttajien ja valtaväestön suhteista puhuttaessa tärkeitä ovat kulttuurin ja monikulttuurisuuden käsitteet (Sintonen 1999). Integraatiotilanteessa ihmisellä on mahdollisuus sisäistää molempien kulttuurien parhaat puolet ja kasvaa kaksikulttuuriseksi. Phinneyn (2002) mukaan etninen identiteetti voi säilyä vahvana,

vaikka osallistuu aktiivisesti enemmistökulttuurin ja yhteiskunnan toimintaan. Kaikkosen (2004, 96-97) mielestä kaksi- tai monikulttuurinen identiteetti on mahdollinen, jos yhteiskunnassa pyritään avoimesti eri väestöryhmien integraatioon assimilaatiopainotusten sijasta. Assimilaatiota toteuttava yhteyskunta pakottaa ihmisen usein piilottamaan monikulttuurisuuttaan tai arvottaa monikulttuurisia ihmisiä eri tavoin. Tietynlainen monikulttuurisuus saattaa siis Kaikkosen mukaan olla yhteisössä vallitsevissa käsityksissä muita hyväksyttävämpää.

2.1.4 Monikulttuurisuus

Monikulttuurisuus kuvailevana käsitteenä tarkoittaa olemassa olevaa asiantilaa kuten, että maassa asuu useisiin kansoihin kuuluvia ihmisiä erilaisine kulttuureineen. *Normatiivisena* käsitteenä monikulttuurisuus tarkoittaa tavoitteellista asiantilaa, johon pyritään. Se sisältää eritasoisia ilmiöitä lähtien yksittäisten ihmisten käyttäytymisestä ja asenteista, päätyen valtioiden ja kansainvälisten järjestöjen politiikkaan ja niiden solmimiin sopimuksiin. Yksilötasolla monikulttuurisuuskäsitteeseen liitetään keskustelu ennakkoluuloista, rasismista ja suvaitsevaisuudesta. (Puuronen 2001, 11-12.)

Monikulttuurisuus on noussut yleisten keskustelujen teemaksi maahanmuuttajien määrän lisääntyttyä nopeasti 1990-luvun puolessa välissä. Osa uusista maahanmuuttajaryhmistä on jo kooltaan suurempia kuin maamme perinteiset vähemmistöryhmät kuten romanit, tataarit ja saamelaiset (Puuronen 2001, 11). Monikulttuurisuus-käsitettä on käytetty Suomessa liberaalisessa merkityksessä, jossa ajatellaan koulutuksen avulla saavutettavan kaikkien yksilöiden tasa-arvo ja sosiaalinen liikkuvuus (Miettinen 2001, 24). Moninaisuus ei kuitenkaan näy selvästi nykykulttuurissa; suomalaisuutta määriteltäessä korostuu jonkinlainen yhtenäiskulttuuri moninaisuuden huomioimisen sijaan. Olemassa olevia eroja ja muualta tulleita kulttuurisia vaikutteita ei välttämättä jäsennetä vaan niiden kanssa on opittu elämään. Globalisoituminen muuttoliikkeineen tuottaa uusia eroja, mikä vaatii uutta pohdintaa ja uudenlaisia toimia. Nykypäivän Euroopassa monikulttuurisuus mielletään useimmiten nimenomaan maahanmuuttajien ja pakolaisten tuottamaksi (Hall 2003, 233- 240). Monikulttuurisuuteen liitetään myös termi *pluralismi*. Berryn (1992, 293-308) mukaan monikulttuurinen yhteyskunta on pluralistinen, jos moniarvoisuutta kunnioitetaan ja

moninaisuus on pysyvää myös vallitsevassa politiikassa ja lainsäädännössä. Vastaavasti yhteiskunta ei ole monikulttuurinen, jos jotakin yhteisöä yritetään samanlaistaa (assimiloida) tai eristää (segregoida). Integraatio on yleisesti hyväksytty tapa hoitaa, käsitellä ja ottaa huomioon kulttuurinen moninaisuus. Pluralismia tavoittelevissa monikulttuurisissa yhteiskunnissa ratkaistavaksi asiaksi nousee esimerkiksi se, kenen kulttuuria koulut välittävät, mitä kieltä siellä käytetään sekä millaisia uskomuksia, arvoja ja tietoja opetetaan. Käytännössä koulussa ja päivähoidossa toimitaan valtakulttuurin ehdoin ja normein.

Monikulttuurisuuden rinnalla puhutaan myös *interkulttuurisuudesta*, joka korostaa monikulttuurisuuden prosessinomaista syntymistä ja eri kulttuurien välistä aktiivista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa. Interkulttuurisuus sisältää niin vähemmistöjen kuin enemmistöjenkin kasvatuksen yhteiskunnassa. Enemmistön kohdalla kyse on monikulttuurisessa yhteiskunnassa elämisen oppimisesta ja erilaisuuden kunnioittamisesta. Vähemmistön kohdalla kyse on niiden tietojen ja taitojen oppimisesta, jotka ovat edellytyksenä enemmistökulttuurissa menestymiselle. Interkulttuurinen tai kulttuurienvälinen kasvatusta (*intercultural education*) korostaa sitä, että kulttuurien rauhanomainen rinnakkaiselo ei ole rakentavin vaihtoehto vaan dialogi ja toinen toisiltaan oppiminen. (Räsänen 2002, 103, 120; Cushner 1998, 3-4.) Kulttuurienvälinen kompetenssi on kulttuurienvälisen kasvatuksen avainkäsite, koska monikulttuurisen maailman kohtaamistilanteet edellyttävät kulttuurienvälistä toimintakykyä (Kaikkonen 2004, 146-147).

2.2 Kieli- ja kulttuuritaustaan liittyviä asiakirjoja päivähoidossa

Varhaiskasvatuksen toteuttamisessa on huomioitava myös eri kieli- ja kulttuuritaustaista väestöä koskevat yhdenvertaisuuslaki (21/2004) ja maahanmuuttajien kotouttamislaki (493/1999, lakimuutos 1215/2005). *Yhdenvertaisuuslain* tarkoitus on ehkäistä syrjintää ja edistää ihmisten tasavertaisia mahdollisuuksia. Yhdenvertaisuus perustuu erilaisuuden hyväksymiseen ja toisen kunnioittamiseen. *Kotouttamislain* tarkoitus on edistää maahanmuuttajien kotoutumista ja tasa-arvoa sekä järjestää turvapaikanhakijoiden vastaanotto. Kotoutumisella tarkoitetaan maahanmuuttajan

yksilöllistä kehitystä osallistua suomalaisen yhteiskunnan toimintaan samalla omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen. Kuntien on laadittava viranomaisten yhteistyönä *kotouttamisohjelma* periaatteineen ja käytäntöineen. *Kotoutumissuunnitelmissa* sovitaan yksilöllisistä toimenpiteistä tukea maahanmuuttajaa ja hänen perhettään. Suunnitelma tehdään maahanmuuttajan, kunnan ja työvoimatoimiston kesken. Uudistetun lain myötä myös lapsilla ja nuorilla on oikeus omaan yksilölliseen kotoutumissuunnitelmaan.

Valtioneuvoston selonteossa (2002) kotouttamislain toteuttamisen seurannasta on todettu, että maahanmuuttajaperheille ei ole tarjolla riittävästi tukea kasvatustehtävässään. Samoin riittämättömäksi on todettu päivähoidon henkilöstön monikulttuurisuuskoulutus ja monikulttuurisuudesta tiedottava materiaali. Toimenpiteiksi on ehdotettu päivähoidon, esiopetuksen ja koulun yhteistyötä maahanmuuttajalapsen yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamisen kehittämisessä ja äidinkielisten resurssien hyödyntämisessä. Valtioneuvoston mukaan henkilöstössä tarvitaan lapsen äidinkieltä hallitseva tai sillä opettava ihminen. Kuntien kotouttamisohjelmassa olisi varmistettava myös päivähoitoikäisten lasten kotoutuminen. Suunnitelmallisen toteutuksen lähtökohtana pidetään lasten äidinkielen tilastointia. Tutkimuskunnan kotouttamisohjelman (2004) päivitys aloitettiin keväällä 2007.

Päivähoidon ja esiopetuksen järjestämistä ja toimintaa ohjaavat lait, asetukset ja valtakunnalliset linjaukset sekä kunnalliset varhaiskasvatusta linjaavat asiakirjat ja suunnitelmat. Keskeisimpiä asiakirjoja ovat päivähoitolaki (36/1973), päivähoitoasetus (239/1973) ja perusopetuslaki esiopetuksen osalta (628/1998). Muita ohjaavia asiakirjoja ovat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2000), Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset (2002) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). Asiakirjoissa on myös maahanmuuttajataustaisten, eri kulttuuritaustaisten ja vieraskielisten lasten päivähoitoon ja esiopetukseen liittyviä periaatteita ja tavoitteita. Kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja esiopetussuunnitelmat ohjaavat paikallisten olosuhteiden pohjalta kunnan varhaiskasvatuksen sisältöjä ja toimintatapoja lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen edistämiseksi.

Päivähoitolaki ja -asetus (1973) edellyttävät, että edistäessään lapsen kokonaisvaltaista kehitystä päivähoito ottaa huomioon lapsen yksilölliset tarpeet ja tukee vanhempia

heidän kasvatustehtävässä. Myös uskonnollisen kasvatuksen on tuettava perheen vakaumusta. Vuonna 1994 tehty asetuslisäys määrittelee yhdeksi kasvatustavoitteeksi eri maahanmuuttajaryhmien lasten oman kielen ja kulttuurin tukemisen yhteistyössä kyseisen kulttuurin edustajien kanssa.

Valtioneuvosto on koonnut *Varhaiskasvatuksen valtakunnallisiin linjauksiin (2002)* keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopistealueet. Yhtenä osaamisen kehittämiskohteenä on monikulttuurinen varhaiskasvatus. Varhaiskasvatukseen tulee tarjota lapsille yhtäläiset mahdollisuudet omien edellytystensä mukaiseen kehitykseen. Lapsella on oikeus omaan äidinkieleensä ja kulttuuriinsa. Kulttuurivähemmistöillä tulee olla mahdollisuus kasvaa oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. Varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huolehditaan etnisen ja sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumisesta.

Valtakunnallisessa *Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (2005)* eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla tarkoitetaan saamelaisia, romaneja, viittomakielisiä ja maahanmuuttajataustaisia lapsia. Lapsilla on oltava mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. Varhaiskasvatukseen tulee edistää maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kotoutumista. Maahanmuuttajataustaisille vanhemmille on erityisen tärkeää tiedottaa ja keskustella suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteista ja periaatteista. Varhaiskasvattajalta edellytetään hyvää kulttuurista ymmärrystä, lapsen kulttuurisen taustan ja äidinkielen huomioon ottamista sekä tasavertaista yhteistyötä vanhempien kanssa. Ensisijainen vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä ja kehittamisestä on vanhemmilla. Vanhemmille kerrotaan lapsen oman äidinkielen merkityksestä ja kannustetaan ylläpitämään lapsen omaa äidinkieltä. Päivähoito edistää lapsen kulttuuriperinteen näkymistä varhaiskasvatuksen arjessa yhteistyössä kyseisen kulttuurin edustajien kanssa. Lapsen kielen ja kulttuurin tukemisesta sovitaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa. Tavoitteena on luoda pohjaa toiminnalliselle kaksikielisyydelle. Tärkeää on tukea lapsen mahdollisuutta ilmentää omaa kulttuuritaustaansa ja vahvistaa omaa identiteettiään. Varhaiskasvatuksessa lapsella on myös mahdollisuus oppia suomea/ruotsia toisena kielenä muiden lasten ja kasvattajien kanssa luonnollisissa tilanteissa ja järjestelmällisessä ohjauksessa.

Tutkimuskuntamme päivähoiton visio ja toiminta-ajatus kiteytetään monipuolisiin palveluihin, joita tarjotaan perheiden erilaisiin tarpeisiin. *Tutkimuskunnan Varhaiskasvatussuunnitelma (2006)* myötäilee valtakunnallisia asiakirjoja ja linjauksia sisältönsä suhteen. Maahanmuuttajalasten ja -perheiden kotoutumisprosessissa päivähoiton osuus on merkittävä, koska yhteistyö on säännöllistä ja kohtaamiset tapahtuvat arkipäivän tilanteissa. Maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä korostetaan yksilöllisyyttä ja stereotyyppien välttämistä sekä lapsen arkeen vaikuttavien kulttuurierojen yhteensovittamista. Yhteisen kielen puuttuessa on oltava mahdollisuus tulkin käyttöön. Asiakirjassa tuodaan esiin myös Suomessa syntyneiden, maahanmuuttajataustaisten lasten yksilöllinen tuki suomen kielellä kommunikoidessa sekä kaksikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen kasvamisessa. Kotikielen opetus ja etniset työntekijät todetaan olevan tasokaan monikulttuurisen päivähoiton ominaisuuksia. Suomi toisena kielenä -opetus nivotaan päivähoiton suunniteltuun arkeen, leikkeihin ja toiminnallisiin pienryhmiin. Varhaiskasvattajille on asetettu erityisiä tavoitealueita prosessoitavaksi:

- lapsen lämmin kohtaaminen ja tahto yhteiseen ymmärrykseen pyrkivään yhteistyöhön perheen kanssa
- lapsen oman kulttuurin tuntemus sekä myönteinen uteliaisuus ja arvostus muita kulttuureita kohtaan
- vanhempien kannustus välittää lapsilleen omaa äidinkieltään ja kulttuuriaan, jotka ovat tärkeitä lapsen identiteetin muodostumiselle
- tietoinen suomen kielen omaksumisen ja vahvistamisen suunnittelu ja järjestäminen päivähoiton arjessa.

Tutkimuskunnan päivähoito pyrkii edistämään tasavertaisia mahdollisuuksia osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan ja näkemään monikulttuurisuus voimavarana. ”Kaikille lapsille pitää antaa mahdollisuus kasvaa erilaisuutta ymmärtävään ja suvaitsevaan maailmaan.” Se edellyttää erilaisuuden ymmärtämistä ja kunnioittamista sekä vähemmistöltä että valtaväestöltä.

Tutkimuskunnan Erityispäivähoiton kehittämissuunnitelmassa (2005-2010) todetaan, että eri kieli- tai kulttuuritaustaisuus ei automaattisesti tarkoita erityispäivähoiton asiakkuutta vaan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin voidaan vastata pitkälti varhaiskasvatuksellisin keinoin päivähoitossa. Lapsen yksilöllinen ja varhainen tuki

liittyvät tavallisesti suomen kieleen ja oppimisvalmiuksiin sekä mahdollisten erityisvaikeuksien kartoittamiseen.

Valtakunnallisessa *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000)* todetaan, että esiopetuksessa toteutetaan yleisiä kasvatus- ja oppimistavoitteita ottaen huomioon lasten taustat. Eri kieli- ja kulttuuriryhmien esiopetuksella on kuitenkin tavoitteita, joihin pyritään paikallisten resurssien ja erilaisten ratkaisumallien rajoissa. Opetuksen tulee tukea suomen/ruotsin kielen kehitystä ja mikäli mahdollista myös lapsen äidinkielen kehittymistä sekä mahdollisuutta kasvaa kahteen kulttuuriin. Monikulttuurisuus syntyy kulttuurien kohtaamisissa, jolloin osapuolet kasvavat ennakkoluulojen purkamisessa ja erilaisuuden hyväksymisessä.

Tutkimuskunnan *Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2004)* pääpaino on lapsen kokonaisvaltaisessa kasvun tukemisessa; opetuksen pitää antaa lapselle mahdollisuus muodostaa itsestään myönteinen minäkuva sekä vahvistaa lapsen omaa kieli- ja kulttuuri-identiteettiä. Lapsi saattaa myös tarvita tukea tasavertaisten oppimisvalmiuksien saavuttamiseksi. Suomen kielen opetus tarjoaa lapselle mahdollisuuden käyttää suomea luontevasti erilaisissa tilanteissa. Opetus nivoutuu pääosin esiopetuksen suunniteltuun arkeen ja toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöön pienryhmissä sekä luonnollisiin vuorovaikutustilanteisiin kuten leikkiin. Lapsen edistyessä tavoitteena on ymmärtävä ja aktiivinen suomen kielen käyttö sekä suomen kielen rakenteiden harjoittelu. Toimivan suomenkielen hallinnan keskeisiä edellytyksiä ovat oman äidinkielen hallinta ja tavoitteinen oppiminen. Äidinkielen merkitystä identiteetin kehittymiselle ja sosiaalisten suhteiden muodostumiselle pidetään erityisen tärkeänä eri kieliryhmään kuuluvalla lapselle. Esiopetuksessa lasta rohkaistaan käyttämään omaa kieltään. Oman äidinkielen opetus tukee lapsen kielenkäyttö- ja ajattelutaitojen kehittymistä sekä koko persoonallisuuden ehyttä kasvua. Kulttuurisen katsomuskasvatuksen tavoitteena on tukea lasten maailmankuvan ja ajattelun kehittymistä sekä opettaa lapsi arvostamaan erilaisia katsomuksia ja kulttuurisia painotuksia. Keskeisiä sisältöjä ovat perheiden erilaiset tavat, juhlat, kulttuuri ja uskonnollinen perinne meiltä ja muualta.

Mielestämme suomalaisen päivähoiton ja esiopetuksen arvopohja perustuu paljolti YK:n lapsen oikeuksien yleissopimukseen 1989, joka tuli voimaan Suomessa 1991. Edellä mainitut päivähoiton asiakirjat korostavat yleistä tasa-arvoa, suvaitsevaisuutta ja toisen ihmisen kunnioittamista. Yhteisinä linjauksina on toisaalta *monikulttuurinen yhteiskunta*, jossa lapsilla on mahdollisuus kasvaa oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. Toisaalta puhutaan *osallistumisesta suomalaisen yhteiskunnan toimintaan* omaa kieltä ja kulttuuria säilyttäen. Monikulttuurisuudella, kieli- ja kulttuurivähemmistöillä sekä maahanmuuttajilla on päivähoiton asiakirjoissa hyväksytty asema. Enemmistökulttuuri pitää muita kulttuureita arvokkaana ja kokee myönteisen vuorovaikutuksen vähemmistökulttuurien kanssa tärkeäksi. Yhteiskunta on valinnut virallisesti integraatiostrategian akkulturaatioprosessissa. Maahanmuuttajien odotetaan integroituvan suomalaiseen valtakulttuuriin säilyttäen samalla siteensä omaan kulttuuriinsa.

Päivähoiton asiakirjojen henki on siis integraatiomyönteinen. Samanlainen kohtelu ei kuitenkaan takaa yhdenvertaisuutta, sillä ihmisten lähtökohdat vaihtelevat. Mielestämme on aiheellista pohtia, *miten* päivähoiton pedagogisissa ratkaisuisissa, toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa otetaan huomioon lapsen yksilölliset tarpeet sekä kieli- ja kulttuuritausta - miten lasten kielellinen, etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus näkyy päivähoiton arjessa ja käytänteissä. Käytännön toiminta painottuu helposti niihin osa-alueisiin, jotka ovat enemmistökulttuurin edustajille ominaiset ja tutuimmat kuten suomen kielen ja kulttuurin opettamiseen. Asiakirjoissa todetaan myös lapsen oman äidinkielen merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle, mutta kotikielen opetuksen järjestäminen jätetään avoimeksi. Valtakunnallisissa asiakirjoissa on lähinnä periaatteita, suuria linjauksia ja painotusalueita eikä niissä pyritä yksityiskohtaisiin toimintaohjeisiin tai konkreettisiin esimerkkeihin. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (2005) tuodaan esiin joitakin tarkennuksia varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvattajien käytännön toiminnalle.

2.3 Monikulttuurinen kompetenssi varhaiskasvattajien osaamisalueena

2.3.1 Kulttuurisen kompetenssin käsitteellisiä ulottuvuuksia

Matinheikki-Kokon (2002, 292-293) mukaan Suomen pakolais- ja siirtolaisuuspoliittinen periaateohjelma perustuu monikulttuuriseen ideologiaan. Monikulttuurisuuspolitiikan tavoitteita ovat tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja kulttuurinen moniarvoisuus. Monikulttuurisuus näkyy opettajan työssä eri maista ja kulttuureista tulevien oppilaiden määrän kasvuna. Monikulttuurisuus edellyttää myös täsmennystä siitä, miten asetettuihin tavoitteisiin päästään ja millaista kompetenssia opettajilla tulisi olla. Kompetenssi kuvaa pätevyyttä tai kykyä suorittaa tehtävä tietyllä tavalla tietyssä toimintaympäristössä.

Kulttuurikompetenssi perustuu toimintavalmiuteen ympäristössä, jossa toimijat edustavat eri etnisiä ja kulttuurisia ryhmiä. Kulttuurikompetenssia on arvioitu yleensä kulttuurieroja koskevien asenteiden, tietojen ja toimintataitojen perusteella. Sen synonyymeina on käytetty käsitteitä monikulttuurinen kompetenssi ja kulttuurienvälinen kompetenssi. Alan tutkimukset käsittelevät kulttuurikompetenssia lähinnä oppimisen lopputuloksena ja yksilöllisinä ominaisuuksina. Oppimisprosessista käsin tarkasteltuna arviointi kohdistuu kulttuurikompetenssin realisoitumiseen ja kokemuksiin erilaisissa toimintaympäristöissä. (Matinheikki-Kokko 2002, 293.)

Kulttuurikompetenssi ei ole vain opettajan tai kasvattajan yksilöllinen ominaisuus. Se kuvaa myös ammattikunnan ja työyhteisön yhteistä valmiutta vastata eri kulttuuri- ja kieliryhmistä tulevien lasten tarpeisiin. Organisaatioiden kulttuurikompetenssin mittareina on käytetty palvelun kulttuurista sensitiivisyyttä ja etnisten ryhmien vaikuttamismahdollisuutta palveluiden tuottamiseen. Lisäksi on arvioitu eri kulttuurista tulevien asiakkaiden mahdollisuutta saada saman kieli- ja kulttuuriryhmää edustavien työntekijöiden ammatillisia palveluja. (McAndrew & Weinfeld 1996, 13-15.)

2.3.2 Varhaiskasvatustyöhön sovellettavia tarkastelutapoja

Matinheikki-Kokko (2002, 291-305) käyttää *kulttuurikompetenssi*-käsitettä ja Talib (2005, 42-48) *monikulttuurinen kompetenssi* -käsitettä puhuessaan opettajan ammattitaidosta ja pätevyydestä kohdata ja opettaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita. Matinheikki-Kokko jakaa opetus- ja ohjaustyön kulttuurikompetenssin tieto-, asenne- ja taitoulottuvuuteen. Talib puolestaan rakentaa monikulttuurisen kompetenssin erilaisiin tietoisuuden tasoihin. Löysimme molemmista malleista yhtymäkohtia, jotka rinnastimme kolmeen ulottuvuuteen:

1) *Tietoulottuvuus* kulttuurikompetenssissa sisältää opettajan ammattitiedouden ja yhteiskunnallisen tietoisuuden yhteiskuntaerojen vaikutuksista yksittäisen maahanmuuttajan oppimis- ja vuorovaikutustilanteisiin. Talibin monikulttuuriseen kompetenssiin kuuluu tietoisuus maahanmuuttajalapsen taustan vaikutuksista vuorovaikutukseen ja oppimiseen. Lapsen kulttuurinen ja yhteiskunnallinen viitekehys tulee huomioida myös opetus- ja ohjausmenetelmiä valitessa. Opettaja tarvitsee tietoa myös oppimisvaikeuksista sekä lapsen psyykkisestä hyvinvoinnista ja sen häiriöistä.

2) *Asenneulottuvuus* kulttuurikompetenssissa käsittää opettajan tietoisuuden omasta kulttuurista sekä kulttuurierojen merkityksestä eri kulttuurista tulevien oppimiseen ja sopeutumiseen. Talibin monikulttuuriseen kompetenssiin kuuluu opettajan oma kulttuurinen tietoisuus, joka auttaa häntä tunnistamaan oman ja muiden kulttuurien käyttäytymismallien eroavuuksia ja yhtäläisyyksiä.

3) *Taitoulottuvuus* kulttuurikompetenssissa käsittää opettajan taitoa vastata eri kulttuurista tulevan tarpeisiin asianmukaisesti. Kyse on opetus- ja ohjaustaidoista sekä opettajan taidosta reflektoida kokemaansa. Talibin monikulttuurinen pätevytyminen tapahtuu parhaiten oppimisprosessissa kokemuksen ja koulutuksen kautta. Monikulttuurinen ammatillisuus muotoutuu käytännön toiminnan ja laaja-alaisen ajattelun sekä vastavuoroisuuden ja opettamistaitojen myötä. Näiden taitojen kautta opettaja kehittää monikulttuurista kompetenssiaan. Itsereflektointi on monikulttuurisen kompetenssin kehittämisen kannalta olennainen.

2.3.2.1 *Matinheikki-Kokon jaottelu kulttuurikompetenssista*

Matinheikki-Kokko (1997, 2002) on tutkinut oppilaitosten opettajien kulttuurikompetenssin oppimista. Matinheikki-Kokon (2002, 291-305) mukaan kulttuurikompetenssi rakentuu kokemuksellisen oppimisen pohjalta. Kulttuurienvälisen kokemuksen tiedostaminen, niiden muuntaminen toiminnaksi ja pohdiskelevaksi havainnoinniksi on keskeinen edellytys, jotta opettaja voisi rakentaa tiedostettua ymmärrystään. Kyseisen tutkimuksen pohjalta olemme soveltaneet alla olevaan taulukkoon (taulukko 2) opettajan kulttuurikompetenssin oppimisen arviointikriteereitä varhaiskasvattajan kulttuurikompetenssin ulottuvuuksiksi.

TAULUKKO 2 Sovellutus varhaiskasvattajan kulttuurikompetenssin ulottuvuuksista Matinheikki-Kokkoa mukaillen

1) vastavuoroisuus:

Asiakkaan ja varhaiskasvattajan omat kokemukset, tiedostava havainnointi ja toiminta: Huolimatta kulttuurieroista varhaiskasvattaja kykenee kuvaamaan opetus- ja toimintatilanteita vastavuoroisesti myös asiakkaan näkökulmasta.	Yksisuuntainen havainnointi: Kulttuurierojen vuoksi varhaiskasvattaja kuvaa asiakkaan tilannetta yksisuuntaisesti omasta näkökulmasta.
--	---

2) laaja-alaisuus:

Toiminnan ja tilanteiden ymmärtäminen kulttuurikompetenssin eri osa-alueilla (tiedot, asenteet, taidot): Varhaiskasvattaja pyrkii ylittämään kulttuurierot. Hän on tietoinen suomalaisen yhteiskunnan ja päivähoidon tarjoamista mahdollisuuksista ja puutteista maahanmuuttajille	Kapea-alainen, yksisuuntainen toimintanäkökulma: Varhaiskasvattajalle on epäselvää kulttuurierojen merkitys asiakkaan näkökulmasta. Varhaiskasvattaja ei tunnista opetuksen ja eri toimintatilanteiden mahdollisuuksia.
---	--

3) havainnointi:

Toiminnan havainnoinnin tarkkuus ja relevanssi: Varhaiskasvattaja pystyy yksilöimään asiakkaan tarpeet ja toimimaan niiden suuntaisesti.	Havaitun yleisluonteinen kuvaus: Varhaiskasvattajalle jää usein epäselväksi asiakkaan tapa toimia ja käsitellä asioita. Hän on epävarma omasta roolistaan. Hän turhautuu ja kokee neuvottomuutta rajoittuneisiin toimintamahdollisuuksiinsa.
---	---

4) taito oppia:

Taito oppia kokemuksista: Varhaiskasvattaja pyrkii oppimaan virheistään ja reflektio suuntautuu omaan kulttuurikompetenssiin.	Kapea-alainen taito oppia kokemuksista: Varhaiskasvattaja ei kyseenalaista omaa kulttuurikompetenssiaan vaan yhteiskunnan tai asiakkaan kompetenssin.
--	--

2.3.2.2 *Talibin malli monikulttuurisesta kompetenssista*

Talib (1999, 2002, 2005) on tutkinut monikulttuurista kouluympäristöä hyödyntäen omakohtaisia kokemuksiaan kulttuurien kohtaamisessa. Talibin (2005, 42-43) mukaan opettajan ammattitaitoon vaikuttaa vahvasti hänen identiteettiinsä ja käsityksensä itsestään. Monikulttuurinen ammatillisuus sisältää laajentuneen itseymmärryksen, kriittisen suhtautumisen työhön, empatian sekä erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisen.

Talib kuvaa (liite 1) opettajan monikulttuurista kompetenssia monikulttuurisuustyössä kehittyvinä tietoisuuden tasoina: A) minäkäsitys, B) identiteetti, C) menneisyyden reflektointi, D) etninen identiteetti, E) sosiaalinen tietoisuus, F) kriittinen ammatillinen reflektio G) sosiaalinen toiminta ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen sekä H) globaali vastuuntunto ja vaikuttaminen. Perusajatuksena on yksilön vastuu omasta ja muiden hyvinvoinnista. Kehitys etenee asteittain alkaen oman identiteetin käsittelystä edeten lopulta globaaliin toimintaan. Yksilötason kehityskaari ei ole välttämättä lineaarinen tai esitetyn mallin mukainen. Talibin mielestä vain harvat opettajat etenevät monikulttuurisessa kompetenssissaan globaalin tietoisuuteen.

A) Minäkäsitys. Minuus on persoonan järjestelmä, jonka henkilö itse tuntee parhaiten. Minuus ilmaistaan käytöksenä ja ihmisten välisessä toiminnassa. Identiteetti on aina tilanteeseen liittyvä, muuttuva ja julkisesti näkyvä järjestelmä etenkin vuorovaikutustilanteissa. Yksilöt tarkkailevat ilmaisemiaan identiteettejä ja hyväksyvät esittämänsä identiteetin osaksi minuutta. Minuuden järjestelmä vaikuttaa tapaan, miten ihminen suodattaa ja tulkitsee kokemuksia. Minuuden ja identiteetin raja on häilyvä. (Talib 2005, 42-46, Liebkind 1994,33-35.)

B) Identiteetti. Identiteetti ilmaisee yksilöä kuvaavia määritteitä kuten sukupuoli, etnisuus, ikä, uskonto, maailmankatsomus, kieli, sosiaaliluokka, maantieteellinen asuinpaikka ja ammatti. Liebkind (1994, 33-35) korostaa identiteetin sisältöä annettuna, saavutettuna tai omaksuttuna. *Annetun identiteetin* sisältöä ei voi valita. Henkilön fyysinen olemus määrää esimerkiksi sukupuolen ja ihonvärin. *Saavutettu identiteetti* ymmärretään yksilön omien ponnistelujen tulokseksi. *Omaksuttu identiteetti* luo

mahdollisuuden muokata omaa elämää ja elämänmuotoa yksilön itse haluamalla tavalla koulutuksen tai taloudellisen tilanteen mahdollistamissa rajoissa.

C) Menneisyyden reflektointi. Opettajuus on sidoksissa yksilön identiteettiin. Opettajan ammatin valintaan ovat vaikuttaneet hänen käsityksensä ja kokemuksensa lapsuudesta asti. Kokemukset ohjaavat toimintaa tietoisesti ja tiedostamatta. Oman menneisyyden kriittinen tarkastelu laajentaa ymmärrystä sekä muokkaa identiteettiä ja uskomusjärjestelmää. Elämänkaareen liittyvät tekijät ja tapahtumat selittävät identiteettiä ja kulttuurista tapaa hahmottaa maailmaa sekä niiden vaikutusta kasvatukseen ja käytäntöihin. Haasteelliset työtilanteet voivat nostaa esiin käsittelemättömiä asioita menneisyydestä. Tällöin opettaja saattaa kohdistaa tilanteeseen ja toimintaansa oman hämillisyytensä. Tietoisuus omien valintojen ja toimintatapojen taustalla piilevistä syistä auttaa opettajaa ymmärtämään paremmin myös oppilaitaan. (Talib 2005, 45-46.) Opettajalla on mahdollisuus laajentaa ymmärrystään itsestään ja muista ihmisistä sekä hyväksyä rajallisuutensa. Kasvatustyön inhimillisyys edellyttää jatkuvaa itsearviointia ja oman persoonallisuuden kehittämistä reflektiivisen ajattelun avulla. (Atjonen 1996, 230)

D) Etninen identiteetti. Ryhmäidentiteetti voidaan määritellä kansalliseksi, etniseksi ja sosiaaliseksi identiteetiksi. Kansallista identiteettiä edustavat esimerkiksi suomalainen ja norjalainen, kun taas saamelainen tai romani ilmentävät etnistä identiteettiä. Sosiaalinen identiteetti koostuu kaikista niistä ryhmistä, joihin yksilö tuntee kuuluvansa esimerkiksi sukupuolen, iän, ammatin, uskonnon, kansallisuuden ja kieliryhmän mukaan. (Talib 2005, 46.) Etnisen identiteetin käsite voidaan liittää laajempaan yksilön identiteetikäsitykseen tai tarkastella etnisten ryhmien välisten suhteiden yhteydessä (Liebkind 1997, 33-35).

E) Sosiaalinen tietoisuus – minä ja toinen. Monikulttuurinen ammatillisuus edellyttää tietoisuutta toisesta ihmisestä yksilön sosiaalisen todellisuuden muokkaajana. Toiseuden käsite määrittelee heitä, jotka ovat erilaisia kuin me. Kulttuurisissa kohtaamisissa esimerkiksi yhteisen kielen puute lisää epävarmuutta ja erilaisuutta edustava henkilö arvioidaan kielteisesti, ellei muita yhteisiä tekijöitä löydetä. Epäluuloisuus ja mahdollinen vihamielinen asenne luovat tunneperäisen viitekehyksen, joka värittää

tulevaa informaatiota ja kokemusta. Toiseuden kohtaaminen dialogissa, vuoropuhelussa, mahdollistaa suhteen molemminpuolisuuden eikä toista nähdä yksisuuntaisena kohteena tai välineenä. Dialogiin sisältyy kuitenkin mahdollisuus, että osapuolet eivät aina ymmärrä toisiaan. Sellainenkin toiseuden kohtaamistilanne voi ohjata tarkastelemaan erilaisuutta ja omaa toimintaa uudella tavalla, koska tutut mallit eivät toimineetkaan uudessa tilanteessa. (Talib 2005, 48-50.)

F) Kriittinen ammatillinen reflektio. Opettajan ammatillinen reflektio rakentuu minäkäsityksestä ja identiteetistä, menneisyyden reflektoinnista, etnisestä identiteetistä ja sosiaalisesta tietoisuudesta. Ammatillisuuden kehittyminen edellyttää itsearviointia ja yhteisöllisesti tapahtuvaa pohdintaa. Yhteisöllisesti jaetut kokemukset auttavat koko yhteisöä muuttumaan. Ammatillisuuden kehittyminen edellyttää tietoisuutta opettajan ja kasvattajan työhön liittyvästä vallasta sekä vallankäytön seurauksista ja merkityksestä lapsille. Opettaja muodostaa mielikuvan sekä tulkitsee lasta yleisten ja normatiivisten suodattamien läpi. Mielikuvat ja tulkinnat ovat sidoksissa koulun kasvatuksellisiin tavoitteisiin sekä opettajan omiin arvoihin, ideologioihin, henkilökohtaiseen menneisyyteen ja aikaisempaan kokemukseen lapsesta. Talibin mielestä opettaja toimii pitkälti keskiluokkaisen opettajakoulutuksen arvomaailman varassa, jossa oikeina pidetyt tavat toimia ja ajatella ovat myös kansallisen kulttuurin värittämiä. Tutkimusten mukaan opettajan lapsesta koskevilla uskomuksilla katsotaan olevan suora yhteys lapsen käyttäytymiseen ja koulumenestykseen. (Talib 2005, 50-51.)

G) Sosiaalinen toiminta ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Yhteiskunnan tietoisena toimijana oleminen edellyttää, että opettaja tunnistaa ja ymmärtää erilaisia kulttuurisia merkityksiä sekä toimii neuvottelijana ja välttäjänä erilaisissa tilanteissa (Aittola & Suoranta 2001, 15). Kansasen (1996, 45) mukaan opettajan on pohdittava toimintaansa suhteessa arvokysymyksiin ja kasvatuspoliittisiin taustoihin. Hän väittää, että opettajien yhteiskunnallinen tietoisuus ei ole riittävää, mikä ilmenee ennen kaikkea maahanmuuttajataustaisten tai syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden kanssa työskennellessä. Giroux'n ja McLarenin (2001, 31-32) mielestä koulun tehtävänä on huolehtia yhteiskunnan vähempiosaisten oikeuksista. He ovat huolissaan koululaitoksen kyvystä tarjota kaikille tasavertaiset toimimisen mahdollisuudet. Saidin (2006, 23) mukaan intellektuelli opettaja seuraa maailman tapahtumia sekä osallistuu inhimillisen

yhteiskunnan rakentamiseen. Opettaja on jatkuvasti varuillaan eikä salli annettujen totuuksien ohjata toimintaansa. Tähän tarvitaan realistista antautumista erilaisiin haasteellisiin ja ristiriitaisiin tilanteisiin.

H) Globaali vastuuntunto ja vaikuttaminen. Talibin (2005, 53) mukaan opettajien toimiminen ”yhteiskunnan omatuntona” edellyttää asioiden tiedostamista ja aktiivista toimintaa. Aktiivinen osallistuminen on yksi globaalin vaikuttamisen väline. Globaali vastuuntunto tarkoittaa kansallista ja kansainvälistä huolenpitoa ihmisistä sekä toimintatapoja, joiden tavoitteena on ihmisoikeuksien ja kestävä kehityksen periaatteiden turvaaminen.

2.3.2.3 Monikulttuurinen opetus ja Banksin viisi dimensiota

Banks on yksi arvostetuimmista monikulttuurisen opetuksen tutkijoista. Hänen lähestymistapansa monikulttuuriseen opetukseen on humanistinen ja kokonaisvaltainen korostaen koko koulun, opetussuunnitelman ja ympäröivän yhteisön merkitystä. Monikulttuurinen opetus perustuu koulun normeille, arvoille, tavoitteille ja näkökulmaan lähestyä asioiden syy-seuraussuhteita. Monikulttuurinen opetus rakentuu monitasoisesta sosiaalisesta kokonaisuudesta, kulttuurien kohtaamisesta ja myönteisestä asenteesta kulttuurien kirjoon. Se sisältää koulun toimintakulttuurin, ihmissuhteet sekä opettajien ja oppilaiden tasavertaiset vuorovaikutus- ja osallistumismahdollisuudet. Opetustapojen ja muiden järjestelyjen tulee edistää yhteistyötä ja ryhmäytymistä, jota harraste- ja kerhotoiminnalla vahvistetaan. Monikulttuuriseen opetukseen kuuluu opetusmateriaalit, opetussuunnitelma, arviointikriteerit ja vallitseva piilo-opetussuunnitelma. Monikulttuurisen opetuksen kehittämisprosessi edellyttää jatkuvaa rakentamista ja arviointia. Tavoitteena on varmistaa erilaisten oppilaiden tasavertaiset mahdollisuudet oppia ja menestyä koulussa. Hankkimillaan tiedoilla, taidoilla ja asenteilla oppilas pystyy toimimaan mielekkäästi erilaisissa elinympäristöissä - globaalistikin. (Banks 2004, 20-25.)

Banksin mukaan (2004,23) monikulttuurinen opetus koostuu viidestä dimensiosta eli ulottuvuudesta. Käännökset ovat tässä yhteydessä meidän vapaita sovellutuksiamme varhaiskasvatuksen viitekehykseen.

Content integration ~	kulttuurisen kirjon integrointi toimintaan
Knowledge construction ~	tietämyksen rakentaminen eli konstruointi
Prejudice reduction ~	ennakkoluuloton asenne
Equity pedagogy ~	tasavertainen pedagogiikka
Empowering school culture ~	voimaannuttava toimintakulttuuri

Kulttuurisen kirjon integrointi toimintaan. Banksin (2004, 20-25) mukaan kulttuurien kirjon integrointi opetukseen (*content integration*) liittyy kulttuurisen ja etnisen aineksen yhdistämiseen opetuksessa loogisesti. Mielestämme oleellista on se, miten varhaiskasvattaja luontevasti hyödyntää monikulttuurista ympäristöä ja lasten taustoja hoidon, kasvatuksen ja opetuksen periaatteissa ja teorioissa sekä päivähoidon arjen toiminnoissa ja käytänteissä.

Tietämyksen rakentaminen. Banksin (2004, 20-25) mukaan tiedon konstruoinnissa opettaja ohjaa eri menetelmien, toimintojen ja kysymysten avulla oppilaita heidän tiedon rakentamisen prosessissaan (*knowledge construction process*). Yhdessä pohditaan sitä, miten oppiaineet välittävät suorasti tai epäsuorasti kulttuurisidonnaisia olettamuksia, näkökulmia ja jopa ennakkoluuloja. Tämä auttaa oppilaita vähitellen ymmärtämään miten tiedot, taidot ja asenteet rakentuvat. Esimerkiksi yhteiskunnissa toteutettavaa sukupuolten välistä tasa-arvoa käsitellessä opettajan tulisi myös ohjata oppilaita arvioimaan, mistä erilaiset tasa-arvokäsitykset johtuvat, mikä niihin on ollut vaikuttamassa ja millaisia muutoksia on tapahtunut. Vastaavasti varhaiskasvatuksessa lapsilla tulee olla mahdollisuus tutkia, ymmärtää ja oppia oman ikä- ja kehitystason sekä tarpeiden mukaisesti. Mielestämme tärkeintä on mahdollistaa yhteinen tekeminen ja yhteiset kokemukset etenkin lasten mutta myös perheiden kanssa. Toiminnan toteutuksessa ja lapsia ohjatessa varhaiskasvattaja tuo esille kulttuurien näkymistä lasten arjessa sekä erilaisia tapoja toimia ja ajatella. Varhaiskasvatuksessa vahvistetaan toiset huomioon ottavia käyttäytymismuotoja ja toimintatapoja.

Ennakkoluuloton asenne. Banksin (2004, 20-25) mielestä ennakkoluulojen vähentämiseksi (prejudice reduction) opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa omalla mallillaan ja erilaisilla menetelmillä oppilaittensa asenteisiin ja arvoihin. Hänen tulisi lisätä monikulttuurista materiaalia ja kehittää monikulttuurista opetussuunnitelmaa.

Banks korostaa myönteisen palautteen antamista silloin, kun oppilaat toimivat demokraattisesti ja erilaisuutta kunnioittaen. Suvaitsevaisuuteen voidaan tietoisesti vaikuttaa kohtelemalla tasavertaisesti, korostamalla vuorovaikutusta ja painottamalla yhteistyötä kilpailun sijaan. Koululla ja opettajilla pitää olla yhteinen linja ja suhtautumistapa esimerkiksi asettaessaan seuraamuksia tietynlaisesta käyttäytymisestä ja kohtelusta. Näkemyksemme mukaan varhaiskasvatuksessa suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden hyväksymisen lähtökohtana ovat varhaiskasvattajien omat asenteet, vuorovaikutustaidot ja käyttäytymismallit. Lasten välisiä ristiriitatilanteita ohjataan ja kiusaamista ei sallita. Rasistisiin kannanottoihin suhtaudutaan vakavasti ja niihin puututaan.

Tasavertainen pedagogiikka. Banksin (2004, 20-25) mukaan oikeudenmukaisen pedagogiikan (*equity pedagogy*) ajatuksen pitäisi näkyä kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Opettaja muokkaa omia opetuskäytänteitään siten, että jokaisella oppilaalla olisi yhtäläiset mahdollisuudet oppia ja menestyä koulussa. Monikulttuurisessa kasvatuksessa ja opetuksessa varhaiskasvattaja ottaa huomioon toimintasuunnitelmassa ja sen toteutuksessa lasten luontaiset tavat toimia. Hän näkee lapsen yksilölliset vahvuudet ja erilaiset tavat oppia tiedostaen eri kulttuuritaustojen mahdolliset vaikutukset tilanteeseen ja omiin valintoihinsa. Tasavertainen pedagogiikka edellyttää varhaiskasvattajalta tietoa, havainnointia, pohdintaa, kysymistä ja oman työn arviointia.

Voimaannuttava toimintakulttuuri. Banksin (2004, 20-25) mielestä koulun kulttuuria ja sosiaalisia rakenteita (*empowering school culture and social structure*) tulisi muokata siten, että kaikki kokevat tulevaisuuden kohdelluiksi tasa-arvoisina taustaan katsomatta. Hän korostaa yhteistyötä yli kulttuuristen rajojen, mikä vahvistaa luottamusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Koululla on merkittävä rooli maahanmuuttajalasten aseman ja sopeutumisen parantamisessa etenkin jos jo opettajankoulutuksessa pystyttäisiin ennakoimaan kentällä tapahtuvia muutoksia, uudistuksia ja tarpeita. Mielestämme varhaiskasvatuksen pedagogisissa ratkaisuissa, toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa tulee varmistaa lasten ryhmään liittyminen, osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunne. Perheiden kanssa rakennetaan tasavertaisella vuoropuhelulla yhteistä näkemystä lapsen kasvun ja kehityksen tukemisesta. Vanhemmilla on näin ollen mahdollisuus vaikuttaa päivähoitopaikan tapaan toimia omaa lastaan koskevissa

asioissa. Voimaannuttava toimintakulttuuri edellyttää työyhteisön sitoutumista yhteiseen päämäärään ja visioon sekä yhteistä reflektointia prosessin etenemisestä

Monikulttuurisen opetuksen perustehtävänä on ohjata lapsia toimimaan yhdessä yhteisössä, jossa valtaväestön lisäksi on muita ryhmiä. Se voidaan liittää laajempaan tavoitteeseen – *monikulttuuriseen kompetenssiin*. Ihmiset, joilla on ymmärrystä ja taitoa elää omassa lähiympäristössään sopusoinnussa eri kulttuureista ja etnisistä ryhmistä tulevien kanssa, todennäköisemmin kykenevät myös laajempaan kulttuurien väliseen yhteistyöhön ja ymmärrykseen muita kansakuntia kohtaan. (Banks 2002, 23.)

Monikulttuurinen kasvatus ja opetus (*multicultural education*) on yleisesti käytetty käsite kasvatustieteessä. Erickson (2004, 45-46, 65-66, 69-80) painottaa näkyvän ja näkymättömän kulttuurin (*visible and invisible culture*) tiedostamista monikulttuurisen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Monikulttuurisissa kouluissa usein painotetaan ainoastaan näkyvän kulttuurin kirjoja ja elämäntapoja. Opetussuunnitelmaa toteutetaan lähinnä kulttuuriturismin (*cultural tourism*) keinoin. Esimerkiksi teemaviikoilla lauletaan eri maiden lauluja, valmistetaan ja maistellaan kansallisruokia sekä opetellaan kohteliaat tervehdykset. Ericson varoittaa opettajia stereotyyppisestä ajattelusta ja lokeroinnista sekä asioiden tarkastelusta vain oman kulttuurin kautta. Monikulttuurinen opetus perustuu opettajan jäsenettyyn opetusfilosofiaan ja ymmärrykseen siitä miksi ja mitä hän on tekemässä. Opettajan haasteena on lasten vuorovaikutustaitojen tietoinen kehittäminen. Yhteistyötaidot ja sosiaaliset taidot vahvistuvat ja monipuolistuvat yhdessä tekemällä ja kokemalla. Opettajan tehtävänä on mahdollistaa ja järjestää tilanteita ja tilaisuuksia, jossa eritaustaiset lapset ja aikuiset kohtaavat. Toisena haasteena on löytää jokaisen lapsen kiinnostuksen kohteet ja oppimistapa. Lähtökohtana on tutustua lapsen perheeseen ja kulttuuriin tiiviin yhteistyön rakentamiseksi. Näiden tietojen pohjalta opettaja rakentaa opetustaan sekä mahdollistaa oppilaittensa ymmärtämisen ja tiedon rakentamisen.

Kriittistä monikulttuurisuuskasvatusteoriaa edustava Gay (1995, 159-160) sisällyttää monikulttuuriseen kasvatukseen ja opetukseen kulttuuripluralismin ja integraation. Se edellyttää koko yhteiskunnalta kulttuurisen monimuotoisuuden hyväksymistä ja tukemista sekä oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon toteutumista. Monikulttuurisuuskasvatus

tarkoittaa pyrkimystä kulttuuriseen jatkuvuuteen, etnisten ja kulttuuristen ryhmien oman kulttuuriperinnön ja kokemusten säilyttämiseen ja vaalimiseen. Se tarkoittaa laadukkaan ja kulttuurisesti sopivan kasvatuksen toteuttamista, lapsen identiteetin kasvun tukemista sekä erilaisten oppimistyylien huomioimista. Kriittinen monikulttuurisuus ymmärtää ihmisten välisten erojen vaikuttavan heidän väliseen vuorovaikutukseen, joten se hyväksyy myös konfliktien mahdollisuuden.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT

Tutkimusprosessimme alkaessa keväällä 2006 maahanmuuttopolitiikan linjaukset, ulkomaalaislain tulkinnat sekä maahanmuuttaja-asiat keskittyivät pääasiassa sisäministeriön alaisuuteen. Maahanmuuttoministerin nimittäminen ei ollut esillä laajemmin julkisuudessa, vaikka maahanmuuttaja-asioiden keskittämisestä ja järjestelyistä keskusteltiin mediassa. Meille oli iloinen yllätys, kun ministerien joukossa seisoivat Suomen ensimmäinen maahanmuutto- ja eurooppaministeri vuonna 2007. Maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus on ajankohtainen aihe yhteiskunnassa monella tasolla. Tällä hetkellä se nähdään mielestämme enemmän ongelmana kuin voimavarana.

Kulttuuriset rajat ovat laajentuneet ja monikulttuurisuus on lisääntynyt maailmanlaajuisesti. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja perheiden myötä myös päivähoido monikulttuuristuu. Aikaisemmat maahanmuuttajuuteen ja monikulttuurisuuteen liittyvät tutkimukset ovat keskittyneet pääosin valtakulttuuriin sopeutumiseen, kielen oppimiseen ja kaksikielisyyteen niin kansainvälisesti kuin Suomessakin.

Maassamme tutkimusten kohderyhmät ovat liikkuneet lähinnä koulumaailmassa. Talib (1999) on tutkinut peruskoulun opettajien uskomuksia eri kulttuureja edustavista oppilaista. Opettajilla oli ennakkoluuloja etenkin tietyistä maista tulevien lasten koulussa menestymisestä. Monissa kouluissa monikulttuurisuuskasvatus oli tulkittu pinnallisesti kerran vuodessa pidettävänä kulttuuritapahtumana, jossa esitellään eri kulttuurien esineitä ja maistellaan eksoottisia ruokia. Miettisen (2001)

väitöskirjatutkimus kohdistui luokanopettajien käsityksiin monikulttuurisuuskasvatuksesta. Miettinen ryhmitteli opettajat monikulttuurisuuskasvattajina sulauttajiin, rutinoituneisiin, suvaitsevaisuuteen orientoituneisiin ja monikulttuurisuutta edustaviin kasvattajiin. Myös Lahdenperän (1997, 98-134, 179) ruotsalaisten opettajien asenteita koskevassa tutkimuksessa jopa 70% opettajista näki maahanmuuttajaoppilaan kouluvaikeuksien syinä oppilaan omat ominaisuudet kuten hänen käytöksensä, taustansa ja vanhempansa. Vain kolme prosenttia opettajista koki oppilaan ongelmien johtuvan opettajan toiminnasta ja asenteesta eikä esimerkiksi ympäristön tai sopivien koulujärjestelyjen puutteesta.

Varhaiskasvatuksen alalla väitöskirjatasoista tutkimusta ovat tehneet Lappalainen (2005) kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolen näkymisestä lasten välisistä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä ja Paavola (2007) monikulttuurisuuskasvatuksesta esikouluryhmässä. Monikulttuuriseen päivähoitoon tarvitaan selkeitä rakenteita ja toimintamalleja sekä varhaiskasvattajia, joilla on riittävästi monikulttuurista kompetenssia toimia eri kulttuurista tulevien lasten ja perheiden kanssa.

Tutkimusten mukaan (esim. Rönholm 1999) kasvattajan pedagogiset ratkaisut ja tavat huomioida lasten omaa kulttuuria kasvatuksessa ja opetuksessa vaikuttavat niin vähemmistö- kuin valtakulttuuriakin edustavien lasten minäkuvaan ja oppimiseen. Näin ollen varhaiskasvattajat ovat mielestämme avainasemassa lasten kokonaisvaltaista kehitystä tukiessaan. Varhaiskasvatuksen tieteellinen tutkimus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten päivähoitosta on vähäistä. Vuosien päivähoitoalan työkokemukseen perustuvan tietämyksemme mukaan varhaiskasvattajat tuovat esiin riittämättömyyttä kohdata ja toimia maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kanssa.

Omassa tutkimuksessamme kiinnostuksemme kohdistuu siihen, *millaisia ovat varhaiskasvattajien kokemukset ja käsitykset kulttuurien kohtaamisesta päiväkodissa*. Varhaiskasvattajan ”käsityksillä” tarkoitamme hänen tietojaan, kokemuksia ja uskomuksia, jotka ovat osin tiedostettuja, osin tiedostamattomia. Käsitysten tutkimus on perusteltua, koska niiden kautta voidaan tarkastella hoidon, kasvatuksen ja opetuksen reunaehtoja sekä saada tietoa kasvattajien omasta todellisuudesta ja kokemuksista

(Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 124). Varhaiskasvattajien käsitysten kautta tarkastelemme heidän monikulttuurista kompetenssiaan, monikulttuurisen päivähoidon rakentumista sekä sen haasteita ja mahdollisuuksia.

Tutkimustehtävämme on tarkentunut seuraaviksi ongelmiksi:

1. Millaista monikulttuurista kompetenssia varhaiskasvattajat omaavat?
2. Miten monikulttuurisuus näkyy päivähoidon arjessa sekä millaisia haasteita ja mahdollisuuksia monikulttuuriseen päivähoitoon sisältyy?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Halusimme käyttää tutkimusmenetelmää ja analyysitapaa, jonka avulla voi saada mahdollisimman syvällistä tietoa yksilöiden käsityksistä. Fenomenografia on kasvatustieteen piirissä syntynyt lähestymistapa, mitä terminä on käytetty 1980-luvun alusta alkaen. Lähestymistavan perustajana pidetään ruotsalaista Martonia, joka tutki 1970-luvulla eri tieteenalojen tiedonmuodostusta ja yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Uljens 1992). Fenomenografista tutkimusta on tehty Suomessa laajemmin vasta 1990-luvulta lähtien. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, joka tarkastelee ihmisten erilaisia käsityksiä arjen ilmiöistä pyrkien selvittämään erilaisia tapoja kokea ilmiö (Ahonen 1994, 116-117; Niikko 2003, 24-25). Sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä sekä niiden keskinäisiä suhteita. Fenomenografiassa keskitytään käsitysten eroavuuksien tutkimiseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-164.) Ihmisillä on erilaisia ja toisistaan poikkeavia käsityksiä samastakin asiasta. Tieteellisten totuuksien ja yleisten periaatteiden sijaan tarkoituksena on tuoda esiin ihmisen arkiajattelua ja käsityksiä sekä niiden merkityksiä tutkittaville. (Niikko 2003, 29.)

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita myös ihmisten kokemusten tutkimisesta. Kokemus on prosessi, joka johtaa käsityksiin, niiden tarkennukseen ja parempaan ymmärtämiseen. Kokemus heijastuu käsitysten kautta. *Käsitys* on ihmisen rakentama

kuva jostakin asiasta. Ihminen muodostaa käsityksiä koetuista ilmiöistä liittämällä mielessään asiat ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Erilaiset kokemustaustat selittävät ihmisten erilaisia käsityksiä samasta ilmiöstä Martonin (1988, 141-161) mukaan käsityksiä jostakin asiasta voidaan kuvata luotettavasti, koska ihmisillä on rajallinen määrä laadullisesti erilaisia tapoja käsittää ilmiö kysyttäessä ihmisiltä heidän käsityksiä jostakin ilmiöstä. Käsityksiä kuvaava kategorioiden joukko on pysyvä, vaikka yksilö liikkuisi kategorioista toiseen eri tilanteissa. Fenomenografian kuvauskategoriat ovat enemmän kuin luokiteltuja käsityksiä. Kuvaamalla eri ihmisten erilaisia käsityksiä jostakin ilmiöstä voidaan hahmottaa käsitysten vaihtelu - ilmiön kokonaiskuva. (Ahonen 1995, 116-117; Niikko 2003, 24-25).

Poikolaisen (2002, 20) mukaan käsitykset vaihtelevat ja nousevat uskomuksista, sosiaalisista välttämättömyyksistä kuten odotuksista ja kokemuksista. Niiden keskinäinen suhde vaikuttaa ihmisten ajatuksiin, keskusteluun ja tapaan reagoida ympäröivään maailmaan. Tulkintamme todellisuudesta ovat tavallaan lainattuja toisilta yksilöiltä ja välitetyt merkitykset auttavat järjestämään maailmaa. Kaikille yhteinen ja havainnoitavissa oleva todellisuus nähdään mahdottomana, koska todellisuuden katsotaan saavan merkityksensä yksilön oman tulkinnan kautta (Häkkinen 1996, 24). Marton (1996, 165-168) on siirtynyt käyttämään 'käsityksen' sijaan käsitettä 'tapa kokea' (*way of experiencing*), jota mekin halusimme lähestymistavassamme painottaa. Hänestä käsitys viittaa 'pään sisällä, piilossa' tapahtuvaan ajatteluun, kun taas kokemus viittaa maailmassa olemiseen. Martonin ja Boothin (2000,14) mukaan kaikki käytetyt termit tulisi tulkita kokemuksellisessa, ei psykologisessa tai kognitiivisessa, merkityksessä.

Fenomenografisen tutkimusotteen vahvuus on ilmiön sekä kokemuksellisten että käsitteellisten piirteiden korostamisessa (Gröhn 1993, 12). Tutkimuksessamme se merkitsi varhaiskasvattajien kokemusten ja käsitysten kuvaamista kulttuurien kohtaamisesta heidän työyhteisössään, päiväkodissa. Erot eri ihmisten välillä ovat tärkeitä laadullisessa analyysissä, koska ne antavat johtolankoja siitä, mistä jokin asia johtuu tai mikä tekee sen ymmärrettäväksi (Alasuutari 1995, 34). Kuvasimme ilmiötä sellaisena kuin tietty varhaiskasvattajien ryhmä ilmiön käsittää. Käsitysten kuvaaminen oli ilmiön epäsuoraa kuvausta. Emme olleet kiinnostuneita siitä, ovatko ihmisten

esittämät käsitykset tosia tai vääriä, vaan oleellista oli se miten he käsittävät tietyn ilmiön ja miltä se näyttää eri ihmisten näkökulmista. Ihmisten erilaisiin käsityksiin samastakin asiasta vaikuttavat ikä, sukupuoli, koulutustausta, kokemukset, tilanne ja konteksti. Käsitys on dynaaminen ilmiö, koska käsitykset voivat muuttua. (Ahonen 1995, 114; Metsämuuronen 2006, 108.) Ilmiön ymmärtämisessä tutkimuskohteena ovat aikomukset, kokemukset, käsitykset, arvostukset, merkitykset ja tietoisuus (Marton 1988, 144).

Fenomenografiaa on kritisoitu paradigmana ja tutkimusmenetelmänä. Lähestymistavan kehittäjät Marton ja Booth (2000, 111) eivät pidä fenomenografiaa varsinaisena metodina, vaikka siinä metodisia elementtejä onkin. Yleisemmin fenomenografian kohdalla on puhuttu lähestymistavasta, joka kohdistuu oppimisen ja käsitysten sisällöllisten erojen tutkimukseen (Ahonen 1995, 114-115). Fenomenografisen lähestymistavan soveltamisessa on erotettavissa kaksi eri tiedontasoa. Ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulma pyrkii hahmottamaan tutkittavien laadullisesti erilaiset tavat käsittää ja ymmärtää tutkittavaa asiaa tai kohdetta. Toisen asteen näkökulma vie tarkastelua syvemmälle. Tällöin tutkija pyrkii luomaan tulkintaa ihmisten käsityksistä ja merkityssisällöistä kyseissä kohdeilmiössä. Tutkija tarkastelee millaiseksi ilmiön sisällön merkitys muodostuu erilaisten käsitysten valossa. Samoin tutkittavaksi tulevat tutkittavien ajattelun muodot ja kokemuksellisuus (Huusko & Paloniemi 2006, 162-173.)

Fenomenografinen tutkimus etenee vaiheittain: Tutkija päättää selvittää johonkin tiettyyn asiaan liittyvät erilaiset käsitykset. Hän perehtyy asiaan teoreettisesti jäsentäen siihen liittyviä näkökohtia. Tutkija haastattelee henkilöitä saaden tietoonsa erilaisia käsityksiä asiasta. Tutkija luokittelee käsitykset merkitysten perusteella. Hän kokoaa ne ylemmän tason merkitysluokiksi selittääkseen käsitysten erilaisuutta. (Ahonen 1995, 115.)

4.2 Tutkimusaineisto ja kohderyhmä

Tutkimusaineiston keräsimme vuoden 2007 alussa saatuaamme tutkimusluvan tutkimuskunnan päivähoiton johtajalta ja tutkimukseen osallistuvilta

varhaiskasvattajilta. Tutkimusaineisto kerättiin teemoittain etenevillä yksilöhaastatteluilla haastateltavien työpaikalla, päiväkodeissa. Tutkimuksemme osallistui yhden Uudellamaalla olevan keskisuuren kunnan päiväkotien maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskenteleviä varhaiskasvattajia.

4.2.1 Aineiston hankinta ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimuskunnassa oli kirjoilla aineiston keruuhetkenä yli 44 000 asukasta, joista ulkomaan kansalaisia yli 900 (Väestörekisterikeskus 1.1.2007). Ulkomaalaisten osuus oli noin 2 %. Kunnassa asuu 65 eri kansallisuutta. Kunta on vastaanottanut kiintiöpakolaisia ja turvapaikanhakijoita vuodesta 1989 alkaen. Vuodesta 2000 lähtien kunta on rajannut vastaanotettavien kiintiöpakolaisten määrää. Ensin kunta vastaanotti vuosittain 20 kiintiöpakolaista, mutta syksyllä 2006 tehdyn päätöksen mukaan kunta vastaanottaa jatkossa 10 kiintiöpakolaista joka toinen vuosi. Heidän lisäksi kunta ottaa vastaan paikkakunnalla asuvien pakolaisten perheenjäseniä, jotka saapuvat perheenyhdistämishojelman (UNHCR) kautta. Kunnassa asuu myös muita maahanmuuttajia, jotka ovat saaneet oleskeluluvan työn, avioliiton tai jonkin muun syyn perusteella.

Tutkimuksen tekoaikana kunnallisessa päivähoitossa oli lähes 1600 lasta (83 %) ja yksityisessä päivähoitossa on yli 300 lasta (17 %). Kunnassa oli 14 päiväkotiyksikköä, joissa jokaisessa on 1-3 päiväkotia (verkkoselvitys 14.3.2007). Kunnan järjestämässä päivähoitossa ja esiopetuksessa on 58 vieraskielistä lasta, joista 51 lapsen molempien vanhempien äidinkieli on jokin muu kieli kuin suomi tai ruotsi (päivähoitotilasto 1.1.2007). Kunnallisissa päiväkodeissa on 15 eri kieliryhmää. Lapset ovat sijoittuneet 16 eri päiväkotiin, joissa vieraskielisiä lapsia on tavallisesti 1-7 ja yhdessä monikulttuurisuuteen profiloituneessa päiväkodissa 15 lasta.

Kohderyhmäksi valitsimme ensin kunnan päiväkotien kaikki varhaiskasvattajat, jotka työskentelevät maahanmuuttajataustaisten lasten ja -perheiden kanssa. Varmistaaksemme syvällisemmät vastaukset tutkimusongelmiimme tarkensimme kohderyhmän sellaisiin päiväkoteihin, joissa on ollut 1990-luvulta asti maahanmuuttajataustaisia lapsia ja varhaiskasvattajiin, joilla on pitkä työkokemus

päivähoidosta. Näin ollen päädyimme kolmeen päiväkotiin ja kuuden kokeneen varhaiskasvattajan haastatteluun. Tutkimuksemme empiirisen aineiston keräsimme kuudella (6) teemoittain etenevällä yksilöhaastattelulla. Haastateltavat ovat työskennelleet päiväkodissa 20-30 vuotta lastenhoitajina ja lastentarhanopettajina. Neljä heistä oli kohdannut ensimmäiset maahanmuuttajalapsen perheineen työssään 18 vuotta sitten. Yhdellä oli 11 vuoden ja yhdellä kuuden vuoden kokemus maahanmuuttajaperheistä. He olivat käyneet joitakin lyhyitä kursseja tai koulutuksia liittyen kulttuuriin, maahanmuuttajuuteen tai suomi toisena kielenä -oppimiseen.

Tutkimuksemme aineiston otanta perustui näin ollen harkintaan. Laadullisen tutkimuksen otanta on usein tarkoituksenmukainen; tietyt kohderyhmät tai tapaukset valitaan tietoisesti, jotta saadaan oleellista tietoa tutkimusongelman kannalta (Maxwell 1996, 150-155). Maxwell toteaa avaintiedottajien (key informants) käytön olevan haastavaa, sillä laadullisessa tutkimuksessa informanttien lukumäärä on suhteellisen vähäinen ja otannassa tulee helposti vinoumaa. Tutkimuksen otannalla eli tapausten valinnalla on merkitystä tutkimusten tulosten kannalta. Tapausten valinnalla ja aineiston analyysillä pyrimme ilmiön monipuoliseen kuvaukseen. Valitut vastaajat tukevat tutkimuksemme tavoitteita ja täydentävät toisiaan.

Myös tutkija on tutkimuksessa subjekti ja keskeinen tutkimusväline, jolla on oma käsitys ilmiöstä. Se tekee mahdolliseksi ymmärtää tutkimushenkilöiden käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 211; Uljens 1989, 18.) Fenomenografisen lähestymistavan luonteen vuoksi koimme tutkijoina olevamme myös tutkimukseen osallistujia. Molemmilla meistä on yli 20 vuoden työkokemus varhaiskasvatuksen saralla, minä aikana on näkynyt päivähoidon monikulttuuristuminen ja moninaistuminen. Lisäksi toisen työtehtäviin on kuulunut tutkimuskunnan päivähoidon maahanmuuttaja-asioiden koordinointia ja konsultaatiota. Straussin ja Corbinin (1990, 42) mukaan ammatillisen kokemuksen hyöty on merkittävä. Mitä enemmän tutkijalla on ammatillista kokemusta tutkimusalueestaan, sitä vahvempi tietopohja ja näkemys hänellä on hyödynnettävänä. Ammatillinen uusiutuminen tapahtuu jatkuvan oppimisen kautta. Esiymmärryksemme tutkijoina rajasi ilmiötä ja muodosti sen taustan, jota vasten analysoimme aineistoamme. (Vrt. Uljens 1989, 61.) Jo ennen tutkimusprosessin alkua olimme seuranneet maahanmuuttajiin liittyviä asioita ja

tapahtumia kirjallisuudesta, julkaisuista, tutkimuksista ja etenkin mediasta. Olimme osallistuneet yhdessä ja erikseen joihinkin monikulttuurisuutta ja maahanmuuttajuutta käsitteleviin koulutuksiin. Esiymmärryksen lisäksi tarvitsimme teoreettista tietoa kulttuurin ja monikulttuurisuuden ilmiöstä sekä etenkin meille uudesta fenomenografisesta tutkimusotteesta.

4.2.2 Teemahaastattelu aineiston hankintamenetelmänä

Tutkimusprosessimme eteni teoreettisella perehtymisellä tutkimusaiheeseen. Tutkimusongelmien asetteluun teimme valitsemiemme teoreettisten lähtökohtien pohjalta. Tutkimusongelmat puolestaan ohjasivat empiirisen aineiston hankintaa ja käsittelyä. Päädyimme käyttämään nimenomaan teemahaastattelua, koska se antaa kuitenkin sopivasti väljyyttä aiheen käsittelyyn. Tutkimusongelmien pohjalta laadimme haastatteluteemat tarkentavine kysymyksineen. Tutkijoina varmistimme, että kaikki valitut teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, vaikka niiden järjestys ja laajuus vaihtelivat. Mielestämme teemoittelu tuo tutkittavasta ilmiöstä vapaamuotoista selkeämmin esiin haastateltavien ajatuskokonaisuuksia, jolloin tulkintamme muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja aineisto toimii pääasiassa kategorisoinnin pohjana.

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu on yleisin aineiston hankintamenetelmä, koska sen avulla on mahdollista saada syvällistä tietoa ihmisen käsityksistä. Taustalla on ajatus ihmisen olemuksesta subjektina, merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. Ymmärryksemme mukaan ihminen muodostaa käsityksiä koetuista ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä selittämään niitä. Ihminen rakentaa tulkintaa tilanteista aikaisempien käsitystensä, tietojensa ja kokemustensa pohjalta. (Ks. Ahonen 1995, 116, 132; Hirsjärvi & Hurme 2000, 35, 48-49.)

Teemahaastattelulla selvitimme millaisia kokemuksia, käsityksiä ja mielipiteitä kasvattajilla on itsestään kulttuurien kohtaajina päiväkodissa. Teimme kaksi esihaastattelua, joiden perusteella pystyimme arvioimaan kysymysten ymmärrettävyyttä ja toimivuutta. Muokkasimme teemahaastattelun kysymyksiä selkeimmiksi poistaen päällekkäisyyksiä. Varsinaisten teemahaastattelukysymysten lisäksi otimme

haastattelutilanteeseen mukaan listan tarkentavia kysymyksiä, joita käytimme tarvittaessa. Totesimme, että vaihtoehtoisten tarkentavien kysymysten runsas määrä helpotti keskustelun virittämistä tai etenemistä. Tärkeää oli myös saada itsellemme varmuus teknisten laitteiden sopivuudesta ja käyttämisestä. Yhdestä kahteen tuntiin kestäneet yksilöhaastattelut tallennettiin nauhurille, jossa oli lisävarusteena litterointia helpottavia ominaisuuksia. Haastattelijat meni haastateltavan työpaikalle, jossa asetuttiin mahdollisimman rauhalliseen paikkaan. Haastattelutilanteessa haastattelijat pyrki rakentamaan kiireetöntä ilmapiiriä ja luottamuksellista vuorovaikutusta, jotta aktiivinen ja syvä pohdinta voisi toteutua haastattelussa. Teemahaastattelulle tyypillisesti edettiin tarkentavin ja jäsentävin kysymyksin, vaikka ensisijaisesti seurattiin kunkin haastateltavan asiassa etenemistä ja ajatuksenkulkua aktiivisesti kuunnellen. Haastattelutilanteessa tutkijan on muistettava herkkyyksensä sekä omat lähtökohtansa. Haastattelussa pyrimme dialogisuuteen ja reflektiiviseen otteeseen rohkaisten haastateltavaa tuomaan esille tutkittavan ilmiön eri ulottuvuuksia. (Ks. Ahonen 1994, 94,136-138, 140-142; Niikko 2003, 31.)

Haastattelun teemat rakentuivat Banksin monikulttuurisen opetuksen viidelle dimensiolle sekä Talibin malliin opettajan monikulttuurisesta kompetenssista ja Matinheikki-Kokon jaotteluun kulttuurikompetenssista (Ks. luvut 2.3.2.1, 2.3.2.2 ja 2.3.2.3.). Lisäksi peilasimme teemoilla Berryn akkulturaatiomalliin ja päivähoidon keskeisimpiin ohjaaviin asiakirjoihin. Niiden pohjalta ja niitä soveltaen kartoitimme sekä pyrimme ymmärtämään ja selittämään kulttuurien kohtaamista päivähoidossa, varhaiskasvattajien monikulttuurista kompetenssia sekä monikulttuurisen päivähoidon haasteita ja mahdollisuuksia. Seuraavassa on kuvattu teemat ja niihin liitetyt kysymykset ovat liitteessä 2. Haastateltavat saivat tutustua teemoihin kysymyksineen ennen haastattelun alkamista. Emme kuitenkaan välttämättä edenneet kronologisessa järjestyksessä eikä kaikkia tai samoja tarkentavia apukysymyksiä tarvittu jokaisen haastateltavan kanssa. Käytimme seuraavia haastatteluteemoja:

I VARHAISKASVATTAJAN MONIKULTTUURINEN KOMPETENSSI

Oma ja muut kulttuurit kohtaavat

Minä varhaiskasvattajana – monikulttuurisena varhaiskasvattajana

II MONIKULTTUURISEN PÄIVÄHOIDON RAKENTUMINEN

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten tulo päiväkotiin
 Lasten erilaisten kulttuuritaustojen merkitys päiväkodin käytännön toiminnalle
 Ohjaavista asiakirjoista - nyt ja tulevaisuudessa

III MONIKULTTUURISEN PÄIVÄHOIDON HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET

Monikulttuurisen päiväkodin resurssit
 Visio monikulttuurisesta päiväkodista.

4.2.3 Aineiston analyysi

Fenomenografia ei ole pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä vaan tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Tutkimus etenee spiraalinomaisesti, joten työstimme tutkimusaineistoa jatkuvasti aineistoa luokitellessamme, merkityksiä tulkitessamme ja raporttia kirjoittaessamme. Tietoisesti annoimme teorian vaikuttaa aineiston tulkinnassa sekä etenkin käsitysten tyypittelyssä ja kategorioinnissa. Lähtökohtanamme oli työskennellä aineistolähtöisesti, mutta aineistoa lukiessamme huomasimme teorioiden antavan tukea tulkinnallisten kategorioiden muodostamiselle. Aineistoa voidaan analysoida ja tulkita teorian pohjalta ja sitä apuna käyttäen (Ahonen 1995, 140-142). Tutkimuksemme kokoava teoria syntyi kuitenkin varsinaisesti vasta aineistoa käsitellessä (vrt. Ahonen 1995, 123-125). Teoriapohjaisten kategoriajärjestelmien rakentamisen lisäksi hyödynsimme haastatteluaineiston käsittelyssä myös aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällöllisillä luokitteluilla järjestimme ja kuvasimme tutkittavaa ilmiötä. Päädyimme ryhmittelyyn ja kuvaukseen, joka oli mielestämme sopivin aineistomme jäsentämiseen. (Vrt. Eskola & Suoranta 1998.)

Ihmisen toiminnan tai ajattelun ymmärtäminen on selittävää siinä mielessä, että se osoittaa, mistä tutkittavien käsitysten vaihtelussa on kysymys - ymmärtäminen on selittämisen laji (Ahonen 1994, 125-126; Marton 1988, 144). Varhaiskasvattajien kokemuksia todellisuudesta emme selittäneet sellaisenaan, vaan pyrimme jäsentämään niitä tulkintojen avulla edeten käytännön havainnoista laajempiin analyyseihin (ks. Hirsjärvi 1985, 63-69). Pyrimme tekemään käsitykset ymmärrettäviksi niiden aidoissa ajattelu yhteyksissä, joten haastattelutilanteetkin toteutimme varhaiskasvattajan työyhteisössä, kulttuurien kohtaamisen kontekstissa. Kahden tutkijan mukana olo prosessissa mahdollisti käsitysten ymmärtämisen laajemman tarkastelu- ja

tulkintapinnan. Haastattelut suoritti se tutkija, joka oli vieraampi henkilö tutkittavalle. Halusimme näin varmistaa haastattelun avoimuuden jäävämällä haastattelutilanteesta tutkijan, jonka työtehtäviin kuuluu tutkimuskunnan päivähoidon maahanmuuttaja-asioiden koordinoitua. Koimme molempien tutkijoiden lähtökohtien ja erilaisten näkökulmien syventäneen ja laajentaneen käsitysten vaihtelun tulkintaa analyysiprosessissa.

Haastattelujen jälkeen litteroimme aineiston sana sanalta kirjalliseen muotoon, jotta pystyimme palaamaan aineistoon uudestaan analyysivaiheessa. Emme kirjanneet haastateltavan kaikkia peräkkäisiä toistoja tai täytesanoja. Koodasimme kunkin vastaajan henkilötunnuksen, jotta myöhemmässä analyysivaiheessa tarvittaessa voisimme tunnistaa missä kontekstissa ko. käsitys on ilmaistu.

Luimme aineistoa useita kertoja. Ensin keskityimme haastattelukokonaisuuksiin, sitten teemoihin ja haastattelukysymyksiin. Tässä vaiheessa päätimme käyttää sisällönanalyysiä varmistaaksemme aineiston monipuolisen käsittelyn. Aineiston teemoittelu ja luokittelu selkiyttivät tutkijoiden omaa ajattelutyötä ja analyysiprosessia. Kokonaiskäsitelmä asiasta muodostui lukukertojen ja tutkijoiden välisen keskustelun avulla. Aineiston merkityssisällöt alkoivat hahmottua. Poimimme tutkimusongelmiin liittyviä tärkeitä ilmaisuja, ajatusteemoja ja lausumia. Nostimme esiin käsityksiä kielellisten ilmausten takaa. Vain ilmaisusta, joka on ajatuksellinen kokonaisuus, voi perustellusti tulkita merkityksen (Ahonen 1995, 143). Aluksi ryhmittelimme käsitykset, jolloin olimme vielä tekemisissä yksilöiden käsitysten ja niiden määrien kanssa. Emme sinänsä olleet kiinnostuneita käsitysten syistä, koska yksilöiden käsitykset ovat muuttuvia ja tilannesidonnaisia. Halusimme löytää erilaiset tavat nähdä tutkittava ilmiö (vrt. Häkkinen 1996, 33).

Fenomenografian kategoriat syntyivät aineistosta ilman teoreettista sitoutumista. Teoriaa käytimme kuitenkin tulkinnan ja alkuperäisen aineiston suhdetta arvioidessamme. Alustavia kategorioita syntyi runsaasti. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 168.) Haastattelujen tarkalla kirjoittamisella tekstiksi, analyysin vaiheiden kuvauksella, vaiheiden noudattamisella sekä useilla aineiston lukukerroilla pyrimme varmistamaan luotettavuutta. Lopulliset kategoriamme syntyivät rajaamalla kategorioiden kriteereitä

niin, että useat käsitykset ja ajatukset olivat sijoitettavissa samaan kategoriaan. Kategoriat kuvaavat mahdollisimman hyvin ja kattavasti varhaiskasvattajien käsityksiä kulttuurien kohtaamisesta päiväkodissa. (Ks. Tynjälä 1991, 390.) Haastatteluista etsityt merkitykset muodostimme perustellusta ilmaisusta, ei pelkästä käsitteen nimeämisestä. Kategorioiden muodostuksessa meidän oli toisinaan vaikea löytää vain yhtä käsitettä kuvaamaan kategorian luonnetta, joten käytimme yhtä tai useampaa käsitettä. Arvioimme käsitteet suhteessa aineistoon ja aikaisempaan teoreettiseen tietoon.

Analyysimme eteni kolmivaiheisesti merkitysyksiköiden etsimisestä ilmausten vertailujen kautta kategorioiden kuvaamiseen (Huusko & Paloniemi 2006, 162-172; ks. myös Ahonen 1995, 123-125):

Merkitysyksiköiden etsiminen –vaihe

Valitsimme aineistosta tutkimustehtävämme kannalta kiinnostavat ilmaisut. Analyysiyksikköinä olivat käsitykset, eivätkä tutkimushenkilöt tai tietyn tutkimukseen osallistujan tuottama aineisto. Käsitykset muodostuivat lauseesta, kappaleesta tai laajemmasta kokonaisuudesta liittyen kulttuurien kohtaamiseen päiväkodissa. Etsimme varhaiskasvattajien ilmaisuista niiden *merkitystä* eli mikä ajatus niihin sisältyi. Rakensimme tulkintaa ilmaisun sisäisten yhteyksien, haastateltavaa koskevan taustatiedon ja oman asiantuntemuksemme varassa. Pyrimme jakamaan haastateltavan tarinan ja tavoittelemaan hänen ilmaisunsa merkitykset – tulkitsemaan käsityksistä *merkityssisältöjä*. Ilmaisua sinällään voi jo sisältää merkityksen, mutta koko ajan palasimme alkuperäiseen tekstiin. Emme laittaneet asioita riippuvuus- tai syy-seuraus – suhteeseen, vaikka ne esiintyivätkin yhdessä. Vertasimme ilmaisujen välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä.

Tarkastelimme kaikkiin teemoihin liittyviä kysymyksiä ja vastauksia kokonaisuuksina pyrkien määrittelemään merkityksiä haastateltavien erilaisista käsityksistä kulttuurien kohtaamisesta päiväkodissa. Yhdessä virkkeessäkin saattoi olla useampi käsitys. Toisaalta yhtä käsitystä ilmaistiin useammassakin lauseessa. Alussa erottelimme kaikki löytämämme merkitysyksiköt, jotka edes jonkin verran poikkesivat toisistaan. Vaikka myöhemmässä vaiheessa tulkitsimmekin niiden edustavan samansisältöistä käsitystä tai käsitysryhmää, niiden erottaminen oli alkuvaiheessa tärkeää esimerkiksi

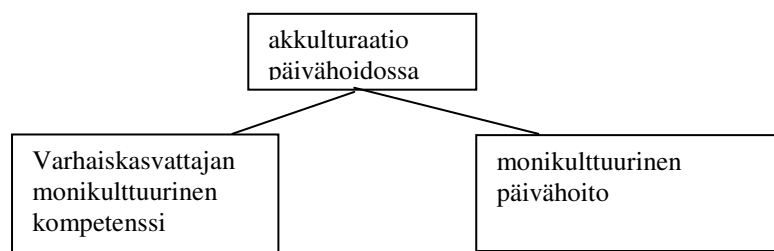
monikulttuurisuuskasvattajan valmiuksia koskevien käsitysten vaihtelun ja niiden vivahteiden löytämiseksi. Seuraavassa esimerkissä tulee esiin varhaiskasvattajan käsitykset liittyen monikulttuurisuuskasvattajan ominaisuuksiin. Alleviivasimme samassa ilmaisussa olevat käsitykset, jotka voi ryhmitellä kahteen erilaiseen käsitykseen: ”avoin mieli” ja ”**ei tarvitse heti hyväksyä**”.

*”Jonkinlainen avoin mieli... mä en tiedä miten sitä kuvais... semmonen vastaanottavainen. **En mä tiedä tarviiks sitä heti hyväksyä**, mutta olla ainakin avoimin mielin ettei nouse karvat heti pystyyn. Mä en löydä siihen sanaa mutta ... pystyy tyhjentämään kaikki asenteet ja ennakkoluulot pois päältä. Tutustuu ensin, ei tee mitään johtopäätöksiä etukäteen.”*

Tässä esimerkissä tulkinnastamme nousi kaksi erilaista merkityssisältöä: varhaiskasvattajan ennakkoluuloton asenne ja kypsyminen monikulttuurisuuskasvattajaksi. Merkitysyksikköjen sisällöllinen luonnehdinta teki käsityksistä hallittavampaa ja osin selitti käsitysten erilaisuutta (ks. Uljens 1992, 9). Merkityssisältöjen perusteella nostimme aineistosta esiin asiakokonaisuuksia, jotka olivat tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta mielenkiintoisia. Etsimme vastauksista kohtia, jotka liittyivät varhaiskasvattajan monikulttuuriseen kompetenssiin, monikulttuurisen päivähoidon rakentumiseen sekä sen haasteisiin ja mahdollisuuksiin.

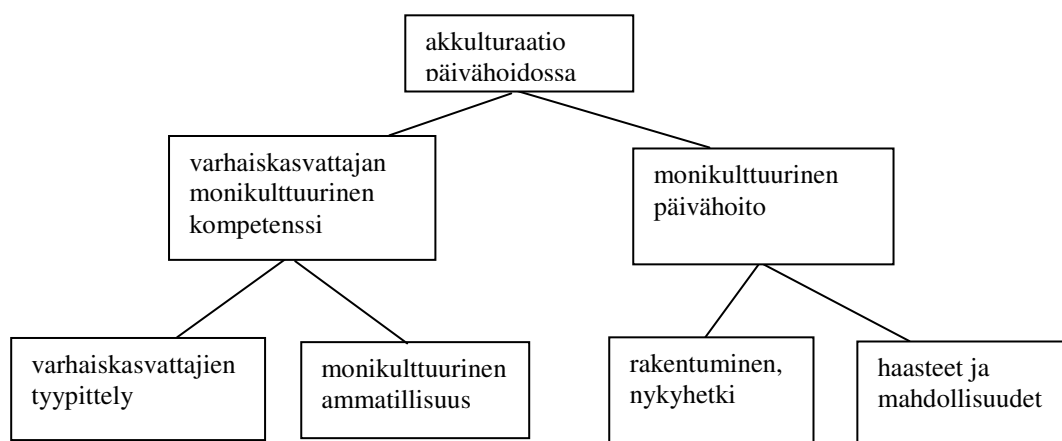
Ilmausten vertailu toisiinsa

Analyysin toisessa vaiheessa etsimme, lajittelimme ja ryhmittelimme merkitysyksiköitä kategorioiksi teoriataustaamme hyödyntäen. Merkitysten tulkinnoista teimme yhteenvetoa, missä suhteessa käsitykset tutkittavasta asiasta vaihtelevat – etsimme selvästi erottuvia piirteitä rakentaaksemme kategorioita. Löysimme aineistosta eroja, jotka selvensivät varhaiskasvattajien käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Erojen perusteella muodostimme käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää ilmiötä. Tutkimuksemme ensimmäisen tason kategoriat (kuvio 1) rakentuivat tutkimusongelmista ja teoreettisista lähtökohdista käsin.



KUVIO 1 Tutkimuksen ensimmäisen tason kategoriat

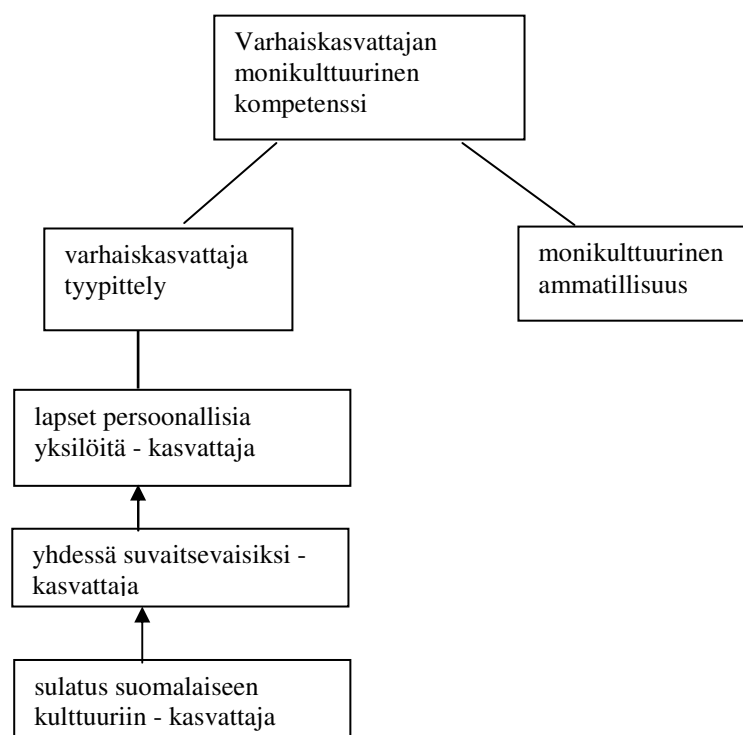
Kategoriat voi rakentaa horisontaaliseksi, vertikaaliseksi tai hierarkiseksi kuvauskategoriajärjestelmiksi (Uljens 1989, 46-51; Niikko 2003, 38-39). Analysoimme varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä pääasiassa horisontaalisella tasolla. Rakensimme kategorioita myös hierarkisella tasolla, koska halusimme tutkia ovatko jotkut käsitykset laajempia tai kehittyneempiä kuin toiset. Työstimme ensin horisontaalista järjestelmää, jossa kaikki ilmiötä kuvaavat näkökulmat ovat samanarvoisia tai keskenään yhtä tärkeitä. Esimerkiksi varhaiskasvattajan monikulttuurisen kompetenssin alakategorioiksi muodostimme kaksi rinnakkaista kategoriaa (kuvio 2). Kategorioiden väliset erot olivat sisällöllisiä. Etsimme mahdollisimman monenlaisia käsityksiä ilmiöstä kummankin kategorian sisällä. Ryhmittelimme niitä edelleen alakategorioiksi.



KUVIO 2 Horisontaalista kategoriointia

Kategorioiden rajoja määrittelimme vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Oleellista oli ilmaisujen vaihtelun, samanlaisten ja erilaisten ilmausten tunnistaminen. Kategorioiden alustava nimeäminen toimi ryhmittelyn apuna. Tämän rinnalla vertailimme varhaiskasvattajien ilmaisuja suhteessa siihen, millaisia erilaisia samaa ilmiötä kuvaavia käsityksiä aineistostamme on jo noussut esiin. Tarkastelimme myös yksittäisessä haastattelussa esiintyviä erilaisia ilmaisuja ja niiden suhdetta toisiinsa. Huomasimme, että jotkut asiakokonaisuudet ja yksittäiset merkityksenannot olivat eri yhteyksissä eri merkityksessä.

Aineisto mahdollisti myös hierarkisen järjestelmän rakentamisen (kuvio 3), koska jotkut merkitysyksiköt olivat sisällöltään teorian perusteella muita kehittyneempiä. Ryhmittelimme merkitysyksiköistä varhaiskasvattajatyyppejä ja rakensimme heidän kasvatustapaansa kuvaavia hierarkisia kategorioita. Hierarkian ylin käsitys kuvaa kyseisen asian vahvuutta tai monipuolisuutta. Alemman tason kategoriat kuvaavat suppeutta tai kapeutta asiaan. Perusteena käytimme kypsyytstasoa ja yleisyyden astetta.



KUVIO 3 Hierarkista kategoriointia

Kategorioiden kuvaaminen

Analyysin kolmannessa vaiheessa pyrimme kuvaamaan kategorioita abstraktimmalla tasolla. Oleellista oli löytää kriteerit jokaiselle kategorialle ja selkeät erot niiden välille. Tässä vaiheessa yhdistimme samankaltaisia kategorioita ja tarkensimme niiden kriteerejä vastaamaan uutta muodostunutta kategoriaa. Lopullisen kuvauskategoriajärjestelmän muodostamiseksi purimme kategoriat auki kuvaamalla niiden keskeiset piirteet, sisäiset rakenteet ja kategorioiden väliset suhteet. Kategoriasysteemin tulee olla ”säästeliäs” eli kategorioita tulisi olla niin vähän kuin mahdollista kertoakseen kuitenkin oleellisen vaihtelun aineistosta (Marton ja Booth

1997, 125). Prosessin tuloksena paikansimme muun muassa kolme erilaista varhaiskasvattajakategoriaa. Kuvauskategorioiden tarkoitus on ilmaista tutkittavan ilmiön rakenne ja kuvata aineiston käsitysten merkitysisältöjä (Uljens 1989, 12; Poikolainen 2002, 16).

Kategorioiden sisältöä vertasimme alkuperäiseen aineistoon. Tavoitteenamme oli tuoda esiin se konteksti, johon haastateltavien käsitykset liittyvät. Haastateltavien kokemukset ovat aina yhteydessä siihen, missä tilanteessa ja asiayhteydessä ne tapahtuvat. Tutkittavan ilmiön konteksti, ilmiön taustalla olevat asiat, kiinnittävät erilaatuiset käsitykset kohdeilmiöön (Huusko & Paloniemi 2006, 162-173). Poimimme myös tekstiaineistosta suoria lainauksia havainnollistamaan kuvauskategorioita ja niiden kriteerejä. Kuvauskategoriat tiivistivät tutkittujen käsitysten merkitykset kollektiivisella tasolla, jolloin yksittäisen ihmisen subjektiiviset käsitykset eivät ole kiinnostavia sellaisenaan vaan suhteessa toisten käsityksiin (Uljens 1989, 42; Marton & Booth 1997, 128).

4.3 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ja laadun arviointitavat ovat viime vuosina monipuolistuneet. Tynjälän (1991, 395-397) mukaan luotettavuutta koskevassa keskustelussa korostetaan kommunikatiivista arviointia, kieltä ja sen merkityksiä. Laadullisessa tutkimuksessa kieli ja merkitykset ovat keskeisessä asemassa, sillä yksilön omaa kokemusta ei voida tutkia ilman kieltä. Kielen avulla välitetään merkityksiä. Laadullisen aineiston analyysi perustuu merkitysten tulkintaan. Aineiston keräsimme haastatteleamalla, tulkitsimme kielellisesti ja raportoimme tuloksista kirjallisesti. Perustimme tutkimuksemme luotettavuuden oletukseen, että on useita todellisuuksia ja tutkimus tuottaa vain tietyn näkökulman ilmiöön. Alasuutarin (1995, 78) sanoin ”laadullinen aineisto koostuu näytteistä, ne ovat pala tutkittavaa maailmaa.” Laadullisen tutkimuksemme luotettavuuden arviointikriteereitä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus (Lincoln & Cuba, 1985).

Tutkimuksessamme tärkeitä eettisiä periaatteita ovat tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkittavan henkilön intimitetin suojaaminen ja luottamuksellisuus. Pidimme periaatteita erityisen tärkeinä, koska tutkimuksemme otanta oli harkinnanvarainen ja aineiston koko oli suhteellisen pieni. Informoimme puhelimitse ja henkilökohtaisesti tutkimuksesta, sen tarkoituksesta, kestosta ja osallistumisen vapaaehtoisuudesta ennen osallistujien suullista lupautumista haastateltavaksi. Ennen haastattelua selvitettiin vielä tutkijoiden vaitiolovelvollisuus ja haastattelunauhojen käytön rajoittuminen vain tutkijoihin ja kyseiseen tutkimukseen. Haastattelun vastaukset käsiteltiin tarkasti eikä yksittäisen haastateltavan mielipiteet näy tutkimustuloksissa. Tutkimusraportista ei ole mahdollista tunnistaa haastateltavien henkilöllisyyttä, mutta haastateltava itse saattaa löytää omia suoria lainauksia tekstin sisältä. Olimme saaneet virallisen tutkimusluvan kunnan päivähoidon johtajalta. Tutkimukseen osallistuvat varhaiskasvattajat allekirjoittivat tutkimussopimuksen. Heidän esimiehensä olivat tietoisia työntekijöidensä osallistumisesta tutkimukseemme.

Uskottavuus ja siirrettävyys

Laadullinen analyysi on tutkijan subjektiivista tulkintaa, joten luotettavuus perustuu siihen, miten uskollinen tulkinta on aineistolle. Tavoittelimme niitä totuuksia, joita haastatellut varhaiskasvattajat toivat esiin tutkimastamme ilmiöstä. Uskottavuus perustuu siihen, että on olemassa monia eri totuuksia, jotka rakentuvat yksilöllisten ja yhteisöllisten merkitysten kautta. (Vrt. Lincoln & Cuba, 1985). Esimerkiksi kategoriajärjestelmää voidaan pitää riittävänä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohteleva kuvauksena, kun tutkija ottaa huomioon kaikki erilaiset käsitykset ja on tulkinnassaan uskollinen käsitysten eroavuuksille. Sen vuoksi kategorioiden sisällöllisten erojen ja rajojen selkeys on välttämätön. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Muodostamamme kategoriat eivät ole yksittäisen ihmisen ajattelua vaan edustavat erilaisia ajattelutapoja

Arvioimme tutkimuksemme uskottavuutta ja siirrettävyyttä vahvistavia tekijöitä triangulaation, kenttätyön ja analyysin tekniikoiden ja tutkimusprosessin näkökulmista. (Ks. Tynjälä 1991, 387-395; Metsämuuronen 2006, 134, 453-454).

Tarkastelimme kokonaisuutta, tutkimuskohdetta, havaintojamme ja tulkintojamme monitutkija- ja moniteoria- näkökulmasta. Tutkijatriangulaatio on usean eri tutkijan tai

arvioitsijan käyttöä (Patton 1990, 187). Tutkijoina meillä oli selkeä rooli, työnjako ja toisella lisäksi erityisosaamista tutkimastamme aiheesta ammattiinsa liittyen. Luotettavuus aineiston keräämisessä, analyysissä ja tulosten tulkinnassa on parempi, koska meitä oli kaksi refleктоivaa tutkijaa. (Ks. Kimchi, Polivka & Stevenson 1991, 365.) Teoriatranguulaatio on useiden näkökulmien käyttöä tutkimuksessa ja aineiston tulkinnassa (Patton 1990, 187). Pehdyimme varsin laajasti vaihtoehtoisiiin teorioihin kulttuurien kohtaamisesta ja monikulttuurisuudesta. Käytössämme oli myös eri teorialalleja monikulttuurisesta kompetenssista, joita sitten sovelsimme varhaiskasvatuksen substanssiin. (Vrt. Kimchi, Polivka & Stevenson 1991, 364.)

Jo haastattelutilanteessa kiinnitimme huomiota, miten tulkita toisen henkilön ilmaisuja. Haastattelija keskittyi aktiiviseen kuunteluun ja rakensi vuorovaikutusta luontevaksi keskusteluksi, jolloin hän teki seuraavan kysymyksensä haastateltavien antamien johtolankojen perusteella. Tällöin oli mahdollista paneutua keskustelukumppanin ilmaisuihin. (Ks. Ahonen 1995, 136-137.) Haastattelija pyrki tekemään haastattelutilanteen kiireettömäksi ja ilmapiiriltään leppoisaksi, jotta haastateltavat toisivat esiin aitoja kokemuksia ja ajatuksia. Tutkija kertoi myös olevansa kiinnostunut mahdollisimman erilaisista ajatuksista (*”Ei ole olemassa vain yhtä oikeaa vastausta.”*). Haastattelut olivat pääsääntöisesti moniulotteisia ja antoisia sisällöltään. Joissakin haastatteluissa vastaukset olivat aluksi lyhyitä. Lisä- ja tarkentavilla kysymyksillä eri näkökulmasta saimme lisää syvyyttä vastauksiin. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 169). Jotkut haastateltavat jännittivät alussa, jolloin ns. lämmittelykeskustelulla purettiin jännitystä. Monissa haastatteluissa keskustelu kohdistui myös sellaisiin asioihin, joita haastateltava ei ollut aikaisemmin ajatellut. Varhaiskasvattajille toteutettua haastattelua voi kritisoida, koska tulokset eivät ole objektiivisia kuvauksia siitä, miten asiat todellisuudessa ovat. Ne kertovat miten varhaiskasvattajat kokevat tai toivovat asioiden olevan. Heillä saattaa myös olla tiedossaan kysytyn asian ideaalutilanne, mikä on voinut vaikuttaa heidän vastauksiinsa.

Molemmat tutkijat käsittelivät, analysoivat ja tulkitsivat aineistoa yhdessä ja osin erikseen. Haastatteluaineistosta tekemiämme tulkintoja voidaan pitää kattavana, koska emme perustaneet tulkintoja satunnaisiin poimintoihin aineistosta, vaan noudatimme fenomenografisen analyysin sääntöjä (ks. luku 4.2.3 Aineiston analyysi). Aineiston

haltuunotossa ja jäsentämisessä otimme rinnalle sisällönanalyysin luokitteluineen. Tutkimuksessamme käytimme suoria tekstikatkelmia tulkinnan uskottavuuden lisäämiseksi. Sitaattien runsaalla käytöllä pyrimme antamaan lukijalle mahdollisuuden vertailla aineistoa ja siitä tehtyjä tulkintoja.

Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksen tulokset ovat sovellettavissa muuhun tutkimuskohteeseen tai –tilanteeseen. Siirrettävyys toiseen kontekstiin liittyy tutkimusympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuuteen. (Hämäläinen 1987, 55.) Vaikka emme suoranaisesti tavoitelleet tutkimustulosten yleistettävyyttä, niin tutkimuksemme on sovellettavissa vastaaviin konteksteihin, varhaiskasvattajiin ja yleensä päivähöitoon. Tiedon siirrettävyys kontekstista toiseen on mahdollista, jos tutkimuskohteesta saadun tiedon määrä ja laatu on riittävää. (Lincoln & Cuba 1985). Vertailun sekä päätöksen siirrettävyydestä ja käyttökelpoisuudesta tekee lukija. Siksi olemme pyrkineet tutkimusprosessin mahdollisimman tarkkaan kuvailuun. Kuvauksestamme löytyvät teoreettiset lähtökohdat tutkimusongelmineen, tutkimukseen osallistujat, aineiston hankinta ja tulkintaprosessin periaatteet. Merkitysten tulkintaa ja kategorointia olemme todentaneet esimerkein. Haluamme kuitenkin korostaa, että sosiaalinen todellisuus on kontekstisidonnainen, joten tulokset sellaisenaan pätevät vain mukana olleissa yhteisöissä tuona tietynä ajankohtana, jolloin tutkimusta teimme.

Varmuus ja vahvistettavuus

Reliabiliteetin käsite on laadullisessa tutkimuksessa korvattu varmuuden –käsitteellä ja objektiivisuuden sijasta puhutaan vahvistettavuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus perustuu keskeisesti tutkimuksen tekijään eli siihen miten luotettavia tulkintoja hän pystyy tekemään aineistosta. Koko tutkimusprosessin ajan refleктоimme käsityksiämme. Pyrimme tietoisesti erottelemaan tutkittavien käsitykset omistamme sekä tekemään tulkintoja merkityksistä ja kategorioiden sisällöistä. Tutkimuksemme välineenä oli haastatteluiden kommunikointi tutkijan ja tutkittavan välillä, joten tutkimustamme ei ole mahdollista toistaa täysin samanlaisena. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 166-167.) Tutkimusprosessin aikana olemme pohtineet tutkimuksen kulkuun ja valintoihimme vaikuttavia asioita kuten tutkimusasetelmaan sekä tutkijoiden ja haastateltavien välisiin suhteisiin liittyviä tekijöitä. Varmuus syntyy

fenomenografiassa myös tutkimuksen kategoriajärjestelmän kautta, joten muodostimme luokista mahdollisimman loogisia ja selkeitä. Tutkimuksen teoreettista varmuutta vahvistimme sitomalla haastatteluteemat tutkimusongelmiin ja teoriaan. (Ks. Ahonen 1995, 135-136,155.)

Laadullisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomiota aineistosta ja tutkimuskohteesta tehtyjen tulkintojen vahvistumiseen sellaisiksi kuin ne todellisuudessa ovat. Tällöin puhutaan tutkimuksen vahvistettavuudesta. Tutkimustiedon on oltava aitoa ja rehellistä. (Patton 1990, 481.) Raportoinnissa noudatimme oikeudenmukaisuuden ja rehellisyyden periaatteita. Pyrimme tulkinnoissa neutraalisuuteen, vaikka tulkitsimmeikin tilannetta ja ilmaisuja omista lähtökohdistamme. Toki hyödynsimme kokemustamme varhaiskasvattajina sekä perehtyneisyyttämme päivähoidon arjesta ja todellisuudesta.

Fenomenografista lähestymistapaa on kritisoitu siitä, että tutkijan vaikutus informanttiiin jää usein huomioimatta. Kuinka voidaan varmistaa, mitä haastateltava todella tarkoittaa, sillä vaikka käytämme samoja käsitteitä, voidaan niillä tarkoittaa eri asiaa riippuen kontekstista. Viesti voidaan tulkita eri tavoin riippuen sen lähettäjistä ja vastaanottajasta. (Poikolainen 2005, 18.) Haastatteluja suorittaessamme pyrimme huomioimaan mainitut tekijät kysymällä samaa asiaa eri tavoin. Tarvittaessa pyysimme haastateltavaa määrittelemään tarkemmin sanomaansa.

Vahvistettavuutta voidaan arvioida myös vertaamalla tulkintoja toisiin vastaavaa ilmiötä tarkastelleisiin tutkimuksiin. Kulttuurien kohtaamiseen ja monikulttuurisuuteen liittyvistä tutkimuksista löytyi vertailupintaa ja yhtymäkohtia (mm. Liebkind 2000; Miettinen 2001; Nieto 1999; Talib 2005). Suomessa monikulttuurisuuskasvatusta ja -opetusta koskevaa tutkimusta on tehty vähän ja tutkimus on keskittynyt lähinnä perusopetukseen. Paavolan (2007) tutkimus esiopetusryhmän monikulttuurisuuskasvatuksesta ilmestyi sopivasti oman tutkimuksemme loppuvaiheessa. Se vaikuttaa olevan lähimpänä tutkimustamme ja vahvistavan tutkimustuloksiamme.

5 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

5.1 Varhaiskasvattajien monikulttuurinen kompetenssi

Varhaiskasvattajien monikulttuurista kompetenssin teoreettisena viitekehyksenä käytimme Talibin mallin (liite 1) kehittyvän tietoisuuden tasoja: A) minäkäsitys, B) identiteetti, C) menneisyyden reflektointi, D) etninen identiteetti, E) sosiaalinen tietoisuus, F) kriittinen ammatillinen reflektio G) sosiaalinen toiminta ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen sekä H) globaali vastuuntunto ja vaikuttaminen. Luovuimme mallin suoraviivaisesta käytöstä analyysivaiheessa, koska varhaiskasvattajien haastattelujen vastaukset oli sijoitettavissa vain muutamaa mallin mukaisiin monikulttuurisen tietoisuuden hierarkisiin tasoihin. Aineistostamme emme löytäneet mallin mukaista yksilön kehityskaarta, vaikkakin yksittäisistä käsityksistä pystyi tulkitsemalla nostamaan eri tasojen näkymisen varhaiskasvattajien ilmaisemissa kokemuksissa ja käsityksissä. Haastateltavat viittasivat satunnaisesti minäkäsitykseen, identiteettiin ja oman toiminnan reflektointiin, mutta eivät lähteneet tietoiseen asian käsittelyyn haastattelutilanteessa.

”Omiin asenteihin on aika vaikea saada mistään mitään. Ensin pitää tuntee itsensä. Kyllä tietysti jollain tavalla saattaa jonkun pysäyttää... Mielestäni asenteet on niin tiukassa ihmisessä. Niihin on vaikea... jos negatiiviset maahanmuuttajajia kohtaan.”

”Mikä ohjaa mun toimintaa (varhaiskasvattajana)... Mä yritän ihan kauheesti mennä sinne lasten tasolle kykkysilleen. Yritän tuota... Must sellanen ilo ja innostus on tässä työssä tärkeitä. Ja sillä lailla mä yritän saada kontaktia ja se siinä työvälillä jotain tämmöstä.”

”Hirveen paljon vaikuttaa millaista omaa historiaa me kannetaan tähän työhömmö. Ja millanen sun oma kasvatus on ollut.”

Tutkimuksestamme nousi varhaiskasvattajien perusominaisuuksia monikulttuurisen kompetenssin rakentumiseksi. Varhaiskasvattajien tietoisena pyrkimyksenä on toimia eettisesti ja toista ihmistä kunnioittaen. Kunnioittaminen liitettiin erilaisuuden ja moninaisten identiteettien hyväksymiseen. Varhaiskasvattajat olivat käyneet läpi tai käsitelleet erilaisia tunnetiloja kohdatessaan ja työskennellessään toisesta kulttuurista tulevien lasten ja perheiden kanssa. Uuden ja vieraan tilanteen synnyttämät tunteet kuten pelko ja epävarmuus olivat kokemuksen myötä vähitellen vaihtuneet haluiksi selvitä haastavista tilanteista.

”Ja aattelin et huh, huh! Että mitenkähän tosta selviää ja kuinka... Miten vanhempien kanssa kommunikoidaan ja millä kielellä.”

”Se oli vähän pelottavaa. Lähinnä näitten vanhempien kanssa... Ja eteistilanteet hirmu jännittäviä. Kello kädessä yritti tolkuttaa mihin aikaan pitää tulla hakemaan. Ja paljon tuli väärinkäsityksiä. Se ei tuntunut silloin mitenkään haasteena vaan jännitti paljon enemmän. Ei ollut mitään tietoa muista kulttuureista. Mut ei ollut semmoista, et ei tänne eikä Suomeen sais tulla. Talossa kyllä oli yleinen ilmapiiri vähän vastakarvainen. Välillä oli et voi miks tää on niin hankalaa. Mut ei otettu mitenkään riemumielin vastaan.”

Monikulttuurista kompetenssia vahvisti varhaiskasvattajan kyky nähdä ja tulkita tilanne eri näkökulmista ja viitekehuksesta ikään kuin ulkoapäin.

”Kiinnostunut aidosti siitä et sä teet työtä. Mun mielestä jotenkin otat ihmiset tasa-arvoisina ja tasaveroisina työssä huomioon. Ja yrität hankkia tietoa siitä, minkälaisista olosuhteista tullaan ja miten sujuu se vaihe kun tullaan ihan erilaisesta ympäristöstä tänne jostain leiriltä meidän olosuhteisiin. Siinä täytyy olla todella herkkä monille asioille. Ja millä lailla huomioidaan koko perhettä, ei vain lapsia. Koko perheen kohtaaminen on tärkeä asia.”

Mitä enemmän varhaiskasvattaja oli vertaillut ja suhteellistanut omaa ja muita kulttuureita, arvoja ja normeja, sitä laajemmin hän tulkitsi ja hyväksyi erilaisia tulkintoja samastakin tilanteesta.

”Että osaa tavallan nähdä sen semmosen yhdistävän tekijän eri kulttuurien välillä. Koska tota kaikissa kulttuureissa on omia persoonallisia piirteitä. Mutta vaikka ne päälle päin näyttävät hyvin erilaisilta, niin sittenkin voivat olla hyvinkin perusteiltaan yks yhteen lähes tulkoon. Ei ne kaikki ole niin erilaisia. Josko sitten semmosiakin on jotka ovat ihan erilaisia -joita ei ensin meinaa nähdä. Paljon tulee semmosia, että vasta käytännön vaiheessa tajusi mistä on kyse.”

Sopivan koulutuksen vähäisyys, riittämättömät resurssit ja ajan puute ovat johtaneet varhaiskasvattajien työssä kuormittumiseen. Yksipuolinen ja suppea tulkinta sekä stereotypiat johtavat puolestaan helposti turhautumiseen Tilannekohtaista turhautumista ilmenee yleensä silloin, kun ongelmat ovat suurempia kuin mitä pystytään hallitsemaan. Myös päivähoiton muuttuminen ja tehtäväkuvan laajentuminen haastavat asiantuntijuuden vahvistamiseen. Varhaiskasvattajat kokevat vaatimusten lisääntyneen ja työmäärän kasvaneen resurssien vähetessä.

”Tarvittais oman kielen opettajat ja tää etninen avustaja... Meil on ollu, mut ei enää. Ei meillä oikeastaan oo semmosta, joka tukisi työtämme!”

”Vasussa (paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma) nää sanamuodot miten mamutaustaisten lasten kasvattajien tulisi ottaa huomioon... Tulisi tutustua kulttuuriin ja suurin piirtein hallita kaikki kielet. Ja se on totta - olis tosi hyvä. Mut minkäänlaisia eväitä siihen ei anneta! Mut miten sä oikeasti tämän tekisit. Koita nyt kasvattaja-raukka nyt jotenkin selvitä, sul on tämmönen ja sun pitäs vaan näin tehdä. Jos on itellä motivaatiota, innostusta ja kaikkee, niin kylhän sit tekee. Mut ei kaikilla välttämättä ole sitä.”

”Lapsen pitäs saada omaa oman kielen opetusta. Se on meiltä poistettu ja sen on huono asia. Sitä tietenkkin lapsen pitäisi saada. Lapsi oppii suomenkieltä pk:ssa ja koulussa, mutta jos se oma kieli jää pois niin hän ei oo enää kaksikielinen. Jos me saatas sitä oman kielen opetusta päiväkotiin, niin se tukis lapsen kieltä. Päiväkodin pitäis tukea niin, mut määrärahoja on supistettu eikä niitä oo... niin miten sä sitten... Onko se aina rahasta kiinni...Haluan et sitä kotikielen opetusta olis mut en saa niitä rahoja mistään. Käytäntö ei toimi.”

Ammatillinen kehittyminen edellyttää sekä omaa että koko työyhteisön reflektiota. Myös monikulttuurisen kompetenssin kehittämisessä täytyy tunnistaa, analysoida ja pohtia omaa toimintaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Se edellyttää myös halukkuutta ja kykyä toimia vuorovaikutuksessa toisten, etenkin erikulttuuristen ihmisten kanssa.

”Käytännön etuja on... rikastuttava kokemus. Mahdollisuus tutustua eri kulttuureihin, erilaisiin ihmisiin. Toisaalta englannin kieltä on tullu harjoiteltua, kun on tiedotteita tehty englannin kielellä ja muuta. Se on avartavaa muittenkin lasten kanssa - se on kansainvälisyyskasvatusta ja totutaan erilaisuuteen, ihan kaikkien erilaisuuteen”

”Meillä on juuri alkanut sellanen, et tavataan ihmisiä eri päiväkodeista. Se mamulasten kohtaaminen ja hoitaminen... Me voidaan yhdessä puhua ihan jokapäiväisiä asioita, miten meillä koetaan ja miten teillä - ja yhdessä puidaan. Vertaistuki on hyvä. Sellaset ihmiset, jotka on olleet vielä kauemmin tai enemmän varmaan antas meille hyvin tietoa...”

”Ihan käytännön tasolla sä joka päivä mietit sitä sun omaa tapaa tehdä työtä. Ja vielä työkavereiden kanssa. Sä näät asioita.. Kyl mä edelleen näen et sun pitää olla aidosti siinä läsnä ja kiinnostunut siitä, niistä tilanteista, niistä ihmisistä.”

Varhaiskasvattajien mielestä monikulttuurista ammatillisuutta rakennetaan työssä oppimalla ja koulutuksesta saadun tiedon soveltamisella. Heillä on vahva kokemus, että ”kaikki on joutunut itse keksimään ja opettelemaan” ilman valmiita ohjeita tai rakennelmia. Tietotaito on karttunut ajan ja kokemuksen myötä. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja perheiden määrän kasvaessa myös lasten päivähoidossa on syntynyt tarve luoda laajempia käytänteitä. Selkeämpää rakennelmaa ollaan luomassa monikulttuuristuvaan päivähoidon valtakunnallisten linjausten ja periaatteiden myötä myös kunnan tasolle.

”Tää on kyl muuttunu... Nyt me saadaan tieto tästä lapsesta yleensä hyvissä ajoin. Niin itsellä heti herää ajatus: ahaa, tällainen afganistanista... Tällaisia rupee heti itse kelamaan mielessä. Mitä tietoja mulla on nyt tällä hetkellä... Tämä niinku tulee ensimmäisenä mieleen. Käytännössä jos tiedetään, että tulee jostain ihan uusi perhe, niin silloin me tilataan tulkki ensimmäiseen kohtamiseen.”

”Mun mielestä siihen ei valmisteltu... Nykypäivänäkin meille tullaan sanomaan et teille tulee ens kuussa tällanen ja tällanen lapsi. Siinä on se valmistelu! Lapsi tulee. Totta kai lapsen kotiin menee tieto, että voi tulla tutustumaan tänne - ihan niinku muillekin suomalaisille lapsille ja perheille.”

Tutkimuksemme varhaiskasvattajille monikulttuurinen ammatillisuus näyttäytyi kasvattajan tietyissä ominaisuuksissa ja pätevytydessä (taulukko 3). He pitivät joitakin ominaisuuksia ja pätevytyksiä tärkeinä ja omina vahvuuksinaan (+), toisaalta he tiedostivat kehittymistarpeita (-) monikulttuurisen ammatillisuuden rakentumisessa.

TAULUKKO 3 Varhaiskasvattajien oma kokemus monikulttuurisesta ammatillisuudesta

ulottuvuus	vahvuus (+)	kehittymistarve (-)
1. yhteistyö a) vanhemmat b) työyhteisö ja muut tahot	+ moninaiset, luovat keinot + sopimukset kulttuurin yhdistämisestä päiväkodin arkeen + tahtotila yhteistyölle ja kasvatuskumppanuudelle + vertaistuki + säännöllisesti kokoontuva päivähoidon foorumi	- yhteisen kielen puute - kasvatuskeskustelut - kulttuurinen tietämys - vuorovaikutus sosiaalisissa tilanteissa - ajan rajallisuus - selkeät rakenteet eri yhteistyötahojen kanssa - päivähoidon yhteiset käytänteet ja toimintaohjeet
2. tietotaidon hankinta ja hallinta	+ tietämys lapsen kasvusta ja kehityksestä + pedagoginen tietotaito + omatoimisuus tiedonhankintaan + ns. hiljainen tieto	- syvällisempi tieto eri kulttuureista - suomen kielen opetus ja arviointi - täydennyskoulutus - päivähoidon ohjaavien asiakirjojen tuntemus
3. asenne, tietoisuus	+ erilaisuuden ja eri kulttuurien kunnioitus + halu ammatilliseen kehittymiseen + rohkeus kohdata haasteita	- tietoisuus kulttuurin merkityksestä ja vaikutuksesta - mahdollisuudet ja resurssit vastata haasteisiin - aika ja paikka pohdintaan ja arviointiin

Monikulttuurista kompetenssia kuvasimme muodostamalla hierarkiset varhaiskasvattajatyypit vastaajien monikulttuuriseen pätevytyteen liittyvistä ilmauksista ja käsityksistä:

1. lapset persoonallisia yksilöitä -kasvattaja
2. yhdessä suvaitsevaisiksi -kasvattaja
3. sulautus suomalaiseen kulttuuriin –kasvattaja.

Ensimmäinen varhaiskasvattajatyyppejä edustaa monikulttuurisuuskasvattajana kehittyneintä muotoa. Kasvattajatyypit suhtautuivat erilaisuuteen, lasten ja perheiden kieli- ja kulttuuritaustaan erilaisista lähtökohdista. Toimintavalmiuksiin liittyi ryhmien erilaiset ja eritasoisesti toteutettu monikulttuurinen varhaiskasvatus päivähoitossa. Tyypittelymme perustui haastatteluissa esiin tulleisiin varhaiskasvattajien uskomuksiin ja toimintaan. Tarkoituksemme ei ollut luokitella haastattelemiamme varhaiskasvattajia, joten samankin vastaajan käsitykset voitiin sijoittaa eri varhaiskasvattajatyyppeihin teoriataustan perusteella. Tyypit voivat kuvata myös työyhteisöjä ja –organisaatioita.

Lapset persoonallisia yksilöitä –kasvattaja

Lapset persoonallisia yksilöitä –kasvattaja näkee lapset yksilöinä ja persoonallisuuksina, joten erilaisuus on yksi elämään kuuluva tosiasia. Tilanteita ja asioita tarkastellaan erilaisista kulttuurisistakin näkökulmista käsin. Monikulttuurisuus koskettaa kaikkia yhteisön lapsia ja aikuisia. Lasten kotikulttuureita arvostetaan ja vanhempien ajatuksia myös kasvatuksesta pyritään liittämään päiväkodin arkeen mahdollisuuksien mukaan. Varhaiskasvattajan ajattelussa korostuu lapsen myönteisen minäkuvan vahvistaminen, toisen huomioiminen ja vuorovaikutus. Varhaiskasvattaja kokee resurssina, kun hän tunnistaa lapsen vahvuudet ja kiinnostuksenkohteet, joiden pohjalta toiminnan suunnittelu ja toteutus sekä lapsen kasvun tukeminen toteutetaan. Näkökulmat, tavoitteet ja menetelmät muuntuvat ajan, paikan, tilanteen ja lapsiryhmän myötä.

”Koskaan ei oo valmis. Tietysti mä haluaisin tavallan aina löytää sen... eikä se koske vain ulkomaalaisia vaan kaikkia lapsia. Se punainen lanka, jonka avulla lapsi kehittyy myönteisemmin omien resurssiensa pohjalta. Et miten osaisi tukea niitä lapsen omia ...kaikkein parhaiten.”

”Se et tuetaan lasta kokonaisvaltaisesti, lapsen kehitystä... Samat asiat pätee kaikkien kohdalla. Ja mitä se kokonaisvaltaisuus juuri tämän lapsen kohdallaan? Siinä täytyy ottaa huomioon se hänen tilanteensa ja suuret muutokset mitä perheessä on ollut. Ja sopeutuminen.”

”Kun on pienestä lapsesta kysymys sitä hakee enemmän kontaktia, vuorovaikutuksellisesti. Et siinä on toisen syyliin ottamista, vähän pehmeämpää tutustumista, leikkejä ja tämmöstä. Koko ajan vähän hiotaan näitä menetelmiä. Mietitään ja yhdessä niitä suunnitellaankin.”

Yhdessä suvaitsevaisiksi –kasvattaja

Yhdessä suvaitsevaisiksi –kasvattaja asennoituu monikulttuuriseen kasvatukseen myönteisesti. Hän tavoittelee tasavertaista kohtelua, suvaitsevaisuutta ja rauhanomaista

rinnakkaiseloa. Ongelmatilanteissa etsitään yhdessä rakentavia ratkaisuja. Hän ohjaa lapsia sosiaalisissa taidoissa, kaverisuhteiden muodostamisessa ja kiusaamisen ehkäisemisestä.

”Mun mielestä suomalaiset lapset, varsinkin eskari-ikäiset, mielellään neuvoa ja haluaa opettaa ja tavallaan auttaa aikuista”

”Se vertaistuki on must hirmuisen tärkeä koko ajan. Ettei siinä tuu -eikä siinä yleensä tuu silmätikuksikaan - nää lapset. Lapset on tottunut, että ne ei vielä kaikkee osaa ja mitä voi neuvoa ja...Ihan samalla tavalla suomalaislapset eivät osaa kaikkea ja heitä voi neuvoa.”

Uudet asiat tai epämuukavat tilanteet varhaiskasvattaja kuitenkin helposti sivuuttaa, jos niihin liittyy tarvetta muuttaa omia ajattelutapoja tai ”hyväksi havaittuja käytänteitä”. Varhaiskasvattaja painottaa kaikkien lasten välistä toimintaa, yhteistyötä ja yhteistoiminnallista oppimista. Hän rakentaa jokaisen lapsen kasvun ja oppimisen tukemisen samojen tavoitteiden ja menetelmien varaan.

”Mä jättäisin sen monikulttuurisuuden pois. Kasvatus on kasvatusta ja lapset on lapsia.”

Kotikulttuurin huomioon ottaminen näkyy päiväkodissa pääasiassa ruokailuun ja uskuntoon liittyvissä käytänteissä. Varhaiskasvattaja korostaa lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilymistä. Hän tuo esiin kotikielen opetuksen järjestämisen ja etnisen työntekijän tärkeyden päiväkodissa. Kuitenkin loppujen lopuksi valtakulttuurin normeista poikkeaminen on erilaisuutta, joka on hoidettavissa tehostamalla lapsen suomen kielen oppimista ja opetusta. Varhaiskasvattaja uskoo päivähoiton mahdollisuuteen kotouttaa maahanmuuttajalapsen.

”Ryhmässä on kuitenkin pääsääntöisesti suomalaislapsia. Niin että maahanmuuttajat tai toisen kulttuuriset lapset joutuvat olemaan aika paljon niillä samoilla eväillä. Et harvoin pystyy antamaan sitä erityistä.”

”Että arvostetaan sitä omaa kulttuuria. Jos me aletaan olemaan sellasia nysyviä; ei sitten pidetä joulujuhlaa ettei kellekään tule paha mieli. Se on taas meidän perinnettä ja se siirretään ja arvostetaan sitä kulttuuria. Mutta kun me arvostetaan sitä omaa kulttuuria, silloin me varmaan arvostamme sitä toistenkin kulttuuria”

”Suomen kieli on meidän ykkösopetusaihe - mistä täytyy lähteä näiden kanssa. Siihen kyllä on ihan hyviäkin koulutuksia. Liian vähän... Sitä pitäis ehdottomasti olla... monikulttuuriseen päivähoitoon liittyvää koulutusta.”

Sulautus suomalaiseen kulttuuriin -kasvattaja

Sulautus suomalaiseen kulttuuriin –kasvattaja puhuu eri kulttuuritaustaisista lapsista rikkautena ja korostaa suvaitsevaisuuskasvatuksen merkitystä. Hän ei kuitenkaan

suunnittele tai toteuta toimintaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten näkökulmasta. Toiminnan sisältö nousee päivähoidon ja sen asiakirjojen perinteisestä suomalaistulkinnasta, eikä kulttuurisista lähtökohdista.

”Mamulasten kanssa on se suomenkieli. Se kieliasia... on jotenkin päällimmäisenä... muuten samaa.”

”Me pyrimme täällä normaaliin suomen kielen opetukseen ja sitten tapoihin. Varhaiskasvatus sisältää eri osa-alueet ja me pyritään toteuttamaan niitä.”

”Se on toiminnan suunnitteluun selkeästi liittyvä asia: miten tuetaan heidän omaa kulttuuriaan. On kyllä vaikeaa ajatella miten me pystytään tukemaan heitä. Meidän näkövinkkelistä he ovat sopeutumassa. Lapset oppivat kieltä vertaisryhmässä. Ja se on tärkeintä saada toimimaan se.”

Eri kieli- ja kulttuuritaustaan liittyvä erilaisuus tuo arjen kasvatus- ja opetustilanteisiin muutoksia ja ristiriitoja, koska lapset eivät tunne suomalaisia tapoja eivätkä osaa suomenkieltä riittävästi. Varhaiskasvattajalla saattaa olla tiedostamattomia ennakkoluuloja ja stereotyyppioita maahanmuuttajalapsista ja perheistä. Hän ei ole valmis muuttamaan perinteistä opetus- ja kasvatustapaansa, vaikka tilanne turhauttaa tai uuvuttaa häntä. Lapsen erilaisuus on korjattavissa orientoitumalla suomalaiseen kulttuuriin ja kieleen - suomalaistumisen myötä.

”Silti mä katson, että kun me eletään Suomessa niin viljellään tätä kieltä ja perinteisiä juttuja mitä täällä on”

”Meidän ei tarvitse ajatella, että näille (eri kulttuurista tuleville lapsille) pitää olla jotain eri juttua”

”Pitäis tukea, mut sit on supistettu näitä määrärahoja. Oman kielen opetusta ei oo niin miten sä sitten. Onko se aina rahasta kiinni... Mut mä itse haluan et sitä olis mut en saa niitä rahoja mistään. Käytäntö ei toimi.”

”Se suomen kielen opettaminen... niiden kanssa käydään asioita läpi. Aika tavalla siinä samalla ne menee. Just ihan ummikkojen kanssa ehkä pitäis vielä tarkemmin sitä erityisopetusta sitten.”

”Kaikki olis niin kauhean helppoo ja ihanaa ja samanlaista. Mutt sellaista ei elämässä oo enää. Tietysti haittoja lapsiryhmässä... no tää on ihan sanomattakin selvää, et se kielimuuri tietenkin. Se on este.”

”Kieli on tärkein hyöty päiväkodista. Jos lapsi tulee tänne vaikka 3-4 -vuotiaana, niin kouluun mennessä hän selviytyy suomen kielellä.”

5.2 Monikulttuurisen päivähoidon arki, haasteet ja mahdollisuudet

Monikulttuurisen päivähoidon arki

Tutkimuksemme perusteella monikulttuurinen päivähoito näyttäytyy tällä hetkellä vieraskielisten ja kulttuuristen ihmisten mukana olona sekä vielä pitkälti

vakiintumattomana toimintana. Päivähoidon selkeä visio, toimintatapa ja rakenteet ovat vasta muotoutumassa. Monikulttuurista päivähoitoa rakennetaan, kun kulttuurit kohtaavat päiväkodin arjessa. Akkulturaatio- ja monikulttuurisuusprosessissaan varhaiskasvattajat ja päivähoitoyksiköt ovat hyvin eri vaiheissa.

Tutkimuksessamme pyysimme määrittelemään varhaiskasvatuksen asiakirjojen käyttämät termit monikulttuurinen kasvatus ja kulttuurinen ymmärrys. *Monikulttuurinen kasvatus* tavoittelee kaikille tarkoitettua, eri näkökulmista lähtevää hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Tutkimuksessamme varhaiskasvattajat tulkitsivat monikulttuurisen kasvatuksen lähinnä maahanmuuttajataustaisten lasten opetuksiksi; suomen kielen ja kulttuurin opettamiseksi sekä lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin tukemiseksi. Toisaalta vastauksista nousi esiin myös vastavuoroisempia toiminta-ajatuksia ja –tapoja. Varhaiskasvattajille käsitteen määrittely ja ymmärtäminen oli vielä epäselvää, vaikka he määrittelivät sitä oman kokemuksensa kautta.

”Monikulttuurinen kasvatus... ensimmäisenä aattelee, että sitä me tehdään. Mutta mitä sen oikeasti pitäisi olla. Mitä se mulle on.. Se on sitä että jos suomessa ollaan ja järjestetään monikulttuurista kasvatusta... Onhan meillä tätä suomalaista kulttuuria, sitäkin tuodaan... Samalla pitäis ottaa huomioon nää lähtökulttuurit jotenkin. Mä oon miettinyt pitääkö meidän ryhtyä näitä (ramadan) päättöjuhlia viettämään. Jos se on monikulttuurista kasvatusta niin periaatteessa pitäis. Mut me kyllä mennään suomalaisten juhlapyhien ja näiden mukaan”.

”Monikulttuurinen kasvatus aika vaikea määritellä. Mä ymmärtäisin ett siinä nimenomaan huomioidaan maahanmuuttajan oma kulttuuri. Ja tietysti päiväkodissa on eri kulttuureista ja maista, erikielisiä lapsia ja perheitä, joiden kanssa me toimitaan. Se on sitä kirjoa, toisen kulttuurin tietoisuutta, hyväksymistä ja myös kunnioitusta. Varmasti on ihan hyvä et tulee se kokonaisnimike tälle asialle. Ja ett se tulee tutuksi käsitteenä.”

”Monikulttuurinen kasvatus –termin käyttö ei oo mitenkään paha, kunhan ymmärretään mitä sillä tarkoitetaan. Lapsen näkövinkkelistä katomme ja arvotamme asioita: mikä on sen lapsen etu. Se ei ole lapsen etu, ett hän kokee olevansa erilainen. Sen pitää olla meidän päässä sellainen kulttuurisuus asia.”

Kulttuurinen ymmärrys on varhaiskasvattajille käsitteenä vieläkin tuntemattomampi kuin monikulttuurinen kasvatus. Mutta myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 tuodaan esiin ajatus varhaiskasvattajan kulttuurisesta ymmärryksestä ilman tarkempaa määrittelyä tai konkretisointia. Mielestämme kulttuurinen tietäminen ja ymmärrys ovat ratkaisun avain vuorovaikutussuhteiden luomisessa.

”Kulttuurista ymmärrystä... kehittää ammattitaitoa. Siihen kuuluu yleissivistys ja oman aikansa seuraaminen. Ja sitten mitä se kulttuurinen ymmärrys merkitsee tässä työssä näiden lasten kanssa.”

”Mä en osaa aatella muuta kun sen et se on todella sitä, ett yrittää nähdä kulttuurien selkärangat tai pääluonteet ja niiden yhtenevyyden. Sehän olis kulttuurista ymmärrystä. En tiedä olenko ollenkaan jäljillä.”

”Tarkoittaako se että ...eri kulttuureista on olemassa tietoa niin paljon. Ja ymmärrys... että niitä erilaisuuksia pitäisi ymmärtää, mitä kulttuureissa on ominaista. Ja näihän se jokaisella varmasti on, että on asioit , jotka tavallaan ymmärtää mutta ei hyväksy. Tää on just sitä, että kuinka paljon sä ite oot kiinnostunut ottamaan selvää asioista.”

Varhaiskasvattajat tiesivät päivähoidon ja esiopetuksen yhdeksi tavoitteeksi *eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kasvun tukemisen kaksikielisyyteen ja –kulttuurisuuteen*. He pyrkivät ottamaan huomioon lasten kielen ja kulttuurin mahdollisuuksien mukaan suunnittelussaan ja toiminnassaan. Tämä oli asia, jonka varhaiskasvattajat tunsivat päivähoidon ohjaavista asiakirjoista. Suomalaiseen kulttuuriin orientoituminen lapsilla tapahtuu heidän mielestä luontevasti päiväkodin arjen toiminnoissa.

”Täällä (päiväkodissa) he oppivat meidän ja suomalaisten tavoille. Ja suomen kielen muiden lasten kanssa, vertaisryhmässä.”

”Ne (lapset ja vanhemmat) pääsee sit kiinni tähän meidän kulttuuriin ja systeemeihin”

”Varmaan se on vertaisryhmä minkä takia he täällä... Ja suomen kielen oppiminen siinä vertaisryhmässä. Suomen kielen oppiminen ei ole itseisarvo vaan he ovat täällä tietysti sen takia, että he elävät lapsuutta ja tarvitsevat sitä mitä lapsi tarvitsee.”

”Semmoset asiat mitkä auttaa .mamuperheiden lapsia, niin samat asiat auttaa niitä muitakin, joilla on kielellisellä puolella tuettavaa. Eikä ole kenellekään haitaksi, jos me nimetään (asioita, esineitä) ja meillä on kuvat tukena. Kun ajattelee vähän avarammin niin se hyödyntää koko ryhmää. Meidän ei tarvitse ajatella, että näille pitää olla jotain eri juttua.”

Suomalaisen kulttuurin tavat, etenkin lasten hoitoon ja kasvatukseen liittyvät käytänteet päiväkodissa, olivat osin erilaiset kuin mihin vanhemmat olivat tottuneet. Varhaiskasvattajat olivat ohjanneet ja neuvoneet vanhempia sekä osin perustelleet tai puolustaneet päiväkodin toimintaa.

”Kerran yks vietnamin kielinen isä sanoi tuli aamulla ja näyttää, että tulee klo 20.00 hakemaan lasta. Ja meille tuli kauhea paniikki, että apua eihän päiväkoti ole edes auki niin kauan. Ei muuta kun seinäkello seinältä ja siitä näyttämään. Iltäpäivällä sit jännitettiin, ett tuleekohan hakemaan ennen kuutta. Ja tuli, mutt nää on tämmösiä tilanteita, jotka pitää nopeasti ratkaista. Pitää ottaa huumori ja tämmönen, ettei ota sitä jäykästi ja kamalana ongelmana. Yrittää lepposasti selvitä ja pistää itsensä likoon.”

”Ensimmäinen selkeä ongelma oli kun meille oli pieni hoidossa ja hänen isovanhempansa ryhmässämme työharjoittelussa. Suomalainen tapa, että vauvat nukkuvat päiväunet ulkona vauvuissa talvella on aivan käsittämätön juttu isovanhemmille. Isoisä monta kertaa kävi hakemassa vauvat ulkoa sisälle. Tietysti isovanhempien kanssa oli mahdollisuus saada tulkki ja neuvoteltiin mistä on kyse. Sisällä lapset eivät nuku niin hyvin, koska on koko ajan muuta hälinää ja touhua. Ja voi nukkua oman unen tarpeensa eikä herää siihen kun toiset heräävät. Se oli tosi vaikea paikka isovanhemmille. Sisällä olisi ollut mahdollisuus nukkua kovapohjaisessa sängyssä. Mutta eihän lapsi nukkunu niissäkään. Sit me ostettiin niitä telttasängyn tyyppisiä. Niissä yritettiin nukuttaa, mutt sekään ei oikein käynyt. Sit isoisä toi riippukeininun mut eihän meillä oikein sille

ollut paikkaa. Riippukeinu oli käytössä sillälailailla, että kaksi aikuista piti kiinni päistä, lapsi siellä oli keinussa ja annettiin vauhtia. Tää oli ongelma, joka kohdattiin, mutta josta päästiin kun työharjoitteluaika loppui.”

”He eivät ymmärrä sitä et me ulkoillaan, kun heillä ei ulkoilla. Esimerkiksi kun täällä on kylmä niin he sanovat: ’Eihän nyt voi ulkoilla’. Sitten me yritetään: ’Lapset nauttii kun on tarpeeksi vaatetta niin siellä on hyvä olla.’ Vanhemmat näkevät, kun tulevat hakemaan, että lapsilla on hauskaa lumen kanssa, esimerkiksi laskevat mäkeä. Me koetaan tärkeänä täällä ulkoilu. Siellä saa lapset liikkua ja purkaa energiaa.”

Suomen kielen taitoa pidettiin erittäin tärkeänä niin lapsen kehityksen ja oppimisen kuin valtakulttuuriin liittymisen kannalta. Suomen kielen oppiminen oli nivottu päiväkodin arkeen, mitä täydennettiin toiminnan mukauttamisella tai erillisillä kielen opetustuokioilla. Suomen kielen opettaminen koettiin tutummaksi arjen haasteeksi, vaikka varhaiskasvattajilla oli erilaista tietotaitoa toisen kielen oppimisesta ja opettamisesta. Joukossa oli varhaiskasvattajia, jotka vielä etsivät keinoja ja menetelmiä toteutukseen sekä kokivat tarvitsevansa tukea. Vastaavasti joukkoon kuului varhaiskasvattajia, jotka olivat lähteneet kehittämään ja soveltamaan koulutuksissa saamaansa tietoa. Osa oli kokeillut joitain suomi toisena kielenä- eli S2 -opetusmetodeja tai lähtenyt rakentamaan tavoitteellisempaa ja systemaattisempaa S2-opetusta.

”Kun ajatellaan kuinka paljon meillä on puhetta, kuinka paljon sanallisesti ohjataan lapsiryhmää... Täytyy paneutua kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen enemmän; yksilöllisesti ohjata, mennä lapsen luo ja huomioida häntä. Ja ottaa kaikki muut, eleet ja ilmeet käyttöön. Mietitään millä tavalla elävöitetään ja miten saadaan heitä mukaan. Draama on ollut tosi... Esimerkiksi ihan alussa me ei oltu varmoja, osataanko lausua lasten nimet oikein. Me yritettiin kysyä: ’kun minä olen Annikki (nimi muutettu) niin kuka sinä olet?’ Ja aina kysyvä katse, mutt ei saatu nimeä. Sitten meille tuli eskaripäivänä käsinuket vierailulle. Nämä käsinuket tervehtivät jokaista lasta ja kättelivät vuorotellen. Niin nämä lapset esittäytyivät käsinukeille: ’hei minä olen...’ ja sanoivat siis oman nimen. Mikä oivallus että näin se meni. Meillä on monipuolista toimintaa, musiikkia, tanssia, liikuntaa, maalaamista, piirtämistä, nukketeatteria, leikkiä, että lapsi voi monella eri tavalla toimia.”

”Mun mielestä päiväkodilla on jos näin halutaan hyvät mahdollisuudet. Jos maahanmuuttajalapsi tulee päiväkotiin niin vertaisryhmässä oppii jonkinlaisen kielen, mutta sitä pystyy tehostamaan. Kaikki ottaa sen asiakseen. Opettaja muistaa koko ajan, ettei puhu liian vaikeasti. Muistaa nämä toistot ja muut. Kaikilla lapsilla on oppimista kielessä - on eri tasolla olevia: osa puhuu jo lauseita, osa ei puhu mitään. Pystyy jakautumaan pieniin ryhmiin, joten yksilöllinen havainnointi on ihan valtavasti helpompaa. Me pystytään reagoimaan niihin havaintoihin esimerkiksi jos lapsi ei ymmärrä. On olemassa myös kaavake, en muista mistä se on lähtöisin, mutta me tehtiin suomen kielen tason arviota syksyllä. Meidän arviioon se perustuu mut siinä on yksityiskohtaisesti siitä miten lapsi käyttää suomea. Useamman vuoden ajalta pystytään seuraamaan suomen kielen kehittymistä.”

Varhaiskasvattajat nostivat tärkeäksi asiaksi lapsen yksilöllisten tarpeiden sekä kieli- ja kulttuuritaustan huomioon ottamisen päivähoidon pedagogisissa ratkaisuisissa, toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Monikanavaisten oppimistapojen käyttämistä ja lapselle ominaisten toimintatapojen hyödyntämistä pidettiin oleellisena perustana. Tosin he

mainitsivat käytännön toteuttamisen esteiksi liian suuret lapsiryhmät, henkilökunnan väsymisen ja poissaolot, etnisten työntekijöiden ja kotikielen opetuksen puuttumisen sekä päivähoidon moninaistuneet työn sisällöt.

Tavallan nähdä sen semmosen yhdistävän tekijän erikulttuurien välillä. Kaikissa kulttuureissa on omia persoonallisia piirteitä. Mutta vaikka ne päällepäin näyttävät hyvin erilaisilta, niin sittenkin voivat olla hyvinkin perusteiltaan yks yhteen lähes tulkoon. Ei ne kaikki ole niin erilaisia.”

Tietysti on valmiita, Aamu-sarjaa ja tämmöstä. Mutt kun on pienestä lapsesta kysymys, sitä hakee enemmän kontaktia - vuorovaikutuksellisesti. Toisen syliin ottamista, vähän pehmeämpää tutustumista ja semmosia leikkejä. Koko ajan vähän hiotaan näitä menetelmiä. Mietitään ja yhdessä niitä suunnitellaankin.”

”Tietysti täytyy vähän panostaa. Pienryhmätoiminta olis hirveen hyvä. Tällaises pienryhmäs voi kartoittaa taitoja ja vahvistaa niitä...itsetuntoa ja ryhmään kuulumista. Isossa ryhmässä voi vähän tulla erillinen olo helposti. Pienryhmästä kun puhutaan täytyy olla tarpeeksi työntekijöitä. Kun joku on vuosilomalla tai muuten pois niin ei silloin jakauduta helposti pienryhmiin. Päiväkodilla on mahdollisuudet ihan tavallisilla keinoilla auttaa.”

Lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin tukeminen nähtiin vanhempien ja kyseisen kulttuurin edustajien tehtäväksi. Vanhempia kannustettiin välittämään lapselleen omaa äidinkieltään, ajatteluaan, perinteitään ja tapojaan. Päiväkodissa tuotiin esiin lapsen kulttuuriin liittyviä ulkoisia asioita kuten ruokakulttuuria, käyttäytymistapoja, pukeutumista, musiikkia ja satuja. Lapsen oman äidinkielen säilymistä vahvistettiin sijoittamalla samankielisiä lapsia samaan lapsiryhmään, jotta keskustelu kotikielellä olisi mahdollista myös päiväkotiympäristössä. Lapsen kotikielen opetuksen lopettamiseen päiväkodissa oltiin pettyneitä siinäkin mielessä, että varhaiskasvattajat olivat saaneet arvokasta tietoa lapsen äidinkielen tasosta.

”Pojan isä kysyi onko mahdollista, että lapsi päivittäin tekisi näitä (oma äidinkieli) harjoituksia. Rupesin miettimään, ett kyllä se on ihan mahdollista, vaikka me ei osata sitä kieltä. Mut että tämmönen yhteinen nimittäjä perheen kanssa. Siis kun ajatellaan, että lapsi oppii kahta kieltä. On tärkeää - kun opettelee suomea - pitää olla myös hyvä pohja sillä omalla äidinkielellä. Kylhän me mielellämme voitais huomioida se oma äidinkieli, vaikka me ei osata sitä täällä. Mutta kunnioitetaan asiaa, että heill on oma äidinkieli ja oikeus siihen. Niin jos se voi olla tällaista tehtävien täyttämistä, tehdä jotain harjoituksia ja sit vanhemmat tarkistaa tässä tapauksessa. Niin näinhän se toimii ihan hyvin. Ei se ole meille mitenkään hankalaa tai vaivalloista vaikka me ei kieltä osata. Mä näkisin, et kyl päiväkodilla ois mahdollisuuksia siihen (lapsen oman äidinkielen tukemiseen), jos vaan löytyy halua. Me voidaan rakentaa päiväohjelmaa niin että saadaan muutettua tarpeen mukaan. Se on pään sisällä oleva asia mikä se sun asenne on.”

Varhaiskasvattajat pyrkivät liittämään päiväkodin käytänteisiin vanhempien toiveita ja lapsen omaan kulttuuriin ja uskontoon kuuluvia tapoja. Vanhempien kanssa oli ollut helppo sopia ruokailua, lepoa, puhtautta ja pukeutumista koskevia toimintatapoja tai järjestelyjä. Tyttöjen käyttäytymistä rajaaviin vaatimuksiin varhaiskasvattajat

suhtautuivat varauksellisesti, koska he painottivat tyttöjen ja poikien tasa-arvoista kohtelua. Myös vanhempien uskonnolliseen vakaumukseen pohjautuvat ”rajoitteet” hoidettiin mahdollisimman hienotunteisesti. Esimerkiksi päiväkodin joulunajan sisältöä ja perinteistä viettämistapaa oli mietitty.

”Ensimmäisenä täst tulee mieleen nämä muslimit ja uskonto. Päiväkoti-ikäisillä ei vielä ole paljon näitä uskonnon sanelemia sääntöjä niin tiukasti. Mutta ruokailu on yksi, ett sianlihaa ei syödä. Me otetaan se tietysti koko ajan huomioon. Se meni allergiana toisten allergioiden seassa.”

”Me kyllä mennään suomalaisten juhlapyhien ja näiden mukaan. Ei meidän ryhmässä joulua mitenkään korostettu. Kyllä me tontuista puhuttiin, mutta kristillinen puoli jäi kokonaan pois.”

”Joillakin on tiukemmat säännöt: tyttö ei saa leikkiä varsinaisesti poikien kanssa. Totta kai me yritetään niinku lasten yhteisiä leikkejä. Mut lapselle on sanottu, ettei saisi leikkiä. Me kerrotaan vanhemmille miten nämä lapset leikkii, tytöt ja pojat keskenään. Joskus on näitäkin jotka ei oo suopeita sille, että pojat ja tytöt istuvat vierekkäin. Aika perusasioita mitä käydään vanhempien kanssa”

”Joskus on ollut joidenkin poikien kanssa sitä että he ei tahdo kaikkia aikuisia uskoa. Siinä on sitten jouduttu juttelemaan vanhempien kanssa erikseen. Siellä aika useesti ne isät on puuttuneet asiaan ja ojennetaan että pitää... (heh) Mutta sekään ei sitten vanhempien ja meidän kesken mitään ongelmaa.”

”Vanhemmat esittävät toiveita ja me yritetään noudattaa niitä. Kuten riisuutuminen jumppaa varten ja muuten. Esimerkiksi pukuleikeissä täytyy päästä johonkin omaan rauhaan pukeutumaan ja me kunnioitetaan sitä. Vessa jutuissa... on jotain pesemisiä enemmän. Käsien pesu on hyvin tärkeitä heillä ja niin se on meilläkin päiväkodissa. Sopii hyvin tähän.”

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin tärkeäksi, mutta samalla kaikkein vaikeimmaksi toteuttaa. Luottamuksen ja vuorovaikutuksen rakentamista hidastivat kommunikaatio-ongelmat. Erityisesti yhteisen kielen puute tai suppeus ja kulttuuriin liittyvät tulkinnat tai väärinkäsitykset herättivät varhaiskasvattajissa osin avuttomuuden tunteita, mutta myös haastoivat etsimään uusia muotoja yhteistyön mahdollistamiseksi. Rajoitettujen tulkkipalvelujen käyttö keskitettiin pääsääntöisesti lapsen kehitys- ja kasvatustarkasteluun. Joissakin päiväkotiyksiköissä voitiin ajoittain hyödyntää maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden tai harjoittelijoiden kieli- ja kulttuuritulkkaustaitoja.

”Tulkki asiaa... Okei, se kestää aika kauan et tulee tulkki. Ja sitten saattaa tulla joku peruutus et se ei toimi. Ja että näitä tulkkia ei joka tilanteeseen kuitenkaan saa. On paljon vanhempainiltoja ja keskusteluita, joihin sitä tulkkia välttämättä voida saada esimerkiksi määrärahoista johtuen kiinni.”

”Kasvatuskysymykset ja semmonen vaikeus., koska vanhempien kanssa on vaikea kommunikoida niistä kasvatustarkasteluista ja nykyisin nämä tulkkipalvelut on ihan ei niitä taida enää olla ku jossain paperilla.”

”Niin otettais huomioon heidän tapojaan toimia....ajattelua. Ja sit mitenkä ne sovittais siihen valtakulttuuriin, kasvatustarkasteluun. Siinä on varmaan kehittämisen paikka.”

”Kasvatuksesta pitää olla vähän selvillä siitä, mitenkä kotona toimitaan. Ja miten sit taas Suomessa toimitaan, mitä täällä ei saa tehdä ja mitä kotona ehkä tekevät.”

”Eihän me ensimmäisenä mennä tosi tuttavallisesti vaan kuitenkin kasvattajana. Mutta pikkuhiljaa yrittää.... Euroopasta tulleiden on helpompi ymmärtää, jos kysytään miten haluat, että me kasvatetaan lastasi. Mutt esimerkiksi aasialaisille on shokki, jos on liian kaveritasolla oleva opettaja, koska heillä opettajan kuuluu olla auktoriteetti. Täytyy ihan sen takia pitää sellaista opettajan roolia, vaikka muuten ei sitä haluais korostaa Perhe saattaa sanoa ’hyvänen aika – täytyyhän tiedän tietää, kyllä te tiedätte – sinä opettaja!’ Jos mä kysyn vanhemmilta kovasti mielipiteitä niin he ajattelevat: ’toi ihminen ei ole ammattitaitoinen ja se kysyy multa mitä pitää tehdä’. Tää on sellaista, ett itsellä on antennit koholla: ahaa, nämä on tämäntyyppisiä. Ja se ei oo välttämättä kulttuuriin liittyvää vaan siihen perheeseen, perheen omaan kulttuuriin liittyvää. Täytyy sanoa ett ollaan opittu: perheet on yksilöllisiä.”

”Oltiin pienempien ryhmässä eli vauvalassa. Meillähän on suomessa se tapa, että ruokapöydässä täällä annetaan lusikka ja ruoka eteen. Ei heti auteta vaan annetaan heidän todella yrittää, että he itse söisivät. Vaikka he eivät olis ikinä pitäneet lusikkaa kädessään. Ja jälki oli aikamoista! ... Sitt mä kerran kysyin meidän kotikielen opettajalta, ett miten teillä vietnamissa pienille lapsille... Minkälainen ruokalappu teillä on kun lapset eivät pitäneet suomalaisesta kaukalomallista eikä oikein niistä liinoistakaan. Hän oli hyvin kohtelias: ’Niin meillä ei tarvita ruokalappuja.’ ’Ahaa! Mitens te??’ ’ Meillä lapsi syötetään niin kauan kunnes hän itse osaa syödä!’”

Tällä hetkellä monikulttuurisuus päivähoidon arjessa on muotoutunut pitkälti varhaiskasvattajien oman kiinnostuksen ja kokemusten kautta. Arjen toimivuutta on haettu kokeilujen, yrityksiä ja erehdyksiä kautta oppimalla. Painotusalueena on ollut maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutuminen suomalaiseen päivähoitoon ja kulttuuriin. Ongelmalliseksi on koettu yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa ensisijaisesti yhteisen kielen puuttumisen vuoksi.

Monikulttuurisen päivähoiton haasteet ja mahdollisuudet

Varhaiskasvattajat totesivat tarvitsevansa lisää monikulttuurisuuteen liittyvää osaamista ja tietotaitoa, mihin haluttiin *koulutusta*. Eniten he toivoivat koulutusta eri kulttuurista tulevien vanhempien kohtaamiseen. Kulttuuri- ja uskontotietoudesta, kulttuurien kohtaamisesta ja S2-kielen opettamisesta toivottiin sisällöltään ”peruskursseja syvemmälle menevämpiä” koulutuksia.

Varhaiskasvattajat toivat esiin monikulttuurisen päivähoiton haasteina ja mahdollisuuksina samojen asioiden eri puolia:

Lasten oman äidinkielen opetus tulisi järjestää systemaattisesti koko päivähoitossa. Kotikielen opettajien tieto lapsen äidinkielen käytöstä ja laajuudesta voitaisiin liittää myös lapsesta saatuun kokonaiskuvaan. Tietoa lapsen taustasta, vahvuuksista ja

kiinnostusten kohteista pystyttäisiin hyödyntämään laajemmin ja tarkoituksenmukaisemmin päiväkodin toiminnassa. Tutkimuskunnan kotikielen opetukseen tarkoitetut määrärahat oli poistettu perusturvan säästötoimien yhteydessä. Kotikielen opetusta järjestettiin vasta oppivelvollisuusikäisille.

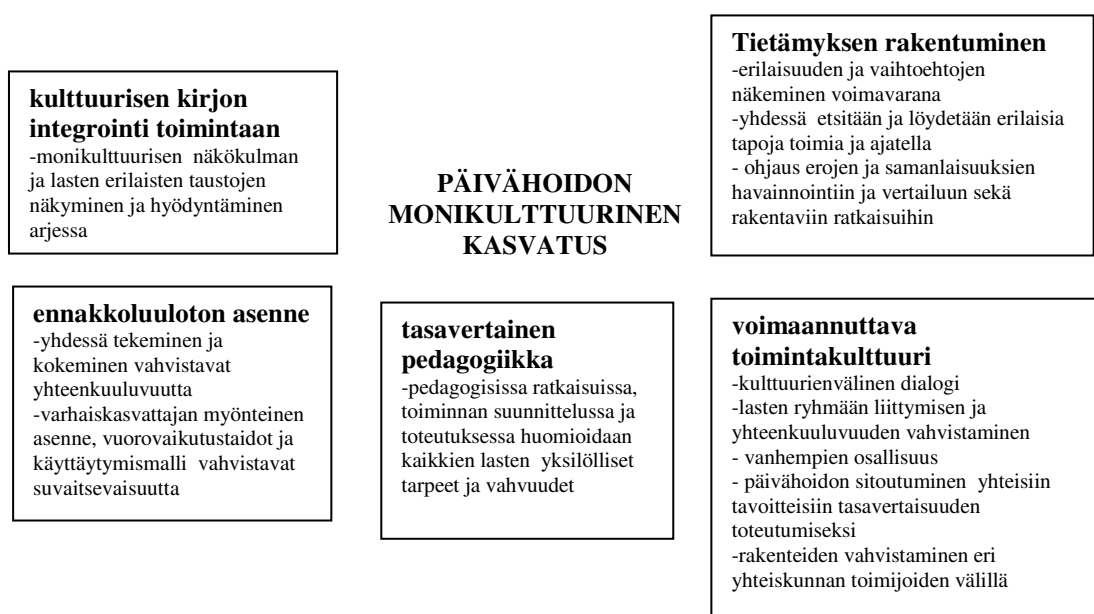
Ammatillisen osaamisen ja kokemusten jakaminen vertaisryhmässä nähtiin tarpeelliseksi. Kunnassa oli järjestetty tapaamisia monikulttuuristen lasten ryhmissä työskenteleville päivähoidon työntekijöille, mikä koettiin kehittämisen arvoisena työmuotona. Varhaiskasvattajat kokivat tarvitsevänsä pitempikestoista prosessointimahdollisuutta kehittääkseen kulttuurista ymmärrystään sekä omien asenteiden ja toimintatapojen reflektointia.

Yhteistyötä eri kulttuuritaustaisten vanhempien kanssa pidettiin selkeästi haasteellisena. Kommunikaatio-ongelmat ja yhteisen kielen puute rajoittivat varhaiskasvattajien keinoja ja toimintamahdollisuuksia, mutta myös antoivat sijaa luovuudelle. Varhaiskasvattajien mielestä tulkkipalveluihin suunnatut resurssit ovat edellytys vanhempien tasavertaiseen kohtaamiseen.

Lasten ja perheiden erilaiset tarpeet tulisi huomioida ja vastata niihin kehittämällä ja monipuolistamalla päivähoitopalveluja. Kaikki lapset eivät tarvitse kokopäivähoitoa, jolloin vahvistetaan avoimen päivähoiton tarjontaa kuten kerho- ja leikkitoimintaa, avointa päiväkotia tai perhekahviloita. Varhaiskasvattajat halusivat sisällyttää toimintaan vanhempien mukana olon ja osallisuuden vaikkakin eriasteisesti. Päivähoito nähtiin lapsen ja perheen kotoutumisen luontaisena osana, koska se liittyy niin kiinteänä osana perheen arkeen.

Kotouttamista tukevien ja integrointia edistävien kunnallisten rakenteiden luominen ja eri toimijoiden verkostoituminen on perusedellytys mietittäessä toimivia käytänteitä maahanmuuttajien kotoutumiseen. Kotoutumisen ja päivähoiton ohjaavien asiakirjojen integraatioajatuksena on osallistuminen suomalaiseen yhteiskuntaan suomen kielen ja kulttuurin oppimisen kautta – samalla omaa kieltään ja kulttuuriaan säilyttäen.

Monikulttuurinen kasvatusta on kulttuurinen ilmentymä ja käytäntö, jonka toteuttamiseen vaikuttavat yhteiskunnalliset tekijät. Sen tavoitteet koskevat kaikkia – ei vain vähemmistöryhmiä. Monikulttuurisen kasvatuksen lähtökohta on sekä pedagoginen että kulttuurinen (ks. Paavola 2007, 47-48). Pedagoginen lähestymistapa korostaa kriittistä ajattelua ja kulttuurien välistä vuoropuhelua. Kulttuurinen lähestymistapa pyrkii ymmärtämään erilaisia elämänmuotoja ja ajattelutapoja sekä niiden vaikutusta kasvuun ja kasvattamiseen. Haastattelujen analyysin tulokset olemme koonneet kehittämishaasteiden osalta kuvioon 4, joka on sovellus Banksin (2004, 23) monikulttuurisen opetuksen viidestä dimensiosta



KUVIO 4 Päivähoidon monikulttuurisen kasvatuksen ulottuvuudet Banksin mallia soveltaen

Lapset ovat sosiaalistuneet käyttäytymään ja ajattelemaan tietyllä tavalla kotona ja tietyllä tavalla päiväkodissa, mikä korostuu eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kohdalla. On hyvä muistaa, että vaikka päivähoitoikäisistä maahanmuuttajataustaisista lapsista suuri osa on syntynyt Suomessa, niin heidän kulttuuriperintönsä ymmärtäminen ja huomioiminen kasvatuksessa ja opetuksessa on lasten identiteetin ja itsetunnon kannalta merkittävää. Monikulttuurisen kasvatuksen yhtenä haasteena on antaa lapsille valmiuksia, tietoja, taitoja ja asenteita, joita tarvitaan eri kulttuuriympäristöissä toimimiseen.

Päivähoidon monikulttuurisessa kasvatuksessa lapset ja aikuiset tutustuvat eri kulttuureihin päiväkodin arjessa. Sen kautta he voivat vahvistaa ymmärrystään myös omasta kulttuuristaan. Lapset tietenkin prosessoivat oman ikä- ja kehitystasonsa mukaisesti aikuisen ohjauksessa. Yhteisten kokemusten kautta syntyy tietoisuus siitä, että ihmiset ovat samalla tavalla samanlaisia ja erilaisia kaikkialla. Varhaiskasvattajat joutuvat miettimään monikulttuurisen kasvatuksen toteutuksessa painotetaanko erilaisuutta ja konflikteja vai yhteistyötä, vastuuta ja yhteisten ratkaisujen etsimistä. Monikulttuurisen päivähoidon yhtenä tärkeänä ominaispiirteenä on se, että varhaiskasvattajilla on positiivinen asenne erilaisia lapsia ja heidän perheitä kohtaan. Varhaiskasvattajat tarvitsevat myös tietoa eri kulttuureista ja myös omasta kulttuuristaan.

Monikulttuurinen kasvatus ja opetus parhaimmillaan vahvistavat pluralismia, moninaisuutta ja moniarvoisuutta, joita koko varhaiskasvatus ja päivähoito työntekijöineen heijastavat (ks. Nieto 1999, 1-18). Monikulttuurisen kasvatuksen tulisi näkyä kaikessa lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa, toiminta- ja opetussuunnitelmissa sekä tavassa, jolla yhteisö määrittelee lapsen kasvun ja oppimisen sekä kasvattamisen ja opettamisen. Monikulttuurinen kasvatus ja opetus tukevat samalla demokratian periaatteita.

5.3 Kulttuurien kohtaaminen päiväkodissa

Tutkimuksessamme monikulttuurinen kasvatus koettiin vielä jäsentymättömänä tai vakiintumattomana. Sen määrittely, konkretisointi ja sisäistäminen olivat muotoutumassa käytännön toiminnan ja kokemuksen kautta osaksi muuta kasvatusideologiaa. Monikulttuurisen kasvatuksen sisällöksi nähtiin pääsääntöisesti suomi toisena kielenä –opetus ja lapsen oman äidinkielen opetus. Tärkeänä pidettiin suomalaisen kulttuuriin orientoitumista mutta myös lapsen oman kulttuurin näkymistä päiväkodin arjessa. Perheiden kulttuuristen taustojen erot asettavat kasvatuksen ja opetuksen toteutukselle haasteita, mutta myös mahdollisuuksia, joihin varhaiskasvattajat olivat pyrkineet etsimään ratkaisuja. Suurimmaksi haasteeksi varhaiskasvattajat kokivat vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön muodot ja keinot.

Varhaiskasvattajien monikulttuurinen kompetenssi oli rakentunut yksilön elämänhistorian ja ammatillisen kokemuksen kautta. He pitivät tiettyjä ominaisuuksia tärkeinä monikulttuurisen ammatillisuuden kehittymisessä. Ne liittyivät työntekijöiden asenteisiin ja kulttuuriseen tietoisuuteen, tietotaidon hankintaan ja hallintaan sekä yhteistyöhön vanhempien ja muiden tahojen kanssa. Monikulttuurista kompetenssia kuvasimme kolmella varhaiskasvattajatyypillä: lapset persoonallisia yksilöitä-, yhdessä suvaitsevaisiksi- ja sulautus suomalaiseseen kulttuuriin –kasvattajat. Pystyimme sijoittamaan jokaisen haastateltavan ilmaisuja ja käsityksiä jokaiseen tyyppiin. Mielestämme ei ollut tarkoituksenmukaista luokitella itse varhaiskasvattajia. Halusimme osoittaa, että varhaiskasvattajan kulttuurinen tietoisuus, herkkyys ja ymmärrys voi samallakin ihmisellä olla eri tilanteissa tai asioissa erilaista ja eriasteista.

Monikulttuurista kompetenssia lisäävät ja syventävät kokemukset ja niiden reflektointi. Se edellyttää aktiivista ja huolellista tietojen ja uskomusten pohdiskelua uuden ymmärtämisen aikaansaamiseksi. Etenkin vuorovaikutukseen liittyvät taidot ja hiljainen tieto tulee tehdä tietoiseksi ja näkyväksi. Vaikka varhaiskasvattaja tarvitsee toimintansa tueksi informatiivista tietoa kulttuureista, niin tärkeimmäksi asiaksi nousee monikulttuurisissa tilanteissa yhdessä dialogisesti tuotettu tieto. Nieton (1999, 131, 107) mukaan opetus muotoutuu sosiaalisten suhteiden kautta. Kasvattajien on pohdittava omaa kasvuaan ja kehittymistään sekä oltava kiinnostunut lasten elämästä, todellisuudesta ja unelmista. Tutkimusten mukaan opettajat ovat innokkaita kokeilemaan erilaisia pedagogisia ratkaisuja, mutta eivät ole niin valmiita muuttamaan opetusfilosofiaansa tai tarkistamaan näkökulmaansa erilaisuudesta, etuoikeuksista ja vallasta.

Monikulttuurinen arki päiväkodissa näyttäytyy tällä hetkellä suurelta osin samanlaiselta kuin päivähoidon arki iloineen ja suruineen. Monikulttuurisesta päivähoidosta ovat kiinnostuneet ne varhaiskasvattajat, jotka kohtaavat työssään eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia ja perheitä. Heillä monikulttuurisen päivähoidon kehittäminen on alkanut päiväkodin arjen tilanteiden haasteista ja ratkaisuista. Varhaiskasvattajat ovat itse aktiivisesti etsineet tietoa ja hakeutuneet maahanmuuttajuutta ja monikulttuurisuutta käsitteleviin koulutuksiin. Varhaiskasvattajilla on kuitenkin vahva tahtotila lapsen oman

kielen ja kulttuurin näkymiseen ja säilyttämiseen, mutta keinot ja resurssit ovat rajalliset. Päiväkotitoiminnassa – ja yhteiskunnassa yleensäkin – välittyy vielä hyvin perinteinen suomalainen yhtenäiskulttuuri, jonka pohjimmaisena tarkoituksena on sopeuttaa ”vieraat” suomalaiseen kieleen ja kulttuuriin.

Päivähoito heijastaa yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja asenteita. Vieraskielisten ja maahanmuuttajataustaisten lasten tulo päiväkoteihin ja esikouluihin on tuonut uusia haasteita varhaiskasvattajille. Vakiintuneita toimintamalleja ei ole ollut olemassa, vaan käytännössä on lähinnä toteutettu "yritys ja erehdys" -menetelmää. Koska yhä useampi varhaiskasvattaja kohtaa päivittäin eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvia lapsia, on tärkeää, että päivähoiton henkilökunnalla on välineitä selvittää kohtaamisten tuomista haasteista ja mahdollisuuksista. Päivähoidon monikulttuurinen kasvatuksen kehittäminen edellyttää siksi myös laaja-alaista yhteiskunnallista keskustelua ja pohdintaa monikulttuurisuudesta ja erilaisuuden kohtaamisesta. Monet arvot, vakiintuneet käsitteet ja käytännöt tulee miettiä, määritellä ja konkretisoida vuorovaikutuksessa uudelleen.

Erilaiset näkökulmat ja tasavertaiset ajatukset eivät kuitenkaan välttämättä tarkoita kaikesta vanhasta tai suomalaisuudesta luopumista. Päivähoidon monikulttuurisen kasvatuksen kehittämisen ulottuvuudet olemme kiteyttäneet voimaannuttavaan toimintakulttuuriin, ennakkoluulottomaan asenteeseen, tietämyksen rakentumiseen, tasavertaiseen pedagogiikkaan ja kulttuurisen kirjjon integrointiin toiminnassa (kuvio 4). Lisäksi muodostimme aineistosta fenomenografisen kuvauksen pohjalta merkityssisältöjä ja kategorioita abstraktimmalla tasolla, jolloin löysimme monikulttuurisen päivähoiton kehitettävät ja arvioitavat osa-alueet (taulukko 4). Mielestämme monikulttuurisen päivähoiton haasteet ja mahdollisuudet kohdistuvat samanaikaisesti ja rinnakkain niin varhaiskasvatuksen henkilöstön kuin koko päivähoito-organisaation valmiuksiin. Yksittäisten varhaiskasvattajien ammatillinen asiantuntijuus ja monikulttuurinen kompetenssi ovat riittämättömiä monikulttuurisen päivähoiton kehittämisessä ilman päivähoiton ja yhteiskunnan suosiollisia rakenteita.

TAULUKKO 4 Kehitettävät ja arvioitavat monikulttuurisen päivähoiton osa-alueet.

varhaiskasvatuksen henkilöstö	päivähoito
<p>Tietoisuus itsestä</p> <ul style="list-style-type: none"> - Työntekijän on ensin tunnettava itsensä, arvomaailmansa ja uskomuksensa sekä kulttuurinen taustansa. - Ammatti-identiteetin vahvistaminen. 	<p>Työntekijöiden asenteet, mielikuvat, uskomukset ja toiminta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tunteiden, asenteiden ja tietämisen näkyminen toiminnassa ja yhteisössä. - Työntekijöiden pedagogiset keskustelut ja vertaisryhmätapaamiset
<p>Erialaisten kulttuuristen arvojen ja käyttäytymiskoodien ymmärtäminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tietoisuus omasta kulttuurista ja kulttuurierojen merkityksestä sosiaalisiin tilanteisiin, oppimiseen ja sopeutumiseen (tulkinta ja valinta). - Eri kulttuurien käyttäytymismallien eroavuuksien ja yhtäläisyyksien tunnistaminen. 	<p>Vastavuoroisen integraation ja monikulttuurisen kompetenssin rakentaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Päivähoidon tiedostettu ja aktiivinen rooli. - Kulttuurisen kirjon integrointi toimintaan. - Lapsen ja perheen kulttuurin näkyminen päivähoiton arjessa. - Eri kulttuuritaustaiset työntekijät
<p>Pedagogisten taitojen kehittäminen eri kieli- ja kulttuuriryhmien kasvatuksessa ja opetuksessa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lapsen oppiminen ja opettaminen, kulttuuriin sidottu oppimistyyli. Oppimistyyliä ja motivaatiotekijät voivat olla erilaisia kuin valtaväestöllä. - Lapsen tietojen, taitojen ja asenteiden perustan rakentaminen ja erilaisuuden näkeminen voimavarana. - Koulutuksen ja tiedon sisäistäminen ja siirtäminen omiin toimintakäytäntöihin. 	<p>Päivähoidon ohjaavien asiakirjojen sisällön ja käsitteiden hallinta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmien näkökulmien laaja-alaisuus. - Päivähoidon ja eri yksiköiden toimintakulttuurit ja piilo-opetussuunnitelmat. - Lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen, oman kieli- ja kulttuuri-identiteetin vahvistaminen. - Monipuoliset opetus- ja toimintatavat ja materiaalit. - Työntekijöiden oma ja yhteinen reflektointi, arviointi ja pohdinta. Mahdollisuus kyseenalaistaa työyhteisön kulttuurikompetenssia ja toimintatapoja.
<p>Kommunikaatio- ihmissuhdetaidot</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yhteenkuuluvuuden tunne ja osallisuus - Kulttuurisensitiivisyys sosiaalisissa tilanteissa 	<p>Voimaannuttava toimintakulttuuri ja dialogisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yhteisö, johon kaikki lapset ja aikuiset tuntevat kuuluvansa tarkoituksenmukaisella tavalla. - Selkeät rakenteet ja vakiintuneet toimintamallit eri yhteistyötahojen kanssa. - Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Tulkkipalvelut.

6 POHDINTA

Tutkimme varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä kulttuurien kohtaamisesta päiväkodin kontekstissa. Yksi tarkasteltava asia oli varhaiskasvattajan monikulttuurinen kompetenssi. Lisäksi selvitimme varhaiskasvattajien käsitysten kautta monikulttuurisen päivähoiton arjen rakentumista sekä sen haasteita ja mahdollisuuksia. Tutkimuksemme antoi myös lähtökohtia siihen, miten päivähoito voisi entistä paremmin tukea maahanmuuttajataustaista/ eri kieli- ja kulttuuritaustaista lasta ja perhettä.

Tutkimuksemme keskeinen tulos on löytämämme monikulttuurisen päivähoiton kehitettävät ja arvioitavat osa-alueet (taulukko 4), joiden kautta on mahdollisuus rakentaa monikulttuurista päivähoitoa pluralismin suuntaan. Se edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstön ja päivähoiton organisaation omaa ja yhteistä reflektiota, tietoisuutta ja sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin – mutta ennen kaikkea kulttuurien välistä dialogia. Monikulttuurisessa kompetenssissa liikutaan asenne-, tieto- ja taitoulottuvuuksilla.

Varhaiskasvattajien monikulttuurista kompetenssia kuvasimme hierarkkisesti muodostetuilla varhaiskasvattajatyypeillä: lapset persoonallisia yksilöitä –kasvattaja, yhdessä suvaitsevaisiksi –kasvattaja ja sulautus suomalaiseen kulttuuriin –kasvattaja. Kasvattajatyypit suhtautuivat erilaisuuteen, lasten ja perheiden kieli- ja kulttuuritaustaan erilaisista lähtökohdista. Toimintavalmiuksiin liittyi ryhmien erilaiset ja eritasoisesti

toteutettu monikulttuurinen varhaiskasvatus päivähoitossa. Mielestämme tyypit voivat kuvata myös työyhteisöjä ja – organisaatioita.

Se että, haastattelimme kokeneita ja asiantuntevia varhaiskasvattajia – joilla lisäksi on tietotaitoa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja perheiden kanssa työskentelystä - oli tietoinen valintamme. Varhaiskasvattajien oma henkilökohtainen ammatillisuus ja kulttuurinen kompetenssi oli työvuosien saatossa kasvanut ja kehittynyt, joten he pystyivät tuomaan esiin omia vahvuuksiaan ja kehittämistarpeitaan monikulttuurisen ammatillisuutensa rakentumisessa. Varhaiskasvattajan kulttuurinen tietoisuus, herkkyyks ja ymmärrys voi samallakin ihmisellä olla eri tilanteissa tai asioissa erilaista ja eriasteista. Varhaiskasvattajat tarvitsevat monikulttuurisen kompetenssinsa kehittämiseen selkeämmät rakenteet, resurssit ja toimintamahdollisuudet, jotta he voisivat vahvistaa monikulttuurista asiantuntijuuttaan (lapset persoonallisia yksilöitä – kasvattajana).

Monikulttuurinen päivähoiton arki näkyy tällä hetkellä vieraskielisten ja kulttuuristen ihmisten mukana olona sekä vielä pitkälti vakiintumattomana toimintana. Päivähoidon selkeä visio, toimintatapa ja rakenteet ovat vasta muotoutumassa. Varhaiskasvattajat kokivat vaikeimpana yhteistyön eri kieli- ja kulttuuristen vanhempien kanssa yhteisen kielen ja tulkin puuttumisen tai virheellisten kulttuurikoodien tulkinnan vuoksi. Monikulttuurista päivähoitoa rakennetaan, kun kulttuurit kohtaavat päiväkodin arjessa. Akkulturaatio- ja monikulttuurisuusprosessissaan varhaiskasvattajat ja päivähoito-yksiköt ovat hyvin eri vaiheissa.

Päivähoidon käytössä on tällä hetkellä suhteellisen vähän tietoa ja keinoja monikulttuuristen lasten ja perheiden kohtaamiseen. Varhaiskasvattajat viestittävät riittämättömyyden tunteestaan maahanmuuttajataustaisten lasten opetuksen ja kasvatuksen yksilöllisten tavoitteiden nivomisesta päivähoiton ja esiopetuksen yleisiin tavoitteisiin. Tiedon ja kokemuksen vähäisyys, riittämättömät resurssit ja ajan puute ovat lisänneet opettajien turhautuneisuutta etenkin silloin, kun ongelmat ovat suurempia kuin mitä pystytään hallitsemaan. Turhautunut kasvattaja helposti sortuu yleistyksiin ja stereotypioihin kuvatessaan ja arvioidessaan lasten toimintaa.

Koska yhä useampi varhaiskasvattaja kohtaa päivittäin eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvia lapsia, on tärkeää, että päivähoiton henkilökunnalla on välineitä selvittää kohtaamisten tuomista haasteista ja mahdollisuuksista. Tutkimuksemme mukaan vakiintuneita toimintamalleja ei ole ollut käytössä. Varhaiskasvattajat eivät kuvanneet toimintaansa ja opetustaan tietyn teorian pohjalta vaan työssä korostuivat tilanelähtöisyys ja yritys-erehdys –menetelmät. Toiminta rakentui lähinnä varhaiskasvattajan kokemukseräisen, soveltavan pedagogiikan varaan. Merkittävin tekijä oli kaikkien varhaiskasvattajien mielestä turvallisen ja luottamuksellisen suhteen rakentuminen lapseen. Toimintatilanteita kuvasi valtakulttuurin omaksuminen ja parhaimmillaan vähemmistökulttuurien synnyttämän uudenlaisen monikulttuurisuuden luominen.

Monikulttuurisen päivähoiton haasteet ja mahdollisuudet perustuvat varhaiskasvatuksen ohjaaviin asiakirjoihin, joiden henki on integraatiomyönteinen. Samanlainen kohtelu ei kuitenkaan takaa yhdenvertaisuutta, sillä ihmisten lähtökohdat vaihtelevat. Mielestämme on aiheellista pohtia, miten päivähoiton pedagogisissa ratkaisuisa, toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa otetaan huomioon lapsen yksilölliset tarpeet sekä kieli- ja kulttuuritausta - miten lasten kielellinen, etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus näkyy päivähoiton arjessa ja käytänteissä. Käytännön toiminta painottuu helposti niihin osa-alueisiin, jotka ovat enemmistökulttuurin edustajille ominaiset ja tutummat kuten suomen kielen ja kulttuurin opettamiseen. Asiakirjoissa todetaan myös lapsen oman äidinkielen merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle, mutta kotikielen opetuksen järjestäminen jätetään avoimeksi. Valtakunnallisissa asiakirjoissa on lähinnä periaatteita, suuria linjauksia ja painotusalueita eikä niissä pyritä yksityiskohtaisiin toimintaohjeisiin tai konkreettisiin esimerkkeihin. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa (2005) tuodaan esiin joitakin tarkennuksia varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvattajien käytännön toiminnalle. Asiakirjojen sisältö maahanmuuttajataustaisten, eri kulttuuritaustaisten ja vieraskielisten lasten osalta jää varhaiskasvattajille tutustumisesta huolimatta vieraaksi ja irralliseksi käytännön toteutuksesta. Tarvitaan päivähoiton ohjaavien asioiden konkretisointia ja käsitteiden määrittelyä.

Aikaisemmat tutkimustulokset ovat olleet osin samansuuntaisia kuin meidän (mm. Matinheikki-Kokko 2002; Paavola 2007; Talib 2005). Matinheikki-Kokko näkee, että kulttuurikompetenssi kehittyy kokemuksellisen oppimisen pohjalta, mikä edellyttää kulttuurienvälisen kokemuksen tiedostamista, niiden muuntamista toiminnaksi ja pohdiskelevaksi havainnoinniksi. Varhaiskasvattajien kokemuksista ilmeni eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen ja hänen perheensä toimintaa koskevien odotusten ja ympäristön vaatimusten ristiriita. Ristiriidat olivat yleensä kontekstisidonnaisia tässä ja nyt –tilanteita, joissa varhaiskasvattajat seurasivat suomalaisen kulttuuriympäristön vaatimuksia ja opetussuunnitelmia, vaikkakin pyrkivät muuttamaan niitä lapsen ja perheen tarpeiden suuntaisesti. Onnistuneeksi koettuun tilanteeseen vaikuttivat varhaiskasvattajan myönteinen asenne, kyky kestää ahdistusta, taito luoda luottamuksellinen suhde lapseen ja perheeseen sekä monipuoliset toimintatavat. Monikulttuurisen kompetenssin vahvuudet kiteytyivät varhaiskasvattajan hyvään ammatilliseen tietotaitoon, jotka sovelsimme samansuuntaisina Matinheikki-Kokon kulttuurikompetenssin ulottuvuuksiin: vastavuoroisuuteen, laaja-alaisuuteen, havainnointiin ja taitoon oppia.

Talibin (2002, 2005) mukaan opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin kuuluu tietoisuus maahanmuuttajalapsen taustan vaikutuksista vuorovaikutukseen ja oppimistilanteisiin. Opettajan oma kulttuurinen tietoisuus puolestaan auttaa häntä tunnistamaan oman ja vieraan kulttuurin käyttäytymismallien eroavuuksia ja yhtäläisyyksiä. Niiden lisäksi opettajat tarvitsevat tietoa sekä oppimisvaikeuksista että oppilaan psyykkisestä hyvinvoinnista ja sen häiriöistä. Opettajan olisi myös osattava huomioida oppilaan kulttuurinen ja yhteiskunnallinen viitekehys opetus- ja ohjausmenetelmiä valitessaan. Opettajien monikulttuurinen pätevytyminen tapahtuu parhaiten kokemuksen ja koulutuksen kautta oppimisena. Monikulttuurinen ammatillisuus muotoutuu käytännön toiminnan ja laaja-alaisen ajattelun, sekä vastavuoroisuuden ja opettamistaitojen myötä. Näiden taitojen kautta opettaja kehittää monikulttuurista kompetenssiaan. Myös itsereflektointi on monikulttuurisen kompetenssin kehittämisen kannalta keskeisessä asemassa. Monikulttuurinen ammatillisuus sisältää laajentuneen itseymmärryksen, kriittisen suhtautumisen työhön, empatian sekä erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisen.

Oman tutkimusprosessimme loppuvaiheessa julkaistu Paavolan (2007) tutkimus esiopetusryhmän monikulttuurisuuskasvatuksesta osoitti myös, että monikulttuurisuuskasvatus nähdään maahanmuuttajille tarkoitettuna opetuksena. Sen tarkoituksena on maahanmuuttajalasten nopea sopeuttaminen valtaväestöön. Esiopetusta antavien varhaiskasvattajien haastattelujen perusteella he edustivat kasvatus- ja oppimiskäsityksissään esikoululaisen tarpeet ja taidot huomioivaa lapsikeskeistä näkökulmaa, mikä on myös monikulttuurisuuskasvatuksen yksi peruslähtökohta. Haastattelemamme varhaiskasvattajat nostivat esiin samanlaisia kokemuksia, ajatuksia ja sisältöjä. Meiltä kuitenkin puuttui varhaiskasvattajien toiminnan toteutuksen havainnointi. Paavolan mukaan lapsikeskeinen näkökulma ei kuitenkaan näkynyt esiopetuksen ohjatussa toiminnassa. Opetus oli suunniteltu ja toteutettu sisältöä eriyttämättä; kaikkia lapsia koskivat samat tavoitteet ja sisällöt.

Tutkimuksemme merkitys monikulttuurisen päivähoidon arkeen ja käytäntöihin voi toimia keskustelun avaajana päivähoidossa laajemminkin. Tarkoituksemme oli herätellä ja laajentaa kaikkien osallisuutta yhteisessä asiassa, koska Suomessa on entistä enemmän kulttuurista kirjoa. Päivähoidon monikulttuurinen kasvatus ja opetus ovat varhaiskasvattajien vastuulla. Varhaiskasvattajan on tärkeää selvittää oma asennoituminen erilaisiin lapsiin, perheisiin ja työtovereihin. Varhaiskasvattajan on tiedostettava ihmisten erilaisuus ja samanlaisuus niin omassa kuin kaikissa muissakin kulttuureissa. Tapa kohdata erilaisuutta heijastaa ihmiskäsitystämme, joka vaikuttaa kasvatus- ja oppimiskäsitykseen sekä käytännön työhön. Varhaiskasvattajan tulee selvittää itselleen tekemisensä perusteet - miksi toimin niin kuin toimin? Lapset tarvitsevat aikuisia "peileinä", joiden kautta he voivat ymmärtää myös omaa kulttuuriaan. Monikulttuurista kasvatusta voi toteuttaa tilanteessa ja toiminnassa eri asioita painottaen; keskitytäänkö erilaisuuteen, eroavaisuuksiin ja konflikteihin vai vahvistetaan yhteistyötä, vastuuta ja rauhanomaisten ratkaisujen etsimistä.

Monikulttuurisen kasvatuksen ja opetuksen usein ajatellaan olevan temaviikko. Nieton (2001, 383) mielestä tällaisella monikulttuurisuuskasvatuksella ei ole paljoakaan vaikutusta lasten oppimiseen. Jos taas monikulttuurinen opetus ja kasvatus nähdään laaja-alaisena päivähoidon uudistumisena, sillä on merkitystä kaikkien lasten oppimiseen. Varhaiskasvattajan rooli on kaikkien lasten kasvun ja kehittymisen

tukemisessa merkittävä. Kuitenkin eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluville lapsille suhde varhaiskasvattajaan on ratkaiseva etenkin laajasti ymmärretyn oppimisen suhteen. Käytännössä tämä tarkoittaa myös sitä, että varhaiskasvattaja tiedostaa lapsen aikaisempien tietojen ja taitojen olemassa olon, joita lapsi ei ehkä ole kyennyt tuomaan esiin vieraassa ympäristössä tai puutteellisella toisen kielen taidolla

Keskustelu monikulttuurisuudesta on keskittynyt kotoutumiseen ja kotouttamiseen. Tosin keskustelu on vasta siirtymässä kotouttamisen kaksisuuntaisuuteen – myös valtaväestön kotoutumisen prosessia uuteen tilanteeseen tulisi tukea. Lähestymistavan monipuolistumista on ollut aistittavissa mediassa käydyissä keskusteluissa ja maahanmuutto- ja eurooppaministerin kannanotoissa. Kotoutuminen ja integraation edellyttää, että niin maahanmuuttajataustainen kuin valtakulttuurin edustaja ovat halukkaita säilyttämään omaa kulttuuriaan ja olemaan vuorovaikutuksessa uuden kulttuurin ja sen edustajien kanssa. Maahanmuuttajataustainen lapsi kohtaa maan elämäntavan, normit ja kulttuurin päivähoitossa. Mikkolan (2001, 43) mielestä uuden kulttuurin oppijana lapsi on akkulturaationsa alkuvaiheessa kasvattajansa ”armoilla”. Hän omaksuu toimintakykyä luovia uuden kulttuurin piirteitä annettuina, kasvattajan näkemyksen mukaisena. Se edellyttää kasvattajalta kriittistä ammatillisuutta, jotta valtakulttuuriin assimiloivaa kehitystä voidaan lieventää.

Tutkimuksemme myös osoitti, että monikulttuuriselle koulutukselle on selkeä tarvetila. Monikulttuurisen kompetenssin kehittämiseen tarvitaan tavoitteellisempia koulutuksellisia ratkaisuja kuin yritys-erehdys –tyyppinen kokemusoppiminen. Varhaiskasvattajien koulutukseen on tuotava sisältöjä, jotka tukevat erilaisuuden huomioimista kasvatuksessa, toiminnassa ja opetuksessa. Koulutusten sisältöä, järjestämistä ja tiedon siirtymistä käytännön työhön tulisi arvioida ja kehittää. Koulutuksen rinnalla tarvitaan esimerkiksi kulttuurikompetenssin tutkimusta monikulttuurisissa toimintaympäristöissä.

Noviisitutkijoina koimme fenomenografisen tutkimusotteen ja analyysin työläinä ja aikaa vievinä. Toisaalta se kilvoitti tutkijat syvällisiin keskusteluihin ja ajatteluprosesseihin. Kahden tutkijan yhteistyö laajensi tutkijoiden ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja mahdollisti uuden oppimisen. Vasta analyysiprosessin aikana

huomasimme, että olisimme voineet hakea joistakin asioista syvällisempää tietoa. Haastattelutilanteessa emme ymmärtäneet kaivautua lisäkysymyksillä esimerkiksi haastateltavien käsitykseen itsestään varhaiskasvattajana, mikä on monikulttuurisenkin pätevyyden perusta. Näin olisimme voineet hyödyntää ja käyttää Talibin mallia monikulttuurisen kompetenssin tietoisuuden tasoista (liite 1). Teoriapohjaisten kategoriajärjestelmien rakentamisen rinnalla käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Näin halusimme varmistaa tulkintojen ja johtopäätöksen luotettavuuden ja ”oikeellisuuden”.

Jatkotutkimuksena pohdimme tutkimuksemme laajentamista myös monikulttuurisen päivähoiton käytännön toteutumisen tasolle. Miten ja missä suhteessa varhaiskasvattajien käsitykset, kannatettu tieto ja tavoitteet siirtyvät ja näkyvät kasvatuksessa ja käytännön toiminnassa. Tapaustutkimus mahdollistaisi monikulttuurisen päivähoiton kehittämishankkeen. Tutkimuksemme teoriapohjasta ja tuloksista saisi koottua varhaiskasvattajien tarpeista lähtevän koulutuskokonaisuuden.

Monikulttuurisuus on tullut Suomeen jäädäkseen. Se, käytetäänkö käsitteenä monikulttuurista, interkulttuurista vai kulttuurien välistä kasvatusta tai kompetenssia on vielä yleisellä tasolla määrittelemättä. Käsitteet menevät joka tapauksessa osittain päällekkäin. Myös käsitteiden kulttuurinen ymmärrys, monikulttuurisuuskasvattaja ja monikulttuurinen päivähoito sisällöt ja käytäntöön siirtäminen on osin määrittelemättä. Käsitteiden määrittely ja niiden merkitys kuitenkin luovat yhteistä kieltä ja ymmärrystä kulttuurien kohtaamisesta päiväkodissakin. Akkulturaatioprosessiin liittyvät jatkuva reflektointi ja arviointi. Kulttuurien kohtaaminen päiväkodissa on vuoropuhelua, yhdessä tekemistä, olemista ja ajattelemista.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Helsinki: Gummerus.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Banks, J.A. 1986. Multiethnic education: Development, paradigms and goals. Teoksessa J.A. Banks & James Lynch (toim.) Multicultural education in western societies. London: Holt, Rinehart and Winston, 2-28.
- Banks, J.A. 1994. Multiethnic education: theory and practice. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. 2002. An introduction to multicultural education. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. & McGee Banks, C.A. (toim.) 2004. Multicultural education. issues and perspectives. New York: Wiley/ Jossey-Bass.
- Berger, B & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Berry, J.W. 1992. Cross-cultural psychology. Research and applications. Cambridge: University Press
- Berry, J.W. 1997. Immigration, acculturation and adaptation. Applied Psychology: An International Review, 46(1), 5-34.
- Berry, J.W. 2002. Conceptual approaches to acculturation. Teoksessa K.M. Chung, P. Balls Organista & G. Marin (toim.) Acculturation: advances in theory, measurement and applied research. American Psychology research and applications. New York: Cambridge University Press, 17-37.
- Borg, W.R. & Gall, J.P. 2003. Educational reserch. New York: Longman.
- Collier, V.P. 1998. Language. Teoksessa C.J. Ovando & V.P. Collier. Bilingual and ESL classroom. Teaching in multicultural context. Boston: McCraw-Hill.
- Cummins, J. 1996. Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Cushner, K. 1998. International perspectives on intercultural education. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Erickson, F. 2004. Culture in society and in educational practices. Teoksessa J.A.Banks & C.A. McGee Banks (toim.) Multicultural education. issues and perspectives. New York: Wiley/ Jossey-Bass, 31- 57.

- Eskola, J & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gay, G. 1995. Mirror images on common issues: parallels between multicultural education and critical pedagogy. Teoksessa C.E. Sleeter & P. McLaren (toim.) Multicultural education. Critical pedagogy and the politics of difference. New York: State University of New York Press, 155-189.
- Gay, G. 2001. Culturally responsive teaching. Theory, research, & practice. New York: Teachers College Press.
- Giddens, A. 1997. Sociology. 3.painos. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T.Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto, 9-23.
- Hall, S. 2003. Monikulttuurisuus. Teoksessa Lehtonen & Löytty (toim.) 2003. Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 233-278.
- Harley, B. 1994. Appealing to consciousness in the L2 classroom. Teoksessa J.H. Hulstijn & R. Schmidt (toim.) Consciousness in second language learning. AILA Review 11, 57-68.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162-173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadulliseen sosiaalitutkimuksen 'käsiyötaitoon'. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/87.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 17-29.

- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kidd, J.M., Killeen, J., Jarvis, J. & Offer, M. 1997. Competing schools or stylistic variation in careers guidance interviewing. *British Journal of Guidance & Counselling* 25(1), 47-65.
- Kimchi, J., Polivka, B. & Stevenson J.S. 1991. Triangulation: operational definitions. *Nursing Research* 40(6) 364-366.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lahdenperä, P. 1997. Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk Studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund. *Studies in educational sciences* 7. Stockholm: HLS.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä käytännöissä. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 205.
- Lepola, O. 2000. Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Liebkind, K.(toim.) 1994. *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Hakapaino.
- Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus, 3-27.
- Liebkind, K. 2001. Acculturation. Teoksessa R. Brown ja S. Gaertner (toim.) *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. 4.painos. Oxford: Blackwell, 386-406.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Marton, F. 1981. Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Marton, F.1982. Towards a phenomenography of learning I. Integrating experiential aspects. University of Göteborg. Department of Education 6.

- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Sherman & Webb, Qualitative Research in Education: Focus and Methods. London: Falmer Press, 141-161.
- Marton, F. 1996. Cognosco ergo sum. Reflections on reflections. Teoksessa G. DallAlba & B. Hallesgren (toim.) Reflections of phenomenography - toward a methodology. Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Kompendiant, 163-187.
- Marton, F. & Booth, S. 2000. Om lärande. Alkup. 1997. Suom. Wadensjö, P. Lund: Studentlitteratur.
- Matinheikki-Kokko, K. 1992. Pakolaisten vastaanotto ja hyvinvointi Suomessa. Osa 1 Pakolaiset kunnassa: kenen ehdoilla. Osa II Licensiaatin tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos.
- Matinheikki-Kokko, K. 1997 Challenges of Working in a Cross-Cultural Environment. University of Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 131.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 30–51.
- Matinheikki-Kokko, K. 2002. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 1.-2.painos. Vantaa: WSOY, 291-305.
- Maxwell, J. 1996. Qualitative research design: an interactive approach. Applied Social Research Methods. Volume 41. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mc Andrew, M. & Weinfeld, M. 1996. The social integration of immigrants and the response of institutions. Paper presented for the working group session on the social integration of immigrants and the response of institutions. Metropolis Project. First annual Conference. Milan, Italy, November 13-15.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: Gummerus.
- Miettinen, M. 2001. “Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”. Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopisto Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 70.

- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajiksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Osa 171.
- Nguyen, H.H., Messé, L.A. & Stollak, G.E. 1999. Toward a more complex understanding of acculturation and adjustment. Cultural involvements and psychosocial functioning in Vietnamese youth. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 30(1), 5-31.
- Nieto, S. 1999. The light in their eyes. Creating multicultural learning communities. New York: Teachers College Press.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia..
- Ovando, C.J. 2001. Language diversity and education. Teoksessa J.A. Banks & C.A. Mc Gee Banks (toim.) *Multicultural education. Issues & perspectives.* J New York: John Wiley & Sons, 268-279.
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Patton, M.P. 1990. *Qualitative evaluation and research methods.* 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Phinney, J.S. 2002. Ethnic identity and acculturation. Teoksessa K.M. Chung, P. Balls Organista & G. Marin (toim.) *Acculturation: advances in theory, measurement and applied research.* American psychology, research and applications. New York: Cambridge University Press, 63-81.
- Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182.
- Puuronen, V. 2001. Valkoisen vallan lähettiläät ja arjen rasismi. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, R. 2002. Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajakoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toiminta-* tutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö, 97-138.

- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Sarja C. Osa 152. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos.
- Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina. Jyväskylä: SoPhi.
- Skutnabb-Kangas, T. Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Stern, H.H. 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. Great Britain Oxford University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Qualitative Sociology* 13, 13-21.
- Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207.
- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu: haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa - Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. *Kasvatusalan tutkimuksia* 21. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tiittula, L. 1997. Kulttuurien välinen viestintä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) 1997. Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 29-41
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1992. Phenomenological features of phenomenography. University of Göteborg. Reports from the Dept. of Education and Educational Research 1992:03.
- Ward, C. 1996. Acculturation. Teoksessa D.Landis & B. Bhagat (toim.) *Handbook of intercultural training*, 2.painos. Newbury Park, CA: Sage, 124-247.
- Wei, L. 2000. Dimensions of bilingualism. Teoksessa L. Wei (toim.) *The Bilingualism Rearer*. London: Routledge, 3-25

MUUT LÄHTEET

Lait ja asetukset:

<http://www.finlex.fi/linkit/ajansd/> 10.4.2007

Laki lasten päivähoidosta [36/73]

Asetus lasten päivähoidosta [239/73]

Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta [1336/94]

Laki yhdenvertaisuudesta [21/2004]

Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta [493/1999, lakimuutos 1215/2005]

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus. Saatavana www-muodossa osoitteesta <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,434,26677>

Luettu 15.06.2007

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset.2002.

Sosiaali- ja terveysministeriö. Julkaisuja 9.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56 Helsinki Stakes. 2. painos.

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Valtioneuvoston selonteossa kotouttamislain toimeenpanosta kolmen vuoden seurannan jälkeen 2002.

Tutkimuskunnan paikallisia asiakirjoja:

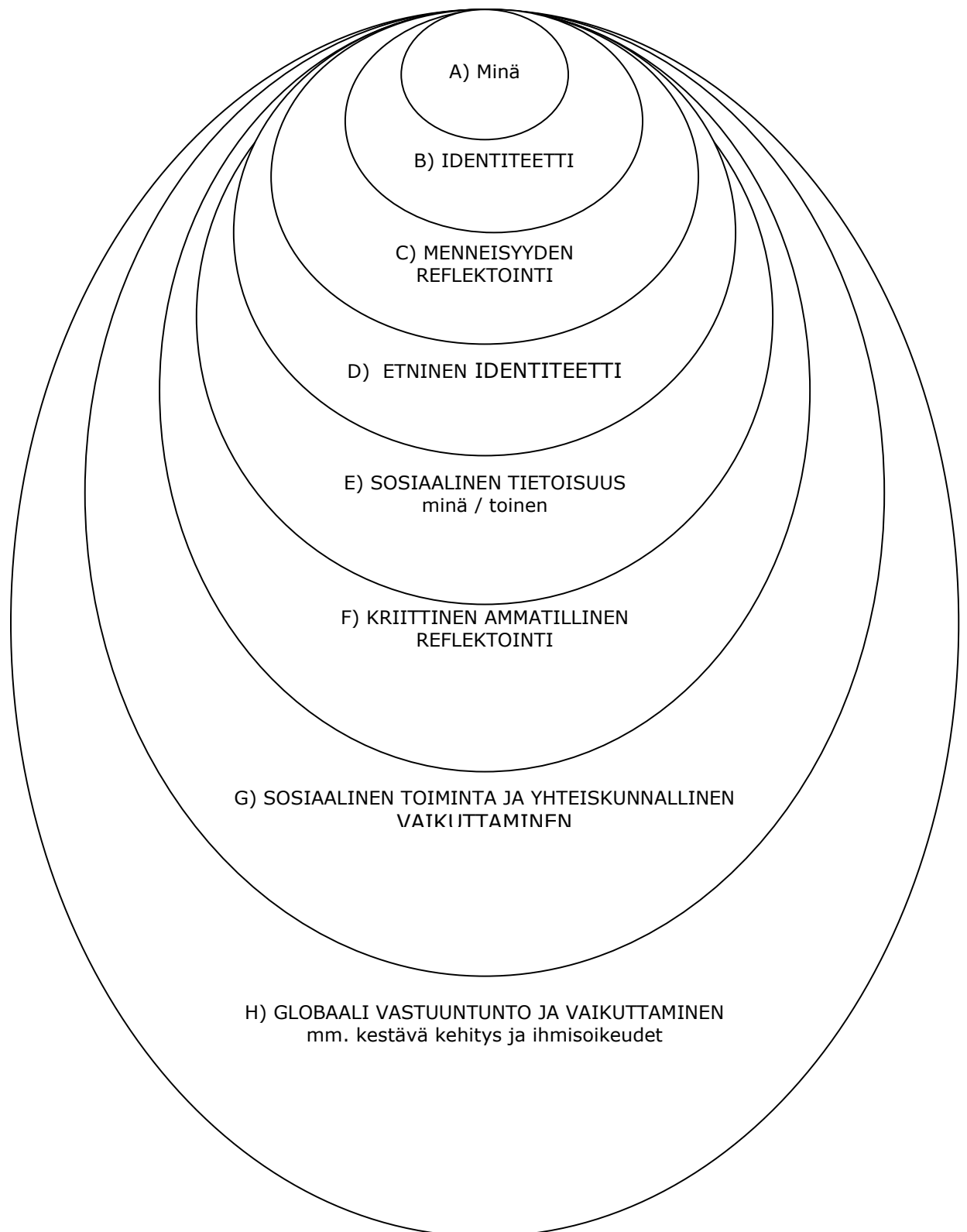
Eriytynen tuki varhaiskasvatuksessa. X-kunnan kehittämisstrategia vuosille 2005-2010.

X-kunnan maahanmuuttajien kotouttamisohjelma 2004.

X-kunnan hallituksen päätös 23/2 2004 § 63.

X-kunnan esiopetuksen opetussuunnitelmasuunnitelma 2004

Varhaiskasvatussuunnitelma 2006. X-kunnan Vasu.



KUVIO 1 Opettajan monikulttuurinen kompetenssi (Talib 2005, 43)

I VARHAISKASVATTAJAN MONIKULTTUURINEN KOMPETENSSI
 II MONIKULTTUURISEN PÄIVÄHOIDON RAKENTUMINEN
 III MONIKULTTUURISEN PÄIVÄHOIDON HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET

Oma ja muut kulttuurit kohtaavat:

1. Päivähoitoon on tullut viime vuosina yhä enemmän maahanmuuttajataustaisia lapsia ja perheitä. Millaisia ajatuksia tämä sinussa herättää?
Mitä muutoksia kansainvälistyminen on tuonut työllesi?
Mitä sinulle merkitsee olla suomalainen?
2. Kuinka kauan olet työskennellyt maahanmuuttajataustaisten/ eri kulttuurista tulevien lasten ja perheiden kanssa?
Mitkä olivat ensimmäiset ajatuksesi, kun kuulit että päiväkotiryhmääsi tulee eri kulttuurista tuleva lapsi? Miksi? Kerro ensimmäisestä kohtaamisestasi.

Minä varhaiskasvattajana – monikulttuurisuuskasvattajana:

3. Miten kuvaillet/ luonnehdit itseäsi varhaiskasvattajana?
Mikä on koulutuksesi ja valmistumisvuosi?
Millaisia valmiuksia kasvattajalla mielestäsi tulee olla, kun työskennellään eri kulttuureista tulevien lasten ja perheiden kanssa? Mistä näitä valmiuksia voi mielestäsi hankkia tai saada?
4. Mitkä ovat omat vahvuutesi ja valmiutesi eri kulttuureista tulevien lasten kanssa työskentelyssä? Mistä/ miten olet hankkinut niitä?
Miten haluaisit vielä kehittyä eri kulttuureista tulevien lasten kasvattamisessa/opettamisessa?
5. Miten kuvaillet/ luonnehdit itseäsi monikulttuurisuuskasvattajana?
7. Miten kasvatat ja opetat eri kulttuurista tulevaa lasta päiväkodissa? Mitä on mielestäsi otettava huomioon hoidossa, kasvatuksessa ja opetuksessa? (esim. aikuisen rooli, toiminta- ja oppimisympäristö, opetusmenetelmät, käytännöt)
Mitä ja millaista yhteistyötä teet näiden lasten vanhempien kanssa?

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten tulo päiväkotiin:

9. Miten uusi, eri kulttuurista tuleva lapsi otetaan vastaan päiväkodissa? Miten siihen valmistaudutaan?
Miten muut lapset ovat suhtautuneet eri kulttuurista tulevaan lapseen?
Miten voisit auttaa/ olet auttanut lapsiryhmääsi kohtaamaan muita kulttuureita?

Lasten erilaisten kulttuuritaustojen merkitys päiväkodin käytännön toiminnalle:

10. Mitä päiväkotiryhmäsi lasten erilaiset taustat sinulle merkitsevät?
Onko lasten erilaisilla kulttuuritaustoilla ollut sinulle käytännön etuja tai haittoja lapsiryhmässä?
11. Miten otat huomioon lapsen yksilölliset tarpeet sekä kieli- ja kulttuuritaustan pedagogisissa ratkaisuisissa, toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa?

6. Miten tuet lapsen mahdollisuuksia kasvaa kaksikielisyyteen ja –kulttuurisuuteen? Millaiset mahdollisuudet päiväkodilla on siihen?
13. Miten eri kulttuureista tulevat lapset mielestäsi hyötyvät päivähoidosta? Mitä lapset ajattelevat päiväkodista? Mitä he ovat puhuneet?

Asiakirjoista - nyt ja tulevaisuudessa:

12. Miten päivähoiton opetussuunnitelmissa tai muissa asiakirjoissa on mielestäsi huomioitu eri kulttuureista tulevat lapset?
8. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2005 on ajatus varhaiskasvattajan kulttuurisesta ymmärryksestä. Miten koet millainen kulttuurinen ymmärrys sinulla on? Miten sitä voi kehittää tai miten sellainen rakennetaan?
14. Miten suomalainen päivähoito voi vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kotoutumiseen?
5. Onko monikulttuurinen kasvatus käsitteenä sinulle tuttu? Miten sinä määrittelisit termin? Onko mielestäsi tärkeää käyttää monikulttuurinen kasvatus -käsitettä? Miksi?

Monikulttuurisen päiväkodin resurssit:

15. Millaisia haasteita tai ongelmia olet kohdannut eri kulttuurista tulevien lasten hoidossa, kasvatuksessa ja opetuksessa? Mistä katsot näiden ongelmien johtuvan? Miten olet ratkaissut nämä ongelmat? Kerro joku omakohtainen kokemus.
16. Millaista tukea on mahdollisuus saada maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kohtaamiseen työssäsi tällä hetkellä? Tiedätkö mistä tai keneltä? Tarvitsetko mielestäsi (lisää) tukea, koulutusta tai lisätietoa eri kulttuurista tulevan lapsen kasvattamisessa/opettamisessa ja kulttuurien kohtaamisessa päivähoitossa? Millaista?
17. Millaiset asiat edistävät ja estävät monikulttuurista kasvatusta ja opetusta suomalaisessa päivähoitossa?

Visio monikulttuurisesta päiväkodista:

18. Miten monikulttuurinen kasvatus voisi päiväkodissa näkyä tai miten sitä voisi mielestäsi toteuttaa? Mikä olisi tulevaisuuden ihanneltila/ visio monikulttuurisesta päiväkodista?
19. Mitä muuta pidät tärkeänä maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kanssa työskentelyssä sekä monikulttuurisessa päivähoitossa, mikä vielä ei ole tullut esille keskustelussamme? Mitä muuta haluat sanoa aiheesta?