

Jenni Hyttinen

**MONIKULTTUURISET LAPSET
ESI- JA ALKUOPETUKSESSA**

**Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien
näkökulma**

Varhaiskasvatustieteen

pro gradu-tutkielma

2013

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Hyttinen, Jenni. 2013. Monikulttuuriset lapset esi- ja alkuopetuksessa. Lastentarhanopettajien ja luokanopettajien näkökulma. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 79 sivua + liitteet.

Monikulttuurisuus on lisääntynyt merkittävästi Suomessa viime vuosikymmeninä. Eri kulttuurien moninaisuus näkyy näin ollen väistämättä myös päiväkodeissa ja kouluissa. Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää esi- ja alkuopettajien kokemuksia ja näkemyksiä monikulttuurisuudesta heidän työssään.

Tutkimus tehtiin laadullisena haastattelututkimuksena. Haastatteluissa käytettiin puoli-strukturoitua teemahaastattelua. Tutkimusta varten haastateltiin yhteensä kuutta opettajaa, joista kaksi työskentelee luokanopettajina, kaksi esiopettajina ja kaksi lastentarhanopettajina kunnallisissa kouluissa ja päiväkodissa pääkaupunkiseudulla. Haastatteluaineiston analyysissä käytettiin sisällönanalyysia, jossa litteroitu aineisto teemoiteltiin.

Tutkimustuloksissa korostui, että monikulttuurisuus on esi- ja alkuopettajien työssä jo arkipäivää. Opettajat ovat hyvinkin tottuneita erilaisista kulttuuritaustoista tuleviin lapsiin. Monikulttuurisuuteen liittyy kuitenkin sekä haasteita että ilonaiheita. Monikulttuuristen lasten ja perheiden kanssa toimiminen tekee opettajien työstä antoisaa ja kiinnostavaa. Se myös opettaa heille uusia asioita ja saa heidät tarkastelemaan omaa työtään uusilla tavoilla. Kuitenkin monikulttuurisuuden nähdään myös hidastavan monia arjen toimintoja ja lisäävän opettajien työmäärää. Merkittävimmiksi haasteiksi koetaan suomenkielentaidon puute sekä eri kulttuureista johtuvat näkemuserot.

Tutkimuksen keskeinen johtopäätös on, että vaikka monikulttuurisuudesta puhutaan jo itsestään selvyytensä, se on kuitenkin edelleen kompleksinen, tunteita herättävä ilmiö, johon liittyy monenlaisia arvotuksia ja asenteita. Vaikka suurin osa opettajista näkee monikulttuurisuuden positiivisena, se lisää kuitenkin heidän työmääräänsä ja aiheuttaa ristiriitaisia tuntemuksia ja ajatuksia. Varsinkin kielen oppimisen tukemiseen opettajat kaipaavat lisää materiaaleja ja uusia ratkaisuja.

Asiasanat: Monikulttuurisuus, maahanmuuttajat, etniset vähemmistöt, esiopetus, alkuopetus, opettajat

Keywords: Multiculturalism, immigrants, ethnic minorities, pre-primary education, primary school, teachers

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	MONIKULTTUURISUUS.....	4
2.1	Monikulttuurisuuden käsitteestä.....	4
2.2	Monikulttuuriset ryhmät.....	6
2.2.1	Maahanmuuttajat.....	7
2.2.2	Suomen vanhat etniset vähemmistöt.....	8
2.2.3	Ulkomaiset adoptiot ja monikansallisten perheiden lapset.....	11
3	MONIKULTTUURISUUS JA KASVATUSINSTITUUTIOT	14
3.1	Esiopetus.....	15
3.2	Alkuopetus.....	16
3.2.1	Kielitaidon merkitys alkuopetuksessa.....	19
3.3	Opettaja ja monikulttuurinen lapsi	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
4.1	Tutkimuksen tarkoitus	25
4.2	Aineistonkeruu	26
4.2.1	Informantit.....	26
4.2.2	Haastattelu tutkimusmenetelmänä	28
4.3	Analyysi.....	31
4.4	Tutkimuksen eettisyys	33
5	MONIKULTTUURISET LAPSET ESI- JA ALKUOPETUKSESSA	35
5.1	Keitä ovat monikulttuuriset lapset?.....	35
5.2	Monikulttuurisuus lapsi- ja opetusryhmissä.....	39
5.2.1	Erilaisia arjen näkökulmia.....	39
5.2.2	Kieli.....	42
5.2.3	Yhteistyö perheiden kanssa.....	45
5.2.4	Siirtymä esi- ja alkuopetuksen välillä	52
5.3	Opettajuus.....	57

6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	63
6.1	Yhteenvedoa.....	63
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	68
6.3	Jatkotutkimusehdotuksia	70

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Suomessa on elänyt jo vuosisatoja joitakin kieli- ja kulttuurivähemmistöjä, kuten saamelaisia, suomenruotsalaisia ja romaneja. Pentikäisen (1997a, 18–19) mukaan Suomen historia sekä Ruotsin että Venäjän alaisuudessa on jättänyt yhteiskuntaamme hyvinkin pitkäikäisiä kulttuuri- ja kieliryhmiä. Hän muistuttaa, että itse asiassa vielä Ruotsin vallan aikana 1600-luvulla Suomen nykyinen valtaväestö oli vain yksi vähemmistöryhmä muiden joukossa, ja suomalaisten asema oli samanlainen kuin muillakin Ruotsin etnisillä vähemmistöillä. Suomenkielikin on saanut virallisen aseman vasta 1800-luvun puolivälissä (Liebkind, Broo & Finnäs 1997, 50). Myös Pulma (2005, 453–454) tuo esille, että Suomi on kehittynyt omaksi valtiokseen osana Ruotsia ja Venäjää, ja tullut näin osalliseksi molempien maiden kansojen kirjosta. Hän huomauttaa myös, että varsinkin 1900-luvun alkupuolella eri puolella maata asuvien suomalaisten, kuten savolaisten, hämäläisten ja karjalaisten, luonteenlaatuun liitettiin vahvasti omia heimomääreitään. (Mt.)

Etnisten ja kielellisten vähemmistöjen historia on Suomessa kuten muissakin Euroopan maissa syrjinnäntäyteistä. Vielä 1800-luvulla ja jopa 1900-luvulle asti monet vähemmistöt, kuten romanit, juutalaiset ja Venäjän pakolaiset, nähtiin alempiarvoisina, epäilyksenalaisina, yhteiskuntaan kuulumattomina ja karkotettavina tai holhottavina. Miedoimmillaankin tämä ylenkatse merkitsi väkinäisiä vähemmistöjen sulauttamisyrityksiä

valtaväestöön. Niihin liittyi vähemmistöjen oman kielen ja kulttuurin riistoa ja tukahduttamista. (Nygård 1998, 98–134.)

Kaikesta tästä huolimatta nykyisin nähdään, että ennen 1990-luvun pakolaisaaltoa etniset vähemmistöryhmät olivat Suomessa marginaalisia, ja että Suomi oli melko homogeeninen yhteiskunta. Näin ollen monikulttuurisuuden kohtaamista käsittelevällä tutkimuksella on täällä lyhyet ja suppeat perinteet. (Lehtonen & Löytty 2003, 10.) 1980-luvulle asti maastamuutto, lähinnä Pohjois-Amerikkaan, Ruotsiin ja Länsi-Eurooppaan, oli yleisempää kuin maahanmuutto (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 9). Vielä 1980-luvun lopulla Suomessa asui vain 17 000 ulkomaisten kansalaista, mutta vuonna 2011 ulkomaista syntyperää olevia henkilöitä asui maassamme jo 257 248 (Matinheikki-Kokko 1997, 10; Tilastokeskus 2013). Niin sanottu monikulttuuristuminen on siis tapahtunut muutamina viime vuosikymmeninä nopeasti. Ihmisten lisääntynyt liikkuvuus ja uudet vähemmistöt ovat huomattavasti lisänneet eri kulttuurien kohtaamista ja keskustelua monikulttuurisuudesta (Liebkind 1994, 9).

Nykyisin kulttuurien moninaisuus on erottamaton osa suomalaista yhteiskuntaa. Näin ollen monet erilaiset kulttuurit näkyvät myös suomalaisessa esi- ja alkuopetuksessa. Kulttuurien runsaus on siis epäilemättä läsnä nykypäivän opettajien jokapäiväisessä työssä – mutta miten? Tähän kysymykseen paneudutaan tässä tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisena eri kulttuurien ja erilaisten lasten moninaisuus näyttäytyy esi- ja alkuopettajille heidän työssään. Olen lähtökohtaisesti kiinnostunut maahanmuuttajataustaisista ja Suomen vanhoihin etnisiin vähemmistöihin, kuten saamelaisiin, romaneihin ja suomenruotsalaisiin kuuluvista lapsista, vähemmistöön ja valtaväestöön kuuluvien vanhempien yhteisistä lapsista sekä ulkomailta adoptoiduista lapsista. Tämä tutkimus kohdistuu siis Suomessa asuvien kielellisten ja kulttuuristen vähemmistöjen lapsiin. Heidän tarkempi määrittelynsä on problemaattista, ja yhteisen nimityksen löytäminen varsin heterogeeniselle joukolle on haastavaa. Väitöskirjassaan Rastas (2007, 21–22) päätyy ilmaisuun *lapset, joilla on transnationaalit juuret*. Vaikka määritelmä on osuva, itse käytän yksinkertaistamisen vuoksi tässä tutkimuksessa heistä termiä *monikulttuuriset lapset*. Lähtökohtaisesti kielellisten ja kulttuu-

risten vähemmistöjen lapset ovat monikulttuurisia, sillä he elävät ainakin kahdessa eri kulttuurissa; omassa vähemmistökulttuurissaan sekä valtaväestön kulttuurissa.

Olen saanut viime vuosina jonkin verran omakohtaisia kokemuksia monikulttuuristen lasten ja perheiden kanssa toimimisesta. Eteen on tullut sekä koettelevia haasteita että antoisia onnistumisenkokemuksia. Monikulttuurisuus ja varsinkin maahanmuuttajat ovat olleet viime aikoina runsaasti esillä mediassa, ja maahanmuuttokeskustelu on ollut vilkasta kaikilla yhteiskunnan tasoilla. Monikulttuurisuuden lisääntyminen on Suomesakin johtanut siihen, että eri kulttuureista ja maahanmuutosta keskustellaan useilla tavoilla. Paitsi periaatteellista keskustelua, monikulttuurisuus edellyttää myös uudenlaisia konkreettisia ratkaisuja rakentaa yhteiskuntaa. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 16–17.) Aihe on jatkuvasti tärkeä ja ajankohtainen, koska monikulttuurisia lapsia on kouluissa yhä enemmän, ja opettajien on yhä olennaisempaa osata toimia lapsiryhmissään ja luokissaan laajan kulttuurisen moninaisuuden parissa.

Tässä tutkimuksessa lähdetään liikkeelle kartoittamalla monikulttuurisuuden sekä esi- ja alkuopetuksen tutkimuksellista taustaa luvuissa 2 ja 3. Luvussa 2 syvennyttään monikulttuurisuuteen, siihen liittyviin käsitteisiin sekä siihen, mitä monikulttuurisuus tarkoittaa nimenomaan tämän tutkimuksen kannalta. Luvussa 3 taas keskityn tarkastelemaan miten monikulttuurisuus ilmenee esi- ja alkuopetuksessa sekä yksittäisen opettajan vaatimuksissa ja valmiuksissa. Luvussa 4 käyn läpi tutkimuksen toteutuksen vaiheet ja selvitän tutkimuskysymyksen, informantit, tutkimus- ja analyysimenetelmät sekä tutkimuksen eettisyyttä koskevia seikkoja. Tämän jälkeen luvussa 5 esitellään tutkimuksen tulokset. Lopuksi luvussa 6 kootaan yhteen tutkimuksen keskeiset havainnot sekä pohditaan niitä mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia esittäen. Viimeisessä luvussa paneudun myös tutkimuksen luotettavuuteen.

2 MONIKULTTUURISUUS

2.1 Monikulttuurisuuden käsitteestä

Monikulttuurisuudella voidaan yksinkertaisimmillaan tarkoittaa sitä, että samassa yhteiskunnassa elää rinnakkain useita erilaisia ryhmiä. Monikulttuurisuus on kuitenkin kompleksinen ja epämääräinen käsite, jonka avulla määritellään ihmisten suhteita toisiinsa. Julkisessa keskustelussa monikulttuurisuutta yleensä joko ylistetään yhteiskunnan upeana rikkautena tai toisaalta se nähdään haasteellisena ja ongelmallisena. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 20–22.) Kuukan (2009, 240–241) haastattelemat peruskoulujen rehtorit määrittelevät monikulttuurisuuden erilaisten ihmisten, koulussa oppilaiden, olemassaoloksi ja rinnakkain tai yhdessä elämiseksi suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulussa. Kuukka sulkee määritelmän sisään myös viittaukset eri kieliin, tapoihin, uskontoihin ja arvoihin. (Mt.)

Voidaan sanoa, että monikulttuurisuutta on ollut aina olemassa kaikissa yhteiskunnissa. Sen niin sanottu nousu alkoi kuitenkin vasta 1960-luvulla, jolloin monet vähemmistöryhmät, kuten kansalliset, etniset ja seksuaaliset vähemmistöt, feministiset liikkeet ja kehitysvammaiset alkoivat vaatia oikeuksiaan tavoitteenaan tasavertainen yhteiskunta.

Monikulttuurisuuden huomioimisen myötä sitä ryhdyttiin tutkimaan ja sitä varten kehitettiin uutta terminologiaa. (Parekh 2006, 1–15; Sakaranaho 2006, 16.)

Määriteltäessä monikulttuurisuutta kulttuuri ja etnisyys ovat olennaisia käsitteitä. Hall (2003, 85) määrittää *kulttuurin* yhteisten merkkien järjestelmäksi, jota samaan yhteisöön, ryhmään tai kansakuntaan kuuluvat ihmiset käyttävät. Se on osa materialistista ja sosiaalista maailmaa, ja antaa ihmiselle tärkeän tunteen kuulumisesta johonkin. Yksinkertaisesti kulttuuri voidaan nähdä tottumuksina, tapoina ja uskomuksina, jotka ovat tyypillisiä tietylle ihmisryhmälle (Talib 2002, 36). Kun erilaiset kulttuurit kohtaavat, ihmiset joutuvat sopeutumaan muutoksiin, joita uusi kulttuuri tuo heidän elämäänsä. Koko ihmiskunnan kehitys voidaan nähdä seurauksena tällaisista muutosprosesseista. Näihin prosesseihin kuuluvat niin vähemmistöryhmien sopeutuminen enemmistökulttuuriin kuin enemmistön suhtautuminen kulttuurivähemmistöihinkin. (Liebkind 2000, 13.)

Etnisyys kumpuaa kulttuurista: kielestä, uskonnosta ja tavoista. Se liitetään käsitteenä usein vähemmistöihin, joita yhdistävät tietyt kulttuuriset piirteet, kieli, yhteinen menneisyys ja mahdollisesti myös yhteiset elinolot. Etnisyydellä on monia merkityksiä. Sitä voidaan käyttää ihmisten luokitteluun ja määrittelyyn ulkoapäin, yleensä vallitsevan kulttuurin näkökulmasta, jolloin se liittyy marginaalisuuteen ja jopa syrjintään. Toisaalta se voidaan nähdä myös arvokkaana ja ainutlaatuisena resurssina, joka synnyttää yhteenkuuluvuutta. Etninen tausta ei ole samalla tavoin näkyvä kuin esimerkiksi rotu, joten sen esiintuominen on pitkälti yksilön itsensä valintakysymys. (Pietikäinen 2002, 18–19.) Etninen identiteetti koostuu ihmisen omista kokemuksista ja sen muodostuminen on jatkuvan itsensä arvioinnin ja määrittelyn tulos (Syed & Azmitia 2010, 209).

Kaikki ihmiset muodostavat kulttuurisen *diversiteetin*, laajan erilaisuuden verkoston, joka esiintyy nykyisin lähes poikkeuksetta kaikissa yhteiskunnissa (Parekh 2006, 1–15). Lyon (2009, 52) huomauttaa, että diversiteetti ei koske ainoastaan eri rotuja, vaan sulkee sisäänsä myös kansallisuuden, kansalaisuuden, sosiaalisen luokan, sukupuolen, iän, terveyden, seksuaalisuuden, uskonnon, kielen, sosiaalisen statuksen ja esimerkiksi mahdolliset kehitysvamman aiheuttamat rajoitukset.

Monikulttuurisuuden yhteydessä puhutaan usein myös *suvaitsevaisuudesta*, mikä on käsitteenä paljon vanhempi kuin monikulttuurisuus. Suvaitsevaisuus on moraalinen käsite, jolla voidaan viitata ihmisen arvovalintoihin ja siihen, kuinka hän suhtautuu muihin ihmisiin. Se nähdään usein hyveenä, normina, joka kertoo siitä millainen avoimen, nykyaikaisen hyvän ihmisen tulisi olla. (Suurpää 2005, 42–43.) Nykypäivänä suvaitsevaisuuden käsite on kuitenkin saanut osakseen paljon kritiikkiä – monikulttuurisuuden pitäisi olla jotain paljon enemmän kuin vain jotakin, mitä ”suvaitaan”. Pelkällä suvaitsevaisuudella ei nähdä saavutettavan todellista ymmärrystä ja kunnioitusta erilaisuutta kohtaan. (Nieto 2010, 247–248.)

Tässä tutkimuksessa käytän monikulttuurisuus-termiä kuvaamaan ihmisten moninaisuutta ja yksilöiden välisiä eroja. Monikulttuurisuus on terminä laaja ja helposti ymmärrettävä käsite. Se kuvaa hyvin koko diversiteettiä, sillä se kattaa etnisen taustan tai rodun ohella myös kielet, uskomukset, arvot, normit, perherakenteet, sosioekonomisen aseman, sukupuolen, erityistarpeet, kodin ja yhteisön taustat sekä oppimistyyliä (Lee 2010, 25). Se on myös suhteellisen tuore ja nykyaikainen käsite. Monikulttuurisuus on myös lukemassani lähdekirjallisuudessa useimmiten käytetty termi. Se ei kuitenkaan ole käsitteenä niin laaja kuin esimerkiksi monimuotoisuus, jonka käyttö tässä tutkimuksessa olisi harhaanjohtavaa. Tutkimus keskittyy kuitenkin etnisyyden, kansallisuuden, uskonnon ja kielen kysymyksiin, ja esimerkiksi sukupuolisuuteen tai fyysisiin rajoituksiin liittyvät asiat on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle. (ks. Kuusisto 2010, 15.)

2.2 Monikulttuuriset ryhmät

Tässä alaluvussa käyn läpi eri monikulttuurisia ryhmiä, joita opettajat voivat työssään kohdata. Olen jaotellut ryhmät maahanmuuttajiin, Suomen vanhoihin etnisiin vähemmistöihin sekä ulkomailta adoptoituihin ja monikansallisten perheiden lapsiin.

2.2.1 Maahanmuuttajat

Merkittävänä monikulttuurisena ryhmänä voidaan pitää *maahanmuuttajia*. Maahanmuuttajilla tarkoitetaan ulkomaalaisia, jotka tulevat maahan tarkoituksenaan asettua sinne pitkäaikaisesti. ”Maahanmuuttaja” käsitteenä esiintyy jatkuvasti Suomessakin keskusteluissa niin politiikassa, mediassa kuin arkipäiväisissä kahvipöytäporinoissa. Käsitteenä sitä on kuitenkin kritisoitu siitä, että se yrittää sulkea sisäänsä valtavan kirjon erilaisia ihmisiä, joilla on erilainen kulttuuritausta, kansallisuus, maahantulosyy, koulu- tus, äidinkieli ja perhetausta puhumattakaan elämäkokemuksista ja -tilanteista sekä persoonallisuuksista. (Huttunen 2009, 117–118.)

Syyt maahanmuuttoon voivat olla moninaisia. Yksi merkittävä maahanmuuttajaryhmä ovat pakolaiset, jotka pakenevat kotimaastaan esimerkiksi heihin kohdistuvaa vainoa tai sotatilannetta. Suomeen suuntautuu paljon myös työperäistä maahanmuuttoa. Yhteistä kaikille maahanmuuttajille on, että Suomeen tullessaan he muodostavat uusia etnisiä vähemmistöjä. (Liebkind 1994, 9–11; Talib 2002, 18–19.) Oman ryhmänsä muodostavat myös paluumuuttajat, kuten sodan aikana Neuvostoliiton alueelle jääneet suomenin- keriläiset (Pentikäinen, Horn, Jaakkola & Yli-Vakkuri 1997, 198–202).

Vuonna 2011 Suomeen muutti ulkomailta 29 500 henkeä, ja vuoden 2011 lopussa Suomen väestöstä 4,8% eli 257 248 henkilöä oli ulkomaalaista syntyperää (Tilastokeskus 2013). Vaikka keskustelu maahanmuuttajista on Suomessa ollut viime vuosina vilkasta ja kriittistäkin, maahanmuuttajien määrä on pienimpiä koko Euroopassa (Miettinen 2001, 12). Suomeen pyrkiikin vähemmän maahanmuuttajia kuin useisiin muihin Euroopan maihin: esimerkiksi vuonna 2008 Suomesta haki turvapaikkaa 4053 henkilöä, kun vastaava luku oli Ruotsissa 24 000 ja Ranskassa 42 000 (Mustonen 2010, 16).

Suomessa asui vuonna 2005 noin 27 000 lasta, jotka olivat syntyneet ulkomailla (Suomalainen lapsi 2007, 17–19). Kaikki ulkomailla syntyneet ja sittemmin Suomeen muuttaneet lapset ovat ensimmäisen polven maahanmuuttajia. Toisen polven maahanmuuttajista taas puhutaan silloin, kun lapsen vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla ja muuttaneet Suomeen ennen lapsen syntymää, tai kun lapsi on tullut Suomeen jo aivan varhaislapsuudessa ja kasvanut suomalaisen kulttuurin piirissä. Liebkindin (1994, 9–11) mu-

kaan rajanveto ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajien välillä saattaa kuitenkin olla vaikeaa, joten yksinkertaisinta on puhua lapsista, joilla on maahanmuuttajatausta.

Ulkomaalaisten lasten määrä Suomessa on pysytellyt suhteellisen samana 2000-luvun alusta lähtien. Suuri osa Suomessa asuvista ulkomaalaisista lapsista ovat Venäjän, Viron, Somalian, Ruotsin ja Irakin kansalaisia. Useilla lapsilla on myös kaksoiskansalaisuus. Vaikka maahanmuuttajalapsi saisi Suomen kansalaisuuden, monet muut seikat erottavat hänet edelleen Suomessa syntyneistä lapsista. Yksi merkittävimmistä eroista on kieli, joka on lapsen arjessa usein konkreettisin erilaisuuden mitta. (Suomalainen lapsi 2007, 13–14, 16–17, 55.)

Suomen laki takaa maahanmuuttajalapselle samat oikeudet kuin suomalaisellekin lapselle. Maahanmuuttajalapsen tulee saada oppia sekä kehittää niin omaa äidinkieltään kuin suomenkieltäkin, jota annetaan yleensä suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen muodossa. Lain määrittämien ja kuntien määrittämien oikeuksien toteutuminen käytännössä jää usein opettajien sekä päiväkotien ja koulujen muun henkilökunnan vastuulle. (Lind 1999, 96–97.) Monet maahanmuuttajalapset, varsinkin pakolaiset, ovat voineet kokea psyykkisesti raskaita muutoksia ja sopeutuminen uuteen kulttuuriympäristöön sekä uusien normien, arvojen, käytöstapojen ja selviytymiskeinojen omaksuminen voi olla vaikeaa. Maahanmuuttajalasten hyvinvointi on riippuvainen perheeltä ja yhteisöltä saadusta tuesta, huollosta ja turvasta. Ilman riittävää tukea lapsen kognitiivinen, fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen kehitys voivat häiriintyä. (Kosonen 1994, 192, 194.)

2.2.2 Suomen vanhat etniset vähemmistöt

Toisena merkittävänä monikulttuurisena ryhmänä maahanmuuttajien ohella voidaan pitää niin sanottuja Suomen vanhoja etnisiä vähemmistöjä. Eurooppalaisessa kontekstissa Suomea on pidetty aina melko monokulttuurisena yhteiskuntana. Omat vanhat etniset ja kielelliset vähemmistömme, romanit, suomenruotsalaiset ja saamelaiset, ovatkin olleet väkimäärältään vähäisiä ja heidän oikeutensa ovat toteutuneet hyvin vaihtelevilla tasoilla. Vaikka esimerkiksi suomenruotsalaisilla on aina ollut vakiintunut asema suomalaisessa yhteiskunnassa, romanien ja saamelaisten oikeudet olivat pitkään ja ovat

osittain edelleen vasta kehittymässä. Maahanmuuton ja sitä kautta monikulttuurisuuden lisääntyminen Suomessa on osaltaan tuonut myös vanhat etniset vähemmistöt ja heidän oikeutensa taas keskustelun valtavirtaan. (Räsänen 1998, 32.)

Romanit saapuivat nykyisen Suomen alueelle 1500-luvulla. Satoja vuosia romaneihin ja heidän elintapoihinsa liitettiin epäluuloisia harhakäsityksiä sekä ristiriitaisia, epämääräisiä huhuja. Heitä pidettiin irtolaisina ja rikollisina, joita rangaistiin pakkotyöllä, karkoituksilla ja jopa hirttämisillä. Romanilasten pakkohuostaanotot olivat tavallisia. Vielä 1800–1900-lukujen vaihteessakin romanikulttuuria yritettiin hanakasti tukahduttaa ja romanit sopeuttaa valtaväestöön. Virallisesti romanit hyväksyttiin suomen kansalaisiksi vasta 1919, ja senkin jälkeen he olivat vielä pitkään monessa suhteessa epätasa-arvoisia valtaväestön kanssa. (Kortteinen 1996, 76–81; Pulma 2006.) Tällä hetkellä Suomessa asuu noin 10 000 romania ympäri maata, suurin osa Etelä- ja Länsi-Suomen kaupungeissa. Omasta vahvasta kulttuuri-identiteetistään huolimatta romanit tuntevat hyvin vahvasti olevansa suomalaisia. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004, 3.) Romanien muodollinen asema on kuitenkin viime vuosiin asti ollut edelleen heikko, ja ennakkoluulot heitä kohtaan ovat paikoitellen iskostuneet syvään. Myös media ja kuulopuheet ovat värittäneet kuvaa romaneista negatiiviseksi. (Hagert 1997, 106.)

Saamelaisia asuu Suomessa noin 8000, joista vajaa puolet saamelaisten kotiseutualueella Ylä-Lapissa. Suomen alkuperäiskansana saamelaisille turvataan perustuslaissa kotiseutualueellaan omaa kieltään ja kulttuuriaan koskeva kulttuuri-itsehallinto. (Oikeusministeriö 2012.) Suomen saamelaiset puhuvat kolmea eri saamenkielen murretta: koltan-, inarin- ja pohjoissaamea. Saamenkielen asema Suomen kouluissa oli heikko 1990-luvun alkuun saakka, jolloin se hyväksyttiin viralliseksi kieleksi ja huomioitiin myös peruskoulu- ja lukiolaeissa. Vaikka säädöksissä ja varsinkin käytännötoteutuksessa on edelleen puutteita, saamenkielen jatkuvuus kuitenkin pyritään nykyisin takaamaan. (Seurujärvi-Kari, Morottaja, Pentikäinen, Hirvonen & Aikio-Puoskari 1997, 102–120, 129–133.)

Romaneja ja saamelaisia vahvempi asema suomalaisessa yhteiskunnassa on aina ollut suomenruotsalaisilla. Tämä selittyy historiallisilla tekijöillä ja esimerkiksi ruotsin kielen asemalla suomalaisissa kouluissa. (Miettinen 2001, 12.) Ruotsivallan aikana ruotsi oli

hallinnollinen kieli, jota kaikkien virkamiesten oli osattava, joten siitä tuli sitä kautta valtaa käyttävän eliitin kieli. Nykyisin käytössä oleva kaksikielisyys toimii siten, että äidinkielenään suomea puhuvien on valittava perusopetuksessa ensimmäiseksi tai toiseksi vieraaksi kielekseen ruotsi, ja ruotsinkielisten vastaavasti suomi. Kaksikielisyys aiheuttaa myös sen, että viralliset julkaisut, kuten lait, on julkaistava sekä ruotsiksi että suomeksi. Ruotsinkielisille on Suomessa myös omia televisio- ja radiokanavia sekä sanomalehtiä. Ruotsinkielisten osuus väestöstämme on jatkuvasti laskenut. (Kortteinen 1996, 98–103.) Nykyisin Suomen väestöstä noin 5,5 % eli 280 000 henkilöä puhuu äidinkielenään ruotsia. Suurin osa ruotsikielisestä väestöstä asuu Uudenmaan, Turun ja Pohjanmaan rannikkoseuduilla. (Folktinget 2011.)

Suomen pienempiä uskonnollis-kulttuurisia vähemmistöryhmiä edustavat juutalaiset ja tataarit. Suomi-Ruotsiin 1700-luvulta alkaen saapuneet juutalaiset saivat kansalaisoikeudet Suomessa vasta 1918. Nykyisin he ovat lähes kaikki suomenkielisiä, koska juutalaisten perinteistä kieltä jiddishiä ei ole koskaan opetettu suomalaisissa kouluissa. Tällä hetkellä juutalaisia asuu Suomessa noin 1400, joista suurin osa Helsingin ja Turun seuduilla, missä sijaitsevat myös Suomen ainoat juutalaisseurakunnat. Helsingissä toimivat myös juutalainen päiväkotijoukko ja koulu. (Kortteinen 1996, 92–95.) Juutalaiset ovat kuitenkin hiipuva vähemmistö, joka seka-avioliittojen, maastamuuton ja vanhenevan ikärakenteen myötä on vaarassa sulautua valtaväestöön (Pentikäinen 1997b, 187).

Pääsääntöisesti 1800-luvulla Suomeen asettuneet turkinsukuiset tataarit taas ovat uskonnoltaan islamilaisia. Heitä on Suomessa noin 900. Kotikielenään he puhuvat lähes yksinomaan tataarin kieltä. He ovat sopeutuneet suomalaiseen yhteiskuntaan melko mutkattomasti, ja pitävät tärkeänä erottautumista muista islaminuskoisista. (Kortteinen 1996, 92–95.) Tataarit edustavatkin ns. ”suomalaista islamia” – he eivät juurikaan eroa ulkonäöltään suomalaisesta valtaväestöstä eivätkä käytä uskonnollisia tunnuksia (Hallenberg 1996, 109). Mikäli monikulttuurisuutta tarkastellaan uskonnon kannalta, omat vähemmistöryhmänsä muodostavat myös kristinuskoon kuuluvat ortodoksit, vanhoillislestadiolaiset ja Jehovan todistajat, sekä muut pienemmät uskonnolliset liikkeet (Paavola & Talib 2010, 168–224).

2.2.3 Ulkomaiset adoptiot ja monikansallisten perheiden lapset

Olen sijoittanut ulkomailta adoptoidut ja monikansallisten perheiden lapset samaan alaluokkaan syistä, jotka yhdistävät suurinta osaa näistä lapsista ja erottavat heidät esimerkiksi maahanmuuttajista ja Suomen vanhoista etnisistä vähemmistöistä. Ensinnäkin voidaan olettaa, että lapsella on kotonaan kantasuomalaiseen väestöön kuuluva aikuinen: toinen vanhemmista tai adoptiovanhemmat. Toiseksi voidaan näin ollen pitää todennäköisenä, että lapsi kuulee kotonaan suomen kieltä ja elää ainakin osittain suomenkielissä ympäristössä. Samoin lapsi myös varttuu ainakin osittain suomalaisen kulttuurin piirissä.

Lain mukaan adoptio merkitsee lapseksi ottamista, jolla lapsen ja vanhemman välille muodostetaan uusi, oikeudellinen perhesuhde. Adoption tarkoituksena on vaihtelevista syistä johtuen järjestää joko lapselle perhe, perheelle lapsi, tai molemmat. (Parviainen 2003, 7–8.) Suurin osa Suomessa tapahtuvista adoptioista on nykyisin kansainvälisiä, eli lapsi adoptoidaan ulkomailta. Kiinnostus kansainvälistä adoptiota kohtaan kasvoi Suomessa erityisesti 1990-luvulla – samoihin aikoihin, kun tänne alkoi saapua myös pakolaisia. Keskimäärin Suomeen adoptoidaan vuosittain kansainvälisesti noin 200 lasta. Suuri osa ulkomailta adoptoiduista lapsista tulee Kiinasta, Kolumbiasta, Etiopiasta, Venäjältä, Etelä-Afrikasta ja Thaimaasta, ja nykyisin heitä asuu Suomessa noin 3500. Kansainvälisen adoption voidaankin sanoa olevan yksi merkittävä muoto lisääntyneestä maahanmuutosta. Suomeen adoptiolapset saapuvat yleensä mahdollisimman varhain, vauva- tai pikkulapsi-ikäisinä, jolloin heillä ei välttämättä ole muistikuvia synnyinmaastaan tai tietoa biologisista vanhemmistaan. Usein heidät erottaakin syntyperäisistä suomalaisista vain ulkonäkö. (Ruohio 2009, 4–9.) Kuitenkin Suomen ja monien muiden maidenkin adoptiokäytännöissä korostetaan adoptiolapsen suhteiden säilymistä synnyinmaahansa ja biologisiin vanhempiinsa vähintäänkin siten, että lapsi on tietoinen taustastaan (Pösö 2003, 155–156).

Kansainvälistä adoptiota on myös kritisoitu. On nähty, ettei se aina aja lapsen parasta, vaan pyrkii ainoastaan antamaan yleensä valkoisille valtaväestöön kuuluville vanhemmille sopivan lapsen. Sen on katsottu myös suosivan länsieurooppalaisia ja pohjoisamerikkalaisia, ja siihen on liittynyt kaupankäyntiä ja laiminlyöntejä. (Yancey & Lewis jr.

2009, 131–132.) Pääsääntöisesti tutkimustulokset osoittavat, että adoptoidut lapset voivat pärjätä ja kehittyä hyvinvoiviksi ja tasapainoisiksi aikuisiksi niin samaa kuin eri kansallisuutta edustavien vanhempien perheissä, vaikkakin Yanceyn ja Lewis jr.:n (2009, 135–136) mukaan olisi suositeltavaa, että lapset identiteettinsä tukemiseksi osallistuisivat monietnisiin kouluihin ja saisivat ystäviä myös muista vähemmistöistä.

Ruohion (2009, 25–33) haastattelemat ulkomailta adoptoidut nuoret kertovat kokevansa itsensä suomalaisiksi, tosin osa korostaa myös synnyinmaataan ja uskoo sen näkyvän identiteetissään. Ainoaksi eroksi muihin suomalaisiin he mainitsevat oman erilaisen ulkonäkönsä. Se, minkä ikäisinä lapset on adoptoitu, vaikuttaa heidän suhtautumiseensa synnyinmaahansa ja sopeutumiseensa Suomeen. Kiusaamiskokemuksia heillä on varsinkin ala-asteelta. Yleensä kiusaaminen liittyy ulkonäköön, kuten ihonväriin. Adoptoidut kuitenkin kokevat, että adoptioon suhtaudutaan pääsääntöisesti positiivisesti, ja heidät hyväksytään suomalaisiksi muiden suomalaisten silmissä. Suomalaisessa kulttuurissa kasvaminen ja suomenkielen osaaminen helpottavat adoptoitujen asemaa muihin maahanmuuttajiin verrattuna. (Mt.)

Monikansalliset avioliitot on historiassa nähty usein ongelmallisina ja vältettävänä. Monikansallisten avioliittojen tilanne helpottui vasta 1960-luvulla kansalaisoikeusliikkeen myötä (Yancey & Lewis jr. 2009, 3–4, 17). Se, mikä katsotaan ”seka-avioliitoksi”, tai monikansalliseksi avioliitoksi, vaihtelee yhteiskunnasta toiseen. Joissakin yhteiskunnissa merkittävin määrittävä tekijä on rotu, toisissa taas uskonto, kulttuuri tai etninen ryhmä. Suomessakin monikansallisia avioliittoja on määritelty monin tavoin, usein kuitenkin puolison synnyinmaan perusteella, jolloin voidaan puhua myös kansainvälisistä avioliitoista. (Reuter & Kyntäjä 2006, 107–108.) Suomessa solmitaan vuosittain noin 3000 avioliittoa, joissa toinen osapuoli on ulkomaalainen ja toinen Suomessa vakituisesti asuva Suomen kansalainen (Aarni, Isaksson, Khan & Räisänen 2008, 7). Kansainvälisten avioliittojen kasvavaan määrään ovat vaikuttaneet niin lisääntynyt maahanmuutto, matkustamisen helpottuminen kuin suomalaisten kansainvälistyminenkin (Reuter & Kyntäjä 2006, 104).

Kaksikulttuuristen vanhempien perheissä elää Suomessa noin 54 000 lasta. Eniten kahden kulttuurin lapsia syntyy suomalais-ruotsalaisissa liitoissa. Kahden kulttuurin perhe

aiheuttaa omat haasteensa lasten identiteetin kehittymiselle, sillä he voivat jäädä kahden tai useamman kulttuurin väliin siinä missä esimerkiksi maahanmuuttajalapsenkin. Heillä voi olla sopeutumishaasteita, erilaisuuden tunteita ja kokemuksia, etteivät he kuulu täysvaltaisesti mihinkään. (Roos 2009, 132–141.) Varsinkin Yhdysvalloissa onkin kritisoitu monikansallisia avioliittoja kaksikulttuuristen lasten elämään liittyvien haasteiden vuoksi. Yanceyn ja Lewis jr.:n (2009, 70–72) mukaan kaksikulttuuristen lasten elämään saattaakin liittyä useita vaikeuksia, kuten identiteetti-ongelmia ja kaikenlaisia luokitteluja. Usein lapset luokitellaan vähemmistöä edustavan vanhempansa mukaan. Kuten muissakin parisuhteissa, lasten syntymä voi myös muuttaa vanhempien suhdetta ennakkoimattomalla tavalla ja aiheuttaa esimerkiksi lasten kasvatukseen liittyviä kiistoja. (Mt.)

3 MONIKULTTUURISUUS JA KASVATUSINSTITUUTIOT

Edellinen luku antoi kuvaa siitä kulttuuristen ryhmien runsaudesta ja lasten moninaisuudesta, jonka opettaja voi tänä päivänä suomalaisessa päiväkodissa tai koulussa kohdata. Tässä luvussa paneudutaan tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oleviin kasvatustutkimuslaitteisiin, esikouluun ja kouluun, sekä siihen, miten monikulttuurisuus näyttäytyy niiden toiminnassa.

Suomalainen kasvatustieteet ja koulutus perustuivat pitkään ajatukselle kulttuurisesta homogeenisuudesta. 1990-luvun alkupuolella suhteellisen lyhyessä ajassa tapahtunut maahanmuuton huomattava lisääntyminen pakotti kasvattajat ja opettajat muuttamaan näkemyksiään suomalaisen yhteiskunnan rakenteesta ja siitä, miten se vaikuttaa kasvatustutkimuslaitteissa toteutettavaan kasvatukseen ja opetukseen. (Lappalainen 2006, 38–39.) Nykypäivänä kasvatustieteiden ja opetuksen tulee pystyä vastaamaan jo varsin heterogeenisen lapsijoukon tarpeisiin. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla on jo kouluja, joiden oppilasta yli 20 prosenttia on maahanmuuttajia, ja saman koulun oppilailta voi olla lukuisia eri äidinkieliä. (Lehtonen 2008, 103.)

3.1 Esiopetus

Vieraskielisten lasten määrä suomalaisessa esiopetuksessa on kasvanut jatkuvasti, vaikkakaan ei tasaisesti vaan vaihdellen vuosittain. Esiopetusikäisten monikulttuuristen lasten esiopetus voidaan järjestää muun esiopetuksen yhteydessä, perusopetukseen valmistavana opetuksena tai näiden yhdistelmänä. (Nissilä 2009, 9.) Tavallisinta on kuitenkin, että monikulttuuriset lapset osallistuvat lähipäiväkodissaan tai -koulussaan järjestettävään yhteiseen esiopetukseen.

Monikulttuuriset lapset näkyvät myös esiopetuksen virallisissa kansallisissa linjauksissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 19) mukaan lapsen omaan kulttuuriin liittyvien asioiden arvostuksen näkyminen esiopetuksen arkipäivässä on merkityksellistä lapsen identiteetin rakentumiselle. Suomea äidinkielenään puhumattomien lasten kielenkehityksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyys, mikä tarkoittaa, että lapsi pystyy aktiivisesti ymmärtämään, ajattelemaan ja puhumaan sekä omalla äidinkielellään että päiväkodin kielellä (Halme & Vataja 2011, 21).

Lappalaisen (2006, 38–39, 42) mukaan kysymys kulttuurieroista kulminoituu esiopetuksessa usein uskontoon ja uskontokasvatukseen. Päiväkodin ja koulun toimintakaudet rytmittyvät luterilaisen kirkkovuoden mukaan ja uskonnolliset juhlat kuten joulu ja pääsiäinen näkyvät päiväkodissa ja koulussa usein vahvasti. Joskus maahanmuuttajien ja suomalaisen kasvatuksen välinen ristiriita nousee esiin myös sukupuolikysymyksissä. Suomalaisen yhteiskunnan tasa-arvo tyttöjen ja poikien välillä voi olla joidenkin kulttuurien lapsille vieras ajatus. Talib (2002, 44–45) nostaa esiin, että suomalaisen koulutuksen ja kasvatuksen noudattama länsimainen yksilöllisyyden korostaminen voi olla outoa ja ongelmallista joillekin yhteisöllisistä kulttuureista tuleville maahanmuuttajille.

Jasinskaja-Lahden, Liebkindin ja Vesalan (2002, 91–92) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten päivähoito- ja kouluikäisten lasten vanhemmilla on pääsääntöisesti hyviä kokemuksia päivähoiton ja koulun henkilökunnan suhtautumisesta heidän lapsiinsa. Suurin osa tutkimuksen vanhemmista kokee, että päivähoiton ja koulun henkilökunta suhtautuu heihin myönteisesti eikä kohtele heitä huonosti ulkomaalaistaustan

vuoksi. Poikkeuksiakin kuitenkin on. Esimerkiksi somalivanhemmat ilmoittivat muita vanhempia useammin lastensa kokeneen päiväkodissa tai koulussa syrjintää opettajien taholta taustansa vuoksi. (Mt.)

Ahon (1998, 482) tutkimuksen mukaan useimmat vanhemmat näkevät esiopetukseen osallistumisen lapselleen tarpeelliseksi tai erittäin tarpeelliseksi. Samoin Dockett ja Perry (2002, 6) korostavat suurimman osan luokanopettajista, vanhemmista ja varhaiskasvattajista olevan sitä mieltä, että lasten pitäisi osallistua esiopetukseen ennen koulun aloitusta. Myös Hagertin (1997, 115) mukaan esimerkiksi romanilasten tulisi osallistua päivähoitoon mahdollisimman varhain, jotta sekä romanilapset että valtaväestö kokisivat rinnakkaineloa luonnollisena, eikä koulunaloitus olisi romanilapsille niin suuri kulttuurishokki.

Monista eduistaan huolimatta esiopetus voi joillekin monikulttuurisille lapsille olla jatkuvaa taistelua: Lappalaisen (2004, 139–143) mukaan esiopetuksessa monet kansallisuudet näyttäytyvät stereotyyppisinä. Kansallisuus on varsinkin esiopetusikäisille pojille tärkeä tapa arvottaa itseään ja ympäröiviä ihmisiä. Poikien toisilleen asettamat suomalaisuuden ehdot ovat usein tiukkoja ja etniseen taustaan perustuva poissulkeminen kohdistuu lähinnä toisiin poikiin. Pois ryhmästä suljetut maahanmuuttajataustaiset lapset työskentelevät ahkerasti oman osallisuutensa eteen ja heillä on monenlaisia toimintastrategioita päästä mukaan ja tulla hyväksytyksi porukkaan, mutta heidän asemansa lasten keskinäisissä hierarkioissa jää silti usein kyseenalaiseksi. Vaikka aikuisten taholta pyritään estämään kaikki nimittely ja syrjiminä, joskus lasten keinot sulkea joku ulkopuolelle ovat niin hienovaraisia, että aikuisten on vaikea puuttua niihin. (Mt.)

3.2 Alkuopetus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokille 1-2 (2002, 7) mainitaan perusopetuksen yhdeksi keskeisimmistä arvoista monikulttuurisuuden hyväksyminen. Huomioon otettaviksi mainitaan myös Suomen ”kaksikielisyys, saamelaiset alkuperäiskansana, kansalliset vähemmistöt, kaksi kansankirkkoa sekä erilaiset murteet, tavat ja

tottumukset eri puolilla maata” sekä maahanmuuttajien myötä lisääntyvä kansainvälisyys ja erilaiset kulttuurit, jotka on nähtävä rikkautena. Opetuksen keskeisissä sisällöissä mainitaan ruotsi, saame ja romanikieli oppilaan äidinkielenä sekä maahanmuuttajien äidinkieli ja suomi toisena kielenä. Oman kielen ja kulttuurin opettamista ja oppimista korostetaan niin saamen- kuin romanikieliseläkin sekä maahanmuuttajilla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 16–24, 51–53).

Maahanmuuttajille ja vanhoihin etnisiin vähemmistöihin kuuluville lapsille pyritään Suomessa antamaan yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen kuin valtaväestön lapsillekin. Koulutuksen tavoitteena on antaa kaikille lapsille valmiudet toimia tasavertaisena kansalaisena suomalaisessa yhteiskunnassa. Jokaisella oppivelvollisuusikäisellä, Suomessa vakituaisesti asuvalla lapsella on oikeus peruskoulutukseen. (Nissilä 2009, 6.) Monikulttuuriset lapset sijoitetaan yleensä sekä ikäänsä että tietojaan ja taitojaan vastaavalle luokalle. Heille voidaan antaa perusopetukseen valmistavaa opetusta ennen koulun alkua. Valmistavan luokan on yleisesti ottaen katsottu hyödyttävän lasta. Siellä annetaan lukukauden tai lukuvuoden ajan opetusta suomenkielessä sekä perehdytetään suomalaiseen kouluun ja yhteiskuntaan. Maahanmuuttajataustaisten lasten opetus voidaan mahdollisuuksien mukaan järjestää omankielisessä luokassa tai osa-aikaisessa omankielisessä pienryhmässä. Heidät voidaan myös integroida ikäänsä ja taitojaan vastaavalle suomalaisluokalle, jolloin heille voidaan järjestää tuki- tai erityisopetusta eri oppiaineissa. (Nissilä 2009, 8–11; Talib 2002, 121–122.) Monikulttuuriset lapset voivat tarvita koulutaipaleensa eri vaiheissa erityistä tukea, jota koulu on velvollinen antamaan. Tuen tarpeeseen voivat vaikuttaa moninaiset seikat, kuten henkilökohtaiset edellytykset, kulttuuri- ja kielitausta sekä elämäntilanne. (Sarlin 2009, 20–21.)

Koulua voidaan pitää myös monikulttuuristen lasten ja nuorten sopeutumisen mittarina. Hyvä koulusopeutuminen ja koulumenestys saattaa olla selvin merkki heidän psykologisesta ja sosiokulttuurisesta sopeutumisestaan kahden kulttuurin välissä elämiseen (Liebkind, Jasinskaja-Lahti & Haaramo 2000). Mikkolan ja Heinon (1997) mukaan yleisimmät maahanmuuttajalasten kouluun sopeutumisvaikeudet ovat kieli- ja käyttäytymisongelmat. Joidenkin, varsinkin Suomesta merkittävästi kulttuurisesti poikkeavista maista kotoisin olevien maahanmuuttajien, sopeutumista vaikeuttavat myös kulttuurierot. (Mt.) Liebkindin, Jasinskaja-Lahden ja Haaramon (2000) mukaan maahanmuut-

tajataustaiset tytöt ovat usein paremmin sopeutuneita kuin pojat, ja he myös kokevat opettajien uskovan heidän koulumenestykseensä. Syrjäntäkokemukset vaikuttavat kielteisesti monikulttuuristen lasten koulusopeutumiseen, sillä ne lisäävät heidän stressiään ja laskevat heidän itsetuntoaan. Monikulttuuristen lasten koulusopeutumista taas edistävät sekä vanhempien että opettajien antama huomio, tuki ja palaute. (Mt.)

Hagertin (1997, 113) mukaan romanilasten koulusopeutumista voisi helpottaa romanikotien arvostus koulumenestystä kohtaan. Näin ollen romanilapsi ei kokisi kodin ja koulun arvomaailmoja niin ristiriitaisina (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004, 11–12). Junkalan ja Tawahin (2009, 28) selvityksen mukaan romanilapset itse kokevat, että esiopetuksen käyminen on myönteinen asia, joka helpottaa kouluun siirtymistä. Lapsia, jotka eivät ole käyneet esikoulua, koulun aloittaminen jännittää esiopetuksessa käyneitä enemmän. (Mt.)

Antikaisen (1997, 88–91) mukaan vielä 1970-luvulla saamelaislapsilla ei ollut mahdollisuutta saada opetusta kouluissa omalla äidinkielellään, vaan he saattoivat joutua aivan ummikkoina suomenkieliseen kouluun, jossa saamenkielen käyttö ei ollut sallittua. Tämä johti koulukiusaamiseen ja jopa traumaattisiin kokemuksiin, sillä lapset eivät monesti ymmärtäneet mitä tapahtui tai mitä heiltä odotettiin. Monilla saamelaisilla on näin ollen jo varhaisia kokemuksia valtaväestön syrjinnästä. (Mt.)

Ruotsinkielisellä vähemmistöllä on Suomessa mahdollisuus ruotsinkieliseen koulutukseen aina alakoulusta yliopisto-tasolle asti. Valtio ja kunnat ylläpitävät ruotsinkielisiä kouluja samoin perusteiden kuin enemmistölle tarkoitettuja kouluja ja niiden opetussuunnitelmat laaditaan samalta pohjalta. (Liebkind, Broo & Finnäs 1997, 59.)

Joidenkin monikulttuuristen esikoululaisten asema vertaisryhmässä voi muuttua kouluun siirtymisen myötä. Lappalaisen (2004, 142) esimerkissä esikoululaiset keskustelivat kouluun tutustumispäivän yhteydessä ahkerasti siitä, ketkä olivat menossa samalle luokalle. Pojat alkoivat viritellä kaverisuhteitaan uudelleen sen perusteella, ketkä olivat tulossa samaan kouluun ja hyväksyivät siinä yhteydessä kavereikseen maahanmuuttajataustaisia lapsia, joiden kanssa eivät aiemmin olleet juurikaan olleet tekemisissä. Maahanmuuttajataustaisen pojan paikka ”kaverina” ei kuitenkaan ollut mikään itsestäänsel-

vyys, vaan neuvottelun tulos, ja poissulkemisen mahdollisuus oli edelleen olemassa.
(Mt.)

Vaikka useimmat lapset odottavat koulunalkamista innoissaan, heidän mielikuvansa koulusta voivat olla hyvinkin epämääräisiä. Suurin osa lapsista vierailee koulussa etukäteen ja vierailua pidetään tärkeänä osana kouluun valmistautumista. Koulun alkaessa lapset saattavat jännittää sitä, mutta ajan kuluessa jännitys haihtuu ja pian saattaa alkaa jo esiintyä tylsistymistä tai jopa liioista vaatimuksista johtuvaa väsymistä. (Griebel & Niesel 2002, 68–69.)

Lapsen koulunaloitus on usein suuri muutos myös vanhemmille, perheelle ja koko perhe-elämälle (Dockett & Perry 2002, 2). Sekä esi- että perusopetuksessa ja varsinkin perusopetuksen alkuvaiheessa korostuu koulun ja kodin välinen yhteistyö (Peltonen 2006, 16–17). Kodin ja koulun väliset suhteet ovat jatkuvassa muutostilassa perherakenteiden muuttuessa ja perheiden monimuotoistuuessa (Johansson 2002, 77–78).

3.2.1 Kielitaidon merkitys alkuopetuksessa

Vuonna 2009 Suomen peruskouluissa oli noin 17 500 vieraskielistä oppilasta. Perusopetuksen valmistavaan opiskeluun osallistuu vuosittain noin 2000 oppilasta, ja 11 000 maahanmuuttajalle annetaan oman kielen opetusta noin 50 eri kielessä. (Sisäasiainministeriö 2010, 16.) Kieli onkin usein selkein yksittäinen ero monikulttuuristen lasten ja kantaväestöön kuuluvien lasten välillä: tarkemmin sanottuna monikulttuuristen lasten vajaa tai jopa olematon kantaväestön kielen osaaminen. Kaikkonen (2004, 162–168) pitää kieltä niin suurena osana kulttuuria, että aina oppiessamme uutta kieltä opimme jotain myös kielikulttuurista ja laajennamme koko kulttuurikuvaamme, mikä puolestaan kehittää omaa identiteettiämme. Uuden kielen oppimista edesauttavat sosiaalinen vuorovaikutus, oppijan oma kiinnostus kieltä kohtaan sekä arvostus omaa kulttuuria kohtaan (Stires & Genishi 2008, 49–66).

Erilaiset kielitaustat ja -taidot eivät ole monikulttuurisen yhteiskunnan ainoa haaste, mutta ne nousevat usein ensimmäisenä konkreettisesti esiin. Esimerkiksi Talibin (1999)

haastattelemat opettajat ja Kuukan (2009) haastattelemat rehtorit kuvailevat puutteellisen suomenkielentaidon olevan monikulttuuristen lasten suurin haaste ja yleisin ongelmien aiheuttaja opettajien ja oppilaidan välillä. Tähän haasteeseen on kouluissa pyritty vastaamaan esimerkiksi suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen ottamisella äidinkielen opetuksen rinnalle ja järjestämällä maahanmuuttajataustaisille lapsille oman äidinkielen opetusta mahdollisuuksien mukaan. (Lehtonen 2008, 103–104.) Tämä kuitenkin harvoin toteutuu käytännössä, sillä se ei ole pakollista. Myös esimerkiksi peruskouluasetuksessa määritellyt saamelaisten ja romanien oikeudet saada romani- ja saamenkielen opetusta äidinkielenään jäävät käytännön toteutuksen taholla kunnan omalle vastuulle, ja toteutuvatkin hyvin vaihtelevasti. (Miettinen 2001, 10–12; Kortteinen 1996, 90–91.)

Säävälän (2012, 74) tutkimuksessa oppilashuollon henkilöstö kertoo kieliongelmiensa vaikeuttavan lapsen mahdollisten oppimisvaikeuksien selvittämistä ja oikeanlaisen tuen hankkimista lapselle. Gitz-Johansenin (2004, 203–223) Tanskassa tekemän haastattelututkimuksen mukaan koulussa käytettävän kielen osaamattomuus tai vajaa osaaminen taas on yhteydessä lasten kompetenssiin. Opettajat saattavat muodostaa lapsesta, tämän persoonasta ja käytöksestä tietynlaisen kuvan pelkän kielitaidon puutteen perusteella. Heidän käsityksensä mukaan mitä ”tanskalaisemmin” monikulttuurinen oppilas käyttäytyy, sitä paremmin hän on sopeutunut. Kantaväestön tapaan käyttäytyminen on siis opettajien mielestä toivottavaa ja tavoiteltavaa. Valtaväestön käyttäytymisestä poikkeava toimiminen taas koetaan usein ongelmalliseksi koulussa. (Mt.)

Lehtinen (2002) huomauttaa, että ensimmäisellä luokalla kielellinen kehitys on keskeistä ja korostetussa asemassa, sillä ensimmäisen luokan keskeisimpiä tavoitteita on lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Tämä vaihe saattaa myös siksi olla maahanmuuttajataustaisille lapsille ongelmallinen, vaikka he puhuisivatkin jo hyvää suomen kieltä. Lehtisen mukaan oman äidinkielen opetus ja suomen kielen oppiminen korreloivat voimakkaasti – heikoimmin suomen kieltä osaavat lapset eivät saaneet oman äidinkielen opetusta. (Mt.)

3.3 Opettaja ja monikulttuurinen lapsi

Opettajan työn perimmäisenä tehtävänä voidaan nähdä kansalaisten valmistaminen tulevaisuuteen ja osaamispotentiaalin kehittäminen. Kasvatuksen ja opetuksen tulee vastata paitsi tämän hetken tarpeisiin, myös suuntautua pitkälle tulevaisuuteen. Luukkaisen (1998, 15–24) mukaan voidaan jopa sanoa, että opettaja on aina ”uuden ja tuntemattoman rajatilassa”. Näin ollen koko kasvatus- ja opetusjärjestelmän, ja sitä kautta jokaisen yksittäisen opettajan pitää omata valmiuksia seurata aikaansa ja pysytellä mukana yhteiskunnan muutoksissa ja haasteissa. Se on vastuullinen tehtävä, jonka alaisuuteen kuuluu useita eri osaamisen osa-alueita ja jatkuvaa itsensä kehittämistä. Tähän liittyy olennaisesti myös vieraiden kulttuurien kohtaaminen – sekä jatkuvasti maahamme virtaavat uudet kulttuurit että omat vanhat, historiassa usein syrjityt vähemmistömme. (Mt.)

Nykypäivän monikulttuurisessa yhteiskunnassa opettajan on pystyttävä tasavertaiseen vuorovaikutukseen kaikkien, eri kulttuuritaustoista tulevien ja mahdollisesti suomenkieltä osaamattomien lasten kanssa (Nieto 2010, 215). Myös Lee (2010, 27) korostaa tasavertaisen kohtelun merkitystä. Opettajien monikulttuurinen ammatillisuus on yksi merkittävimmistä lasten syrjäytymistä ehkäisevistä tekijöistä, joten opettajien vastuu on myös siinä mielessä suuri. Monikulttuurisen opettajuuden keskiössä ovat opettajan ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot, ja monikulttuurisessa kasvatuksessa korostuvatkin opettajien ja lasten väliset suhteet. Opettajan ihmissuhdetaidot luovat lapsiryhmään tai luokkaan yhteisöllisyyden, jossa jokaista kohdellaan yksilöllisesti ja arvostaen. (Talib 2002, 13–14.) Nieto ja Bode (2008, 417–418) korostavat myös opettajan henkilökohtaista suhdetta oppilaisiinsa. Kaikkosen (2004, 180–183) mukaan opettaja on avainasemassa johdattaessaan vieraskielisiä oppijoita kohtaamaan uutta kieltä ja kulttuuria. Opettaja tarjoaa edellytykset ja mahdollisuudet oppimiseen, ja on myös vastuussa siitä, millainen kokemus uudesta kielestä ja sen oppimisesta oppijalle muodostuu. (Mt.)

Vaikka tasa-arvoiset ja lapsen omaa kulttuuri-identiteettiä tukevat tavoitteet mainitaan monissa virallisissa asiakirjoissa, jokaisen opettajan täytyy myös henkilökohtaisesti

miettiä, miten käytännössä kohdata ja opettaa monikulttuurista lapsiryhmää tai koulu-
luokkaa. Opettajan oma persoona ja omat oppimiskäsitykset vaikuttavat ratkaisevasti
luokan ilmapiiriin ja toimintaperiaatteisiin. Opettajan roolia määrittää paljolti se, millai-
sena opettaja oman roolinsa luokassa kokee ja näkee. (Peters 2002, 88–91.) Monikult-
tuuristen lasten kohtaamiseen käytännössä vaikuttavat niin opettajan oma kasvatustie-
toisuus kuin arvot, asenteet, käsitteet ja kokemuksetkin (Miettinen 2001, 1, 29–31). Pal-
jon monikulttuurisuutta tutkineen Talibin (2005, 2002, 1999) mukaan monikulttuurises-
sa kasvatusta- ja kouluympäristössä korostuvat arvot ovat avoimuus, kärsivällisyys, hy-
väksyminen, tasa-arvo ja ymmärrys. Talib korostaa myös empaattisuutta ja huolehtimis-
ta tärkeinä ominaisuuksina maahanmuuttajaoppilaan opettajalle. (Mt.)

Talibin (1999) mukaan suurin osa opettajista kokee maahanmuuttajaoppilaiden opetta-
misen haasteellisenä ja rikastuttavana. Miettisen (2001) haastattelemat pohjoiskarjalai-
set opettajat mainitsevat monikulttuurisuuden vaikuttavan myönteisesti opettajan kehiti-
tymiseen, opetustyön rikastumiseen ja suvaitsevaisuuden lisääntymiseen, mutta näkyvän
negatiivisesti kieliongelmina, työmäärän kasvuna, oman ammatillisen osaamisen riittä-
mättömyytenä, oppimateriaalin puutteena ja suoranaisten kulttuuritörmäyksinä. Vaikka
opettajat kaiken kaikkiaan näkevät erilaisuuden positiivisena, heidän mukaansa se saat-
taa myös tuoda mukanaan kielteisiä ilmiöitä, kuten kiusaamista. (Mt.)

Kasvatusinstituutioiden monimuotoistumisessa nähdään sekä positiivisia että negatiivi-
sia piirteitä, mutta pääosin monikulttuurisuuden lisääntyminen koetaan Säävälän (2012,
32–36) mukaan kuitenkin myönteisesti. Kuusiston (2010, 26–27) haastattelemat päivä-
kodin työntekijät näkevät monikulttuurisuuden kaksijakoisesti. Toisaalta se on rikkaus,
joka tuo päiväkotiin uusia näkökulmia ja lisää suvaitsevaisuutta. Toisaalta se lisää työn-
tekijöiden työmäärää sekä työn vaativuutta ja kuormittavuutta. (Mt.) Mikkolan ja Hei-
non (1997) mukaan opettajat näkevät maahanmuuttajalapsissa paljon voimavaroja ja
positiivisia puolia, kuten esimerkillistä käytöstä, kunnianhimoisuutta koulutyössä, ahke-
ruutta, iloisuutta, hyvätapaisuutta, innostuneisuutta, lahjakkuutta ja sisukkuutta. Ongel-
matilanteisiin opettajilla on monenlaisia ratkaisuja, kuten suomen kielen tehostettu opet-
taminen, tukiopetus, vanhempien kanssa neuvottelemine, opetusmateriaalin muokkaam-
inen lapselle yksilöllisesti paremmin sopivaksi, kouluavustajan hankkiminen luok-

kaan, tulkin käyttö, johdonmukainen toiminta luokassa sekä lapsen oman kielen ja kulttuurin opetus. (Mt.)

Kuukan (2009) haastattelemat rehtorit korostavat koulun roolia sen perustehtävästä, opettamisesta, käsin, ja oppimista yhteisenä haasteena taustoista riippumatta. Talibin (1999) mukaan opettajat eivät näe suomalaisen koulujärjestelmän lisäävän eriarvoisuutta, vaan uskovat maahanmuuttajaoppilaille olevan mahdollisuuksia menestyä suomalaisessa koulussa ja välttyä syrjäytymiseltä.

Eberlyn, Joshin, Konzalin ja Galenin (2010, 26–28) mukaan opettajat ovat usein tietoisia eri kulttuurien näkyvistä piirteistä, kuten vaatetuksesta, taiteesta ja juhlista, kun taas opetuksessa olennaisemmat tiedot esimerkiksi lastenkasvatuksesta, kommunikaatiosta ja sosiaalisista arvoista jäävät puutteellisiksi. Myös opettajien omien käsitysten ja uskomusten sekä toisaalta käytännötoiminnan välillä saattaa olla suuriakin eroja. Esimerkiksi moni opettaja tiedostaa, kuinka tärkeää on hyväksyä eri kulttuuriin kuuluvien vanhempien lastenkasvatusmenetelmät, mutta suhtautuu tuomitsevasti yksittäisiin tekoihin. Opettajien ajatukset ja käytännöt eivät siis kohtaa monikulttuuristen lasten ja perheiden kanssa toimimisessa. (Mt.) Suurin osa opettajista tuokin kulttuurisia elementtejä opetuksensa nimenomaan erilaisten teemapäivien tai muiden tapahtumien kautta sen sijaan, että monikulttuurisuus olisi käytössä kaikki oppiaineet läpäisevänä, sisäänrakennettuna systeeminä (Miettinen 2001). Leen (2010, 26–27) mukaan opettajan on olennaista paitsi itse olla tietoinen, myös välittää opettamilleen lapsille tietoisuuden kaikkien kulttuurien ainutlaatuisuudesta, ei niinkään kerrata piirteitä, jotka erottavat vähemmistökulttuurit valtavirtakulttuurista.

Nieton ja Boden (2008, 6) mukaan useimmat opettajat kantavat aidosti huolta monikulttuurisista oppilaistaan ja pyrkivät turvaamaan heille parhaan mahdollisen koulutuksen. Ford ja Quinn (2010) kuitenkin huomauttavat, että opettajat ovat varsin homogeeninen joukko oppilaisiinsa verrattuna. Suurin osa opettajista on keskiluokkaisia valkoisia naisia, joilla on Fordin ja Quinin mukaan taipumuksena suosia omaa etnistä ryhmäänsä ja kulttuurisen ymmärryksen puutteessa aliarvioida muita. (Mt.)

Opettajien tuntemukset maahanmuuttajaoppilaiden kanssa toimimisesta vaihtelevat innostuksesta turhautumiseen ja sääliin. Syyksi turhautumisen ja voimattomuuden tunteisiin nähdään paitsi ajanpuute ja liian vähäinen tuki työyhteisössä, myös liian vähäiset tiedot maahanmuuttajataustaisten lasten opettamisesta. Opettajakoulutus ei opettajien mielestä anna riittäviä valmiuksia toimia maahanmuuttajaoppilaiden kanssa. (Talib 1999.) Opettajat korostavat myös koulun johdon ja koko yhteiskunnan tukea esimerkiksi riittävien resurssien kautta (Talib 2005). Kokemuksen ja koulutuksen puute jättävät opettajien kuvan oppilaista usein stereotyyppisiksi ja rajoittavat heidän toimintakykyään (Nieto & Bode 2008, 143–144). Nieton ja Boden (2008, 143–144) mukaan opettajat tarvitsisivat myös enemmän koulun johdon, vanhempien ja koko yhteiskunnan tukea ja rohkaisua, jotta he puolestaan voisivat tukea ja rohkaista oppilaitaan. Opettajille tulisi heidän mielestään antaa enemmän valtaa esimerkiksi opetussuunnitelmien rakentamisessa. (Mt.)

Talib (2005, 75–79) korostaa yhteistyön merkitystä monikulttuuristen lasten opettajan toiminnassa. Talibin haastattelemat opettajat kokevat yhteistyön muiden opettajien että kotien kanssa ammatillisuutensa kannalta hyvin tärkeäksi. Kollegiaalinen yhteistyö ja yhteisöllinen opetuskulttuuri auttavat opettajaa jaksamaan työssään ja yhteistyö perheiden kanssa on mielekästä sekä opettajan, oppilaan että perheen kannalta. Myös Lee (2010, 28–30) korostaa kollegoiden ja johdon tuen sekä keskustelumahdollisuuksien merkitystä monikulttuurisissa kouluissa. Hänen mukaansa erityisen tärkeää tulevaisuudessa olisi tarjota opettajille tilaisuuksia keskustella avoimesti monikulttuurisuuteen liittyvistä asioista. (Mt.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimus pyrkii kuvaamaan monikulttuuristen lasten kasvatus- ja opetustehtävää lastentarhanopettajan ja luokanopettajan työn näkökulmasta. Sen tarkoitus on avartaa näkemyksiä ja tuottaa lisää tietoa suoraan päiväkodeista ja kouluista. Kuten edellisistä luvuista voidaan nähdä, on monikulttuurisuuden kohtaaminen suomalaisissa päiväkodeissa ja kouluissa yhä yleisempää. Monikulttuurisuus tuo kasvatusinstituutioihin monenlaisia mahdollisuuksia ja haasteita, ja vaikuttaa näin ollen opettajien työnkuvaan. Tämän vuoksi pyrin saavuttamaan opettajien näkökulman asioihin ja haluan kuulla heidän omista mielipiteistään, näkemyksistään ja kokemuksistaan.

Tutkimuskysymys on:

Miten lastentarhanopettajat ja luokanopettajat kuvaavat työskentelyä monikulttuuristen lasten ja perheiden kanssa esi- ja alkuopetuksessa?

Tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus oli keskittyä nimenomaan esi- ja alkuopetuksen väliseen siirtymään. Siirtymävaiheen jäädessä lopullisessa aineistossa kuitenkin suppeaksi tutkimus laajeni koskemaan koko esi- ja alkuopetusvaihetta.

Tutkimus on laadullinen eli *kvalitatiivinen tutkimus*. Laadullinen tutkimus on laaja-alainen käsite, jonka alaisuuteen mahtuu monenlaisia tutkimuksen lajeja. Masonin (2002, 2–3) mukaan laadullinen tutkimus on kasvanut laajasta määrästä traditioita ja menetelmiä, joiden tehtävänä on tarjota erilaisia näkemyksiä sosiaalisesta maailmasta. Yhteistä kaikelle laadulliselle tutkimukselle on, että kohdetta tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Mt.)

4.2 Aineistonkeruu

4.2.1 Informantit

Päädyn valitsemaan pääkaupunkiseudun aineistonkeruualueeksi jo aikaisessa tutkimussenteonvaiheessa. Pääsyyn tähän oli, että se on otollisinta maaperää monikulttuurisuuden tutkimiselle. Pääkaupunkiseudulla (Helsingissä, Espoossa, Vantaalla) asuu merkittävästi enemmän esimerkiksi maahanmuuttajia kuin muualla Suomessa. Vuonna 2010 ulkomaan kansalaisten määrä näillä paikkakunnilla oli 74 360, ja ulkomaalaisten osuus väestöstä oli Helsingissä 7,5 %, Espoossa 6,7 % ja Vantaalla 6,6 %. Kaikissa muissa Suomen kunnissa ulkomaalaisten osuus kunnan väestöstä oli reilusti alle 6 %. (Sisäasiainministeriö 2010.) Väestöennusteen mukaan maahanmuuttajien määrä kasvaa tulevaisuudessa niin, että parinkymmenen vuoden päästä pääkaupunkiseudulla jo vajaa viides koululaisista on vieraskielisiä (Säävälä 2012, 9). Vaikka Suomen vanhat etniset vähemmistöt asuvat pitkin Suomea, esimerkiksi saamelaiset perinteisesti Lapissa ja ruotsinkieliset länsirannikolla, voidaan pääkaupunkiseutua kuitenkin pitää monikulttuurisen Suomen keskittymänä.

Päädettyäni tiettyyn pääkaupunkiseudun kuntaan, jolta lähdin etsimään informantteja, selasin läpi paikallisten koulujen ja päiväkotien internet-sivuja. Pyrin löytämään erityi-

sesti päiväkoteja ja kouluja, joissa on runsaasti eritaustaisia lapsia ja oppilaita. Otin yhteyttä valikoimieni päiväkotien johtajiin ja koulujen rehtoreihin puhelimitse. Tavoittamistani rehtoreista kaksi kieltäytyi tutkimuksesta suoraan vedoten siihen, ettei heidän koulussaan juurikaan ole monikulttuurisuutta. Kaksi päiväkodin johtajaa ja kahdeksan rehtoria pyysi lähettämään sähköpostitse lisätietoa, jonka voisivat välittää eteenpäin asianosaisille opettajille. Näistä kouluista ja päiväkodeista yksi päiväkoti ja kolme koulua ilmaisivat halukkuutensa mukaan tutkimukseen niin, että joko päiväkodin johtajat, rehtorit tai itse opettajat olivat sähköpostitse yhteydessä minuun päin. Sen jälkeen sovinn haastattelujen yksityiskohdista suoraan opettajien kanssa joko sähköpostitse tai puhelimitse. Annoin opettajille mahdollisuuden vaikuttaa itse haastattelupaikkaan, ja he kaikki toivottivat minut tervetulleeksi tekemään haastatteluja työpaikoilleen päiväkotiin ja kouluihin.

Tutkimukseen osallistui kuusi opettajaa. Heillä kaikilla oli kokemusta monikulttuuristen lasten opettamisesta ja mielenkiintoa osallistua tutkimukseen. Opettajat perustelivat motivaatiotaan esimerkiksi kiinnostuksellaan aiheeseen, halullaan auttaa opinnäytetyön edistymistä, aiheen liittymisellä omiin opintoihinsa ja halullaan ilmaista omia mielipiteitään. Kaikkien opettajien päiväkodissa ja kouluissa ainakin noin kolmasosalla lapsista on maahanmuuttajatausta, joten ne ovat profiloituneet vahvasti ”maahanmuuttajakouluiksi”.

Kaksi opettajista, Maikki ja Anna (kaikkien opettajien nimet on muutettu), toimivat esiopettajina maahanmuuttajien valmistavassa esiopetusluokassa peruskoulun yhteydessä, ja ovat koulutukseltaan lastentarhanopettajia. Maikki on kasvatustieteen kandidaatti ja Anna täydensi tutkintoaan haastattelun tekemisen aikaan kandidaatin opinnoilla. Maikki on myös pitänyt maahanmuuttajille suunnattua perhekerhoa sekä toiminut niin päiväkodin johtajana kuin päivähoiton hallintotehtävissäkin. Kaksi opettajaa, Pirjo ja Lilli, työskentelevät luokanopettajina. Lilli opettaa ensimmäisellä ja Pirjo yhdistetyllä ensimmäisellä ja toisella luokalla. He ovat molemmat koulutukseltaan luokanopettajia ja Pirjolla on myös lastentarhanopettajan koulutus. Molemmilla luokanopettajilla on kokemusta myös esiopetuksesta. Kaksi opettajaa, Erja ja Inka, toimivat lastentarhanopettajina päiväkodissa, Inka 3-5-vuotiaiden lasten ryhmässä ja Erja integroidussa erityisryhmässä. Erjalla on kokemusta myös esiopetusryhmässä työskentelystä ja hän on

koulutukseltaan sosiaalikasvattaja. Inka on koulutukseltaan sosionomi. Kaikilla opettajilla on kokemusta maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelystä. Muiden vähemmistöjen kuin maahanmuuttajien kanssa haastatteluista opettajista on työskennellyt vain muutama. Heidän työkokemuksensa vaihtelee kolmesta vuodesta noin kahteenkymmeneenviiteen vuoteen. (ks. Taulukko 1.)

Opettajan nimi (muutettu)	Koulutus	Lapsi-/opetusryhmä	Työpaikka
Anna	Lastentarhanopettaja	Valmistavan esiopetuksen luokka	Kunnallinen koulu
Erja	Sos.kasvattaja (LTO)	Integroitu erityisryhmä	Kunnallinen päiväkot
Inka	Sosionomi (LTO)	3-5-vuotiaat	Kunnallinen päiväkot
Lilli	Luokanopettaja	1. luokka	Kunnallinen koulu
Maikki	Lastentarhanopettaja	Valmistavan esiopetuksen luokka	Kunnallinen koulu
Pirjo	Lastentarhanopettaja (KK), luokanopettaja	1.-2. luokka	Kunnallinen koulu

TAULUKKO 1. Haastatellut opettajat.

4.2.2 Haastattelu tutkimusmenetelmänä

Tutkimuskysymys määrittää tutkimusmetodin valintaa. Koska tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten opettajat kuvaavat työskentelyään monikulttuuristen lasten kanssa, on kaikkein johdonmukaisinta kysyä sitä opettajilta itseltään. Näin ollen haastattelu on siis luonteva tapa kerätä aineistoa. Haastattelu onkin yksi laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruun keinoja. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 86.) Huomionarvoista on kuitenkin, että haastattelu ei takaa suoraa pääsyä opettajien näkemyksiin tai kokemuksiin, vaan siihen, mitä opettajat kertovat näkemyksistään ja kokemuksistaan.

Samat asiat voivat myös saada erilaisia merkityksiä eri opettajien kertomuksissa. (Silverman 2000, 35–36.) Myös tutkijan rooli haastatteluissa on huomioitava. Tutkija ei vain ”löydä” haastateltavien kertomia tarinoita, vaan on mukana luomassa niitä haastattelutilanteessa. Läsnäolollaan, kyselemällä ja kuuntelemalla tutkija kriittisesti muokkaa tarinaa, jonka haastateltava haluaa kertoa. (Riessman 2008, 21–23, 50.)

Haastattelu on aina institutionaalinen kohtaaminen, joka vapaamuotoisimmillaankin eroaa arkisesta keskustelusta. Institutionaalisuutta korostaa esimerkiksi haastattelun tallentaminen: nauhoittaminen ja muistiinpanot (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23, 36–37). Tässä tutkimuksessa nauhoitin kaikki haastattelut sekä tein haastattelutilanteessa kirjallisia muistiinpanoja. Haastattelulla on myös tietyt päämäärät, ja nämä päämäärät, tutkimuksen tavoitteet, ohjaavat haastattelua. Haastattelutilanteessa molemmilla osapuolilla on ennalta säädetyt roolit – haastattelijan ja haastateltavan, kysyjän ja vastaajan roolit. Yleensä haastattelija katsoo tilannetta yleisemmällä tasolla, kun taas haastateltavalle asiat voivat olla hyvin henkilökohtaisia ja hän tuo tämän myös ilmi puheessaan. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23, 36–37.) Opettajat kertoivat omasta työstään, jokapäiväisestä arjestaan, joten voidaan olettaa, että heidän kertomansa asiat ovat heille henkilökohtaisia.

Patton (2002, 49–51) luonnehtii tutkijan ideaaliksi lähtökohdaksi ”empaattista neutraaliutta”, jossa tutkija pysyttelee riittävän lähellä ymmärtääkseen, mutta kuitenkin riittävän kaukana puuttuakseen liikaa. Osoitin haastateltaville myötätuntoa esimerkiksi nyökkäilemällä ja hymähtelemällä, mutta pyrin kuitenkin jatkuvasti säilyttämään neutraalin tutkijan asemani. Omalla persoonallani, esimerkiksi naurulla, viestin myös ymmärtäväni haastateltavia (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 44–51). Masonin (2002, 74–75) mukaan haastattelijan on olennaista todella kuunnella, mitä haastateltava sanoo, ja myös muistaa, mitä haastateltava on sanonut. Haastattelijan on olennaista löytää tasapaino kuuntelemisen ja puhumisen välillä sekä muistaa myös tehdä havaintoja vuorovaikutustilanteesta. (Mt.)

Haastattelu on osa haastattelijan professionaalista rutiinia, jossa hänen persoonansa ei saa näkyä. Kuitenkin haastateltavan vähäsanaisuus saattaa johtaa siihen, että haastattelijan täytyy laajentaa omaa osallisuuttaan yksinkertaisten kysymysten ja lyhyiden kom-

menttien ulkopuolelle ja yrittää tätä kautta keskustelumaisesti saada haastateltavaa kertomaan enemmän. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 44–51.) Tutkimuksen haastattelutilanteet olivat pääsääntöisesti rentoja ja keskustelunomaisia, vaikkakin varsinkin alussa oli toisinaan havaittavissa pientä jännitystä molemmin puolin. Osa opettajista oli luonnollisesti puheliaampia kuin toiset, mutta suoranaiseen johdatteluun en joutunut kertaakaan turvautumaan.

Haastattelu toimii tässä työssä aineistonkeruumenetelmänä esimerkiksi lomakekyselyä paremmin siksi, että haastattelu mahdollistaa vastavuoroisuuden haastattelijan ja haastateltavien välillä. Haastattelut mahdollistavat jatkokysymysten esittämisen silloin, kun haastateltava kertoo jotain kiinnostavaa, josta tutkija haluaa tietää enemmän (Patton 2002, 372–373). Tässä tutkimuksessa haastattelu mahdollisti keskustelevan otteen, ja tutkijana käytin usein mahdollisuutta ”hairahtaa sivupolulle” tekemästäni haastattelu-rungosta, kun haastateltava kertoi jotakin kiinnostavaa. Haastattelun merkittäväksi eduksi tutkimusmenetelmänä Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) mainitsevat myös joustavuuden. Haastattelussa on mahdollisuus toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä ja selventää ilmauksia. Haastattelussa tutkija voi myös esittää kysymykset haluamassaan järjestyksessä ja vaikkapa vaihtaa kysymysten paikkaa kesken haastattelun. Lisäksi haastattelija pystyy haastattelun aikana tekemään havaintoja haastateltavasta – kiinnittämään huomiota siis paitsi siihen mitä sanotaan, myös siihen miten sanotaan. (Mt.) Nämä asiat korostuivat myös tämän tutkimuksen haastatteluissa.

Haastattelumenetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelussa tutkija on etukäteen valmistellut määrätyt teemat ja keskustelua tukevat kysymykset, mutta haastattelut etenevät vapaamuotoisesti keskustelemalla. Kaikille haastateltaville ei välttämättä tarvitse esittää kaikkia samoja kysymyksiä samassa järjestyksessä, mutta teemahaastattelussakaan ei voi kysellä mitä tahansa, vaan siinäkin pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Koska jokaisella haastatellulla opettajalla on erilainen koulutus-, työ- ja kokemustausta, pystyin muokkaamaan haastattelurunkoa tarpeen mukaan. En etukäteen tuntenut haastateltavieni taustoja kovinkaan perusteellisesti, joten haastattelua oli helppo muokata itse haastattelutilanteessa sen mukaan, mitä opettajat kertoivat ja keskittyä asioihin, joista heillä oli eniten kerrottavaa.

Tässä tutkimuksessa haastattelun rakentamisen tukena on käytetty Talibin (1999) väitöskirjaa, Mikkolan ja Heinon (1997) tutkimusta, Eberlyn, Joshin, Konzalin ja Galenin (2010) tutkimusta sekä Masonin (2002) metodikirjaa. Talibin, Mikkolan ja Heinon sekä Eberlyn, Joshin, Konzalin ja Galenin tutkimuksista sain ideoita haastattelun rakentamiseen ja kysymysten loogiseen etenemiseen. Masonin teoksesta taas sain käytännön neuvoja haastattelun suunnitteluun ja toteutukseen (ks. Mason 2002, 62–83). (ks. Haastattelurunko, Liite 1.)

Haastattelut tapahtuivat opettajien työpaikoilla kouluissa ja päiväkodissa joko päiväkodin päiväuniaikaan puolenpäivän jälkeen tai iltapäivällä opettajien työpäivän loputtua. Lyhyin haastattelu kesti 13 minuuttia 39 sekuntia, pisin 31 minuuttia 34 sekuntia. Opettajat painottivat, että nimenomaan haastattelujen lyhyys mahdollisti heidän osallistumisensa tutkimukseen kiireisen arjen keskellä. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, tässäkin tutkimuksessa aineisto on varsin pieni sisältäen kuuden opettajan haastattelut. Laadullisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteeri onkin aineiston perusteellinen analysointi, ei niinkään sen määrä (Eskola & Suoranta 1998, 16–18).

4.3 Analyysi

Aloitin analyysin litteroimalla kaikki kuusi haastattelua kokonaisuudessaan. Vaikka litteraatit eivät pysty täysin tyhjentämään kaikkea nauhoitteelle tallennettua informaatiota, käytetään niitä kuitenkin usein laadullisessa haastattelututkimuksessa analyysin ensisijaisena aineistona, sillä isompien kokonaisuuksien hahmottaminen nauhoitteista on haastavaa, ellei mahdotonta (Ruusuvoori 2010, 427). Myös tässä tutkimuksessa litteraattia käytetään ensisijaisena aineistona juuri sen käsittelyn ja merkintöjen ja muistiinpanojen tekemisen helppouden takia. Litteroidut haastattelut ovat rivivälillä 2 ja fontilla 12 (Times New Roman) pituudeltaan 12, 13, 11, 16, 7 ja 9 sivua pitkiä. Yhteensä litteroitua aineistoa on siis 68 sivua.

Huomattavaa on, ettei analyysi ole laadullisessa tutkimuksessa suoranaisesti aineistonkeruuta seuraava vaihe, vaan ne kulkevat limittäin halki koko tutkimuksen (Silverman 2000, 119–122). Kuten laadullisessa tutkimuksessa usein, tässäkin tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat tiiviisti toisiinsa ja tapahtuvat päällekkäin (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11–13). Esimerkiksi ensimmäisten haastattelujen analyysi oli jo aloitettu ennen kuin kaikki haastattelut oli tehty. Näin ollen ensimmäisistä haastattelujen analyysistä tehtyjen havaintojen perusteella pystyin tarkentamaan, muokkaamaan ja suunnittelemaan seuraavia haastatteluja.

Tämän tutkimuksen analyysissa on käytetty *sisällönanalyysia*. Sisällönanalyysia voidaan pitää väljänä teoreettisena kehyksenä, jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–93). Tuomen ja Sarajärven mukaan voidaan jopa sanoa, että useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat ainakin jollain tapaa sisällönanalyysiin. Siinä aineisto käydään läpi ja ”kirjoitetaan auki” eli litteroidaan. Litteroinnin jälkeen aineistosta merkitään koodaamisella kiinnostavat, tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat, jotka luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään tutkimuksen tarkoituksen mukaan. (Mt.)

Kuten usein laadullisessa tutkimuksessa, tämänkin tutkimuksen analyysissa lähdetään liikkeelle ilman ennakko-oletuksia tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta 1998, 19). Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, jotka käytännössä nivoutuvat aina toisiinsa. Ensimmäisessä vaiheessa saadut havainnot, kuten esimerkiksi tässä tutkimuksessa litteroidut haastattelut, pelkistetään yhdistelemällä ja kiinnittämällä huomiota vain siihen, mikä on tutkimuskysymysten kannalta olennaista. Tätä kautta pyritään muotoilemaan sääntöjä, jotka pätevät koko aineistoon. Toista vaihetta Alasuutari (1994, 39–48) kutsuu arvoituksen ratkaisemiseksi. Se tarkoittaa aineistosta löydettyjen vihjeiden, yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien pohjalta tehtäviä merkitystulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. (Mt.)

Litteroituani kaiken nauhoitetun aineiston merkitsin litteraateista värikynillä keskeisiä, keskenään varsin epäsuhtaisia teemoja, joiksi muodostuivat 1) monikulttuurisuus osana arkea, 2) kieli, 3) yhteistyö perheiden kanssa, 4) yhteistyö työyhteisössä, 5) oma opettajuus (oma merkitys, koulutus, työhistoria, arvot, tunteet) ja 6) siirtymä esiopetuksesta

alkuopetukseen. Teemat olivat osittain päällekkäisiä. Aloin työstää niitä lukemalla ja etsimällä yhtäläisyyksiä, eroavaisuuksia, ristiriitaisuuksia ja muita kiinnostavia seikkoja. Samalla pohdin alustavasti, mistä mahdolliset yhtäläisyydet, erot tai ristiriitaisuudet kertovat, mistä ne voisivat johtua ja millaisen kokonaiskuvan ne muodostavat. Lukemisen, kirjoittamisen ja tarkastelun myötä teemat alkoivat erottua paremmin. Aiemmin keskeisessä asemassa ollut siirtymävaihe esiopetuksesta alkuopetukseen jäi tarkemmin aineistoon perehtyessäni vaatimattomampaan osaan ja sen sijaan varsinkin kieleen liittyvät pohdinnat sekä yhteistyö perheiden kanssa toistui opettajien puheissa usein. Näin ollen nostin näitä asioita enemmän esiin. Pohdin opettajien kertomaa ja vertailin heidän kertomuksiaan paitsi toisiinsa myös aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Näin pääsin Alasuutarin (1994, 39–48) kuvailemaan ”arvoituksen ratkaisu” -vaiheeseen, jossa saatoin tehdä tulkintoja aineistosta. Lopussa pyrin vielä korostamaan aineistosta, mikä on tutkimuskysymyksen kannalta olennaista, ja karsimaan ympäriltä kaiken ylimääräisen.

4.4 Tutkimuksen eettisyys

Haastattelututkimuksissa haastateltavat osoittavat tutkijalle suurta luottamusta luovuttaessaan kertomuksiaan tutkijan käyttöön. Olennaista onkin, ettei tutkija väärinkäytä tai riko tätä luottamusta. Tutkijalla on siis suuri vastuu haastateltavien kertomuksista. (Mason 2002, 201.) Oleellista tutkimuksen eettisyyden kannalta on, että tutkittavia informoidaan riittävästi paitsi tutkimuksen aiheesta ja tiedollisista tavoitteista, myös tutkimusaineiston käsittelystä ja kohtalosta. Käytännössä tämä tutkimuksesta informointi muodostaa sen sisällön, johon tutkittava antaa suostumuksensa. (Kuula 2006, 99–100.) Ennen haastatteluja olin yhteydessä jokaiseen haastateltavaani erikseen joko puhelimitse tai sähköpostitse. Lähetin heille sähköpostitse tietoa tutkimuksestani, sen tarkoituksesta ja aineiston käsittelystä. (ks. Liite 2) Selitin myös kertovani mielelläni lisää ja vastaavani kaikkiin heidän kysymyksiinsä missä tahansa tutkimuksenteon vaiheessa. Haastateltavalle tulee olla etukäteen selvitetty myös tutkimusta suorittava laitos, perustelut siitä, miten juuri hän on tutkimukseen valikoitunut, tutkimuksen luottamuksellisuus ja arvioitu haastattelu-aika (Eskola & Suoranta 1998, 92–93; Kuula 2006, 61–62). Näistä asioista

tiedotin etukäteen kaikille haastateltaville opettajille. Koulujen rehtorien ja päiväkodin johtajien sekä opettajien itsensä lisäksi hain tutkimusluvan myös kaupungilta.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu usein asioiden tarkastelu tutkittavien näkökulmasta sekä tutkittavien osallisuus, joka pääsee yleensä parhaiten oikeuksiinsa tutkittavien luonnollisessa arkiympäristössä. Tässä tutkimuksessa, tutkittavien ollessa lastentarhan- ja luokanopettajia, luonnollisena työympäristönä voidaan pitää päiväkoteja ja kouluja. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 16–18.) Eskolan ja Suorannan (1998, 92) mukaan eettisin tapa haastattelun tekemiseen on kuitenkin kysyä haastateltavan mielipidettä siitä, missä hän haluaa itseään haastateltavan. Vaikka pyrin ensisijaisesti menemään haastateltavien työpaikoille kouluihin ja päiväkoteihin, otin tämän myös huomioon tutkimuksessa- ni ja annoin haastateltaville mahdollisuuden valita jonkin toisen haastattelupaikan. Jokainen haastateltava kuitenkin toivoi haastattelupaikaksi omaa työpaikkaansa.

Haastateltavilla on myös oikeus yksityisyyden kunnioitukseen ja suojeluun. Jokainen haastateltava päättää itse, mitä asioita ja kuinka paljon tutkijalle kertoo. Tutkijan vastuulla on tutkimustekstien kirjoittaminen niin, ettei yksittäinen haastateltava ole niistä tunnistettavissa. Tässä tutkimuksessa on pyritty mahdollisimman huolelliseen yksityisyyden suojaan. Kaikki haastatteluesimerkeissä käytetyt opettajien, lasten, koulujen ja päiväkotien nimet on muutettu tai jätetty pois litteraateista. Haastatteluista tehtyjä nauhoitteita säilytetään lukituissa yksityistiloissa, joihin ainoastaan tutkijalla on pääsy. (ks. Kuula 2006, 64.) Vaikka tämän tutkimuksen aiheita ei sinänsä voida pitää arkaluontoisena, tässä tutkimuksessa tunnistettavuuden estäminen on myös tarkoituksenmukaista opettajien työn sujuvuuden sekä lasten ja perheiden yksityisyyden suojelemisen kannalta. (ks. Kuula 2006, 200–219.)

Tutkimuksen valmistuttua lupasin lähettää sen sähköpostitse kaikille tutkimukseen osallistuneille opettajille sekä koulujen rehtoreille ja päiväkodin johtajalle.

5 MONIKULTTUURISET LAPSET ESI- JA ALKUOPETUKSESSA

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelem sitä, miten opettajat ylipäänsä määrittelevät monikulttuurisuutta. Ketkä opettajien mielestä ovat monikulttuurisia lapsia? Toisessa alaluvussa paneudutaan siihen, miten tämä monikulttuurisuus opettajien mukaan näkyy lapsiryhmissä ja luokissa. Tarkastelussa ovat arjen käytännöt ja toimintatavat sekä monikulttuurisuuden mukanaan tuomat haasteet ja mahdollisuudet. Tässä alaluvussa tarkastelen monikulttuurisuutta myös kielen, perheiden kanssa tehtävän yhteistyön sekä esi- ja alkuopetuksen välisen siirtymän kautta. Viimeisessä, kolmannessa alaluvussa käsitellään monikulttuurisuutta opettajan oman ammatillisuuden näkökulmasta. Tähän kuuluvat opettajien omat tunteet, arvot ja asenteet, koulutustaustat, työyhteisöt ja työhön saatavan tuen eri muodot.

5.1 Keitä ovat monikulttuuriset lapset?

Tavallista opettajien haastatteluissa on, että opettajat toteavat heti alkuun monikulttuurisuuden olevan liian laaja ja vaikea käsite edes määritellä. Muutamat myös vähättelevät

omia käsityksiään tai toteavat, etteivät ole tulleet edes ajatelleeksi asiaa. Tarkastelun myötä hahmottuu kuitenkin kaksi keskeistä tapaa ymmärtää monikulttuurisuus käsitteenä. Ensinnäkin monikulttuurisuus ymmärretään maahanmuuttajataustaisten lasten määränä lapsiryhmässä tai luokassa. Toiseksi opettajat puhuvat lasten ja perheiden yksilöllisyydestä ja siitä, kuinka kaikki ovat erilaisia ja siinä mielessä siis myös monikulttuurisia.

Kaikki haastatellut puhuvat monikulttuurisuudesta lähinnä maahanmuuttajataustaisten lasten kautta, ja monikulttuurisuudesta kysyttäessä kertovat nimenomaan maahanmuuttajista.¹

JH: [...] että minkä verran teillä on noita monikulttuurisia lapsia täällä?

Pirjo (luokanopettaja): No meil on tota... koulussa ylipäänsä on [...] sanotaan niinkun että melkein kolmasosalla on niinku maahanmuuttajatausta.

JH: Tai mitä sulle tulee siitä sanasta mieleen, jos puhutaan monikulttuurisuudesta?

Lilli (luokanopettaja): Niin... No koulussahan sillä yleensä tarkoitetaan sitä, et lapsi ei puhu suomee äidinkielenään. [...] Mutta tota, niin, en mä oo ajatellu sitä oikeestaan, menee niin vaikeeks. Kai se sitte tarkoittaa sitä et se lapsi elää monessa kulttuurissa, jos se on monikulttuurinen. Et on ehkä se syntymämaan kulttuuri, tai sit jos on syntynyt Suomessa niin kotona on se omanlainen kulttuuri, joka sit voi olla sen oman maan, lähtömaan kulttuuri tai joku sekotus. Ja sitte on täällä tää, tää suomalainen kulttuuri [...]

Kansallisuuksien kirjo ja lasten taustat kouluissa ja päiväkodissa ovat laajat, ja lapset ovat kotoisin ympäri maailmaa. Opettajien mainitsemia kansallisuuksia ovat somalit, arabit, virolaiset, turkkilaiset, kosovolaiset, irakilaiset, venäläiset, filippiiniläiset, iranilaiset, kurdit, kambodjalaiset ja egyptiläiset. Näin ollen maahanmuuttajuuden määrittely kytkeytyy opettajien puheissa usein suoraan tiettyyn kansaan tai valtioon. Oletus on siis, että monikulttuurisuus liittyy ennen kaikkea toiseen maahan. Maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa työskentelystä kaikilla opettajilla on eniten kokemusta. Muiden vä-

¹ Aineistokatkelmissa opettajiin viitataan heidän peitenimillään Anna, Erja, Inka, Lilli, Maiikki ja Pirjo. Hakasulkuihin [] on merkitty pois jätettyä tekstiä sekä tutkijan omia lisäyksiä, joiden tarkoituksena on helpottaa tekstin ymmärtämistä. Katkoviivoilla --- on merkitty taukoja ja katkoja haastateltavien puheessa. Kursiivilla on merkitty korostuksia haastateltavien puheessa. JH on haastattelija.

hemmistöjen kuin maahanmuuttajien kanssa haastatteluista opettajista on työskennellyt vain muutama. Ne, jotka ovat työskennelleet esimerkiksi suomenruotsalaisten tai romanilasten kanssa toteavat kuitenkin, että heidän kanssaan työskentelyä voi verrata maahanmuuttajalasten kanssa tehtävään työhön nimenomaan koulusta poikkeavan kodin kulttuuritaustan takia. Muutama opettaja mainitsee monikulttuuriseksi myös sellaiset lapset, joiden toinen vanhempi on syntyperältään suomalainen ja toinen ulkomaalainen, sekä ulkomailta adoptoidut lapset. Tässäkin yhteydessä voidaan siis nähdä kansallisuus monikulttuurisuutta määrittävänä tekijänä.

Monikulttuurisuus linkittyy kansallisuuden lisäksi opettajien puheissa usein kielitaitoon. Opettajien mukaan kielitaidon vaihtelevuus erottaa jokapäiväisessä arjessa monikulttuuriset lapset selkeimmin muista (ks. 5.2.2. Kieli). Kansallisuuden ja kielitaidon lisäksi myös uskonnot toimivat muutamien opettajien puheissa monikulttuurisuuden ”mittarina”. Toisilla uskonnoilla, kuten islamilla, on opettajien mukaan tapana näkyä vahvasti myös lasten ja perheiden arjessa. Tämä voi opettajien työssä näyttäytyä haasteena, kuten myöhemmin tulee esiin.

JH: No siinä perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä niin tän kielen, yhteisen ymmärryksen lisäksi, niin mitä muita asioita tarvitaan siihen että se yhteistyö sujuu?

Erja (lastentarhanopettaja): Täytyy oikeesti tietää siit kulttuurista, esimerkiks uskonto on hirveen määrittävä tekijä islamilaisilla, et kyllä niinku mun mielestä on jokaisen ammattilaisen niinku se velvollisuuskin vähän niinku selvittää et mistä siinä on oikeesti kysymys, että pystyy ymmärtämään, että miksi mitäkin.

Tämän tutkimuksen opettajien puheissa korostuu monikulttuuristen perheiden jakaantuminen alueittain, ja he kertovat työskentelevänsä itse alueella, jossa asuu paljon maahanmuuttajia. Opettajien mukaan monikulttuurisia lapsia on kouluissa ja päiväkodeissa yhä enemmän ja tietyt kansallisuudet kerääntyvät tietyille alueelle, sukulaisten ja ystävien pariin. Opettajat myös arvelevat sanan kiertävän maahanmuuttajien yhteisössä ja maahanmuuttajien kertovan hyviä kokemuksia kouluista ja päiväkodeista toisilleen, jolloin samaan kouluun saattaa muotoutua suuriakin tietystä maasta kotoisin olevien lasten porukoita.

Maikki (lastentarhanopettaja): Ja sit se sana kiertää että meil on sit tavallaan niinku aika ainakin somaleilla on niinku jotenkin näin että

meil tulee sit jotenkin samasta perheestä mistä on ollu, mutta myös heidän sukulaisperheistä sitte. He kertoo ilmeisesti hyviä kokemuksia että sitten niinku he tulevat että halua tähän samaan kouluun.

Se, millainen tausta maahanmuuttajalapsilla on, riippuu opettajien mukaan usein vahvasti asuinalueesta – toisilla alueilla opettajat kertovat asuvan paljon esimerkiksi venäläisiä ja virolaisia työn perässä Suomeen muuttaneita perheitä ja toiset taas työskentelevät alueilla, joilla asuu paljon pakolaisia esimerkiksi Afrikasta ja Lähi-idästä. Pelkän asuinpaikan lisäksi maahanmuuttajien kerääntymiseen tiettyihin kouluihin ja päiväkohteihin vaikuttaa tietysti myös se, missä kouluissa annetaan esimerkiksi maahanmuuttajien valmistavaa esiopetusta tai tehostettua suomen kielen opetusta.

Eri kansallisuuksina, kielinä ja uskontoina näkyvän maahanmuuttajuuden ohella toinen tutkimuksessa esiin tuleva opettajien tapa ymmärtää monikulttuurisuutta on jokaisen perheen ja lapsen yksilöllisyyden ja erilaisuuden korostaminen. ”Monikulttuurisuus” ei sanana kaikkien opettajien mielestä kata lasten monimuotoisuutta, jota he luokassaan tai lapsiryhmässään näkevät. Monikulttuurisuus on erilaisia persoonia ja erilaisia tapoja toimia. Kaikki perheet, niin suomalais- kuin ulkomaalaistaustaiset, ovat opettajien mukaan erilaisia ja toimivat omalla tavallaan. Ennenmin kuin mihinkään kansalaisuuteen, kieleen tai uskontoon, ”kulttuuri” voi viitata sanana perheen omaan kulttuuriin ja omiin käytäntöihin:

JH: No miten sä tota määrittelisit, jos puhutaan monikulttuurisista lapsista tai monikulttuurisuudesta, niin mitä se monikulttuurisuus sun mielestä on?

Pirjo: No sanotaan näin, että tietysti ei se oo *pelkästään* et mistä maasta kukakin on, totta kai siin on niinkun uskonnot myöskin vaikuttaa. Mutta mun mielestä semmonen ehkä yks tapa nähdä se on se mimmoset tavat, mimmoset perinteet missäkin perheessä on. [...] Ja se ei oo aina välttämättä siit kiinni et mistä maasta on kotoisin, tai välttämättä ees siit mitä uskontokuntaa edustaa, vaan et ”no, meidän perheessä on tämmonen tapa”.

Opettajien puheissa monikulttuurisuus koskettaa siis kaikkia tai vaihtoehtoisesti vain tiettyä, tarkkaan määriteltyä osaa lapsista.

5.2 Monikulttuurisuus lapsi- ja opetusryhmissä

Opettajien kertomuksia lapsiryhmistään ja luokistaan hallitsee monikulttuurisuuden tavallisuus. Opettajat puhuvat monikulttuurisuudesta hyvinkin arkipäiväisenä asiana, jonka mukanaan tuomiin ilonaiheisiin ja haasteisiin osataan varautua jo hyvinkin rutiniinomaisesti. Esiin tulee monikulttuurisuuden rikkaus: kuinka paljon sisältöä monikulttuurisuus on tuonut opettajien työhön ja lapsiryhmän tai luokan toimintaan. Toisaalta opettajat kertovat myös monikulttuurisuuden mukanaan tuomista haasteista ja vaikeuksista.

5.2.1 Erilaisia arjen näkökulmia

Opettajat kuvaavat, että varsinkin pääkaupunkiseudulla monikulttuurisuus on jo lähes huomaamaton osa arkipäivää. Siihen on totuttu vuosien saatossa, eikä monikulttuuristen lasten kanssa työskenneltäessä enää juurikaan tule eteen yllätyksiä. Monikulttuurisuudesta puhutaan luontevana osana jokapäiväistä toimintaa. Myös Kuukka (2009) tuo esiin nykyisen monikulttuurisuuden ”tavallisuuden”, jota hän nimittää ”moneuden arkipäiväisyydeksi”. Tämän tutkimuksen opettajat kertovat nimenomaan arjesta ja jokapäiväisistä käytännöistä. Esimerkiksi erilaiset juhlat ja niihin mahdollisesti liittyvät pohdinnat jäivät aineistossa vähäisiksi.

Opettajien mukaan mahdolliset kielimuurit, tulkkien tarve ja niin lasten kuin vanhempienkin erilaiset piirteet osataan ottaa huomioon, mutta niihin ei juurikaan kiinnitetä huomiota samalla tavoin kuin esimerkiksi ensimmäisen maahanmuuttaja-aallon aikaan 1990-luvun alussa. Osa opettajista kuitenkin kertoo muistavansa elävästi kuinka valmistautumattomia he olivat ensimmäisiin maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiinsa ja sitä seuranneen ”kulttuurishokin”, joka aiheutti paikoin jopa rasistisia ajatuksia. Opettajat eivät olleet kertomansa mukaan saaneet koulutuksessaan tai työnantajiltaan työkaluja monikulttuurisuuden kohtaamiseen ja olivat hämmentyneitä ja tietämättömiä. ”Ensimmäisen maahanmuuttaja-aallon” Suomeen saapumisen aiheuttaman shokin kuvaukset

toimivat opettajien puheissa vertauskohtana sille, kuinka paljon parissakymmenessä vuodessa on opittu, jotta on päästy nykyisen osaamisen ja tottumisen tilaan.

JH: No tota millasia tunteita sulla on heränny, kun oot työskennelly näiden ---?

Erja: Mä oon tykänny aivan hirveesti, mut silloin ku tääl alko, siit on jo aikaa, me oltiin pitkään sellanen päiväkotit, ollaan tääl [kaupungin-osan] niin sanotulla paremmalla puolella, elikkä meil on ollu niinku sosioekonomiselta taustaltaan aika korkeasti koulutettuja vanhempia ja muita, ja tota siinä vaiheessa ku meille ensimmäiset somalilapset tuli, niin se oli aikamoinen kulttuurishokki mun mielestä myös työntekijöille. Ja mä koin ihan jopa niinku semmosta rasistista niinku asennetta kasvatushenkilöstössä. Mut ne on sellaisia juttuja jotka me on niinku työskennelty läpi ja käyty läpi, että tänä päivänä en usko et on sitä, et päinvastoin varmaan yhä usempi ajattelee että tää on rikkaus.

Monikulttuurisuus tulee opettajien mukaan luokissa ja lapsiryhmissä esiin käytännön asioina. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset ruokatottumukset ja erilliset uskontotunnit. Osa opettajista kuvaa erilaisten kulttuuritaustojen näkyvän myös lasten tavassa olla ja toimia.

JH: Mmm, tota, millasia tunteita sulla on heränny ittessä näitten monikulttuuristen lasten kanssa työskennellessä? Onko tää yleensä tunteita herättävää työtä?

Anna (lastentarhanopettaja): No joo, siis täytyy sanoa että on pitänyt itse oppia myöskin niinku ymmärtämään sen kulttuurin tapoja toisin, ja myöskin sitä että lapset voi eri kulttuureista olla hyvinkin erilaisia persoonia, että just mietin tuota niinku Lähi-idän suunnasta sieltä niin nehän on hirveen eläväisiä verrattuna meidän suomalaislapsiin [...] Mut asenteista siinä mielessä, että jos on hyvin levoton lapsi, niin se ei välttämättä niinku johdu semmosista syistä mitä me ajatellaan suomalaisista lapsista, vaan se on se kulttuuri. Et ne on niin eläväisiä, ne puhuu koko ajan ja tuo itseään hyvin avoimesti esille.

Tämä voidaan nähdä myös viittauksena siihen, etteivät opettajan tavanomaiset käsitykset ole aina suoraan sovellettavissa monikulttuurisiin lapsiin. Annan kertomuksessa se, mitä hän on oppinut lapsen levottomuuden syistä, ei pädekään monikulttuuristen lasten kohdalla. Anna puhuu yleisemmällä tasolla siitä, mitä ”me ajatellaan”, eli ilmeisesti olettaa kollegoidensa tai laajemminkin suomalaisten olevan samaa mieltä. Erilainen kulttuuritausta voi siis haastaa opettajien syvällekin juurtuneita oppeja esimerkiksi lapsen käytöksestä.

Vaikka monikulttuurisuus sinänsä on opettajien mukaan heidän lapsiryhmissään ja luokissaan jo arkipäivää, päivittäin käydään kuitenkin jatkuvia keskusteluja lasten omista kielistä, taustoista ja perheistä ja erilaisuudesta. Opettajat kertovat korostavansa varsinkin toimintavuoden alussa erilaisuutta rikkautena ja erilaisuuden hyväksymistä. Opettajat kertovat, että keskusteluja käydään käytännössä aina positiivisessa ja hyvällä tavalla uteliaassa hengessä, ja toisia pyritään ymmärtämään.

Muutaman opettajan mukaan lasten yhtenäisyyden kokemusta lisää se, että kaikki lapset integroidaan samoille luokille niin, ettei esimerkiksi maahanmuuttajalapsia sijoiteta enää nykyisin omille luokilleen. Se paitsi nopeuttaa lasten suomen kielen oppimista, myös tukee heidän sosiaalista sopeutumistaan, eikä synny ”me ja nuo toiset” –ajattelua, vaan kaikki toimivat yhdessä yhtenä ryhmänä.

Lilli: Kun on paljon suomenkielistä puhetta ympärillä ja semmost niinku oikeeta suomenkielistä puhetta eikä murtaen puhuttu suomee, niin totta kai se on hyvä. Nopeemmin ne oppii siinä. Ja sitte myös sopeutuu silleen sosiaalisesti paremmin, ettei tuu semmonen asetelma, et olis jotenkin ne maahanmuuttajataustaset ja sitten *me*.

Opettajien kuvauksiin sisältyy siis paikoitellen ristiriitaisuutta. Toisaalta erilaisuus otetaan tietoisesti keskusteluun ja toisaalta erottelevuutta pyritään välttämään.

Opettajat korostavat lasten itsensä olevan useimmiten hyvin avoimia ja suvaitsevaisia toisiaan kohtaan, eivätkä lapset tee erilaisuudesta numeroa arkipäivässä, vaan suhtautuvat tasapuolisesti toisiinsa. Opettajien haastattelujen pohjalta muodostuukin kuva tiivistä jokapäiväisestä yhdessä elämisestä, opettelemisesta ja kasvamisesta suvaitsevaisiksi ja avoimiksi ihmisiksi. Myös Leen (2010, 28) mukaan nykypäivän lapset ovat avoimempia ja tiedostavampia kuin koskaan, ja monikulttuurisuus on heille luonnollista. Opettajat kuvaavatkin lasten suhtautumista toinen toisiinsa positiiviseksi – ketään ei heidän mukaansa erotella kansallisen, kulttuurisen tai uskonnollisen taustan takia, vaan kaikki tukevat ja kannustavat toisiaan.

Inka (lastentarhanopettaja): Ja sitte mikä on tosi hienoa tässä huomata, että just ku on täämösiä lapsia, monikulttuurisia lapsia joilla on kielivaikeuksia ja saattaa olla kielivaikeuksien vuoksi myöskin muuta pulmaa niinku kehityksessä, niin, lapset jotenkin suhtautuu aivan ihanasti ryhmässä. Et on jotenkin niinku kauheen kannustavia ja tukee

ja--- Siit tulee aivan mahtavia tilanteita, kun--- Lapset on sellasia niin-
ku ihania, että ne ottaa silleen---

Sekä Rastaa (2007) että Lappalaisen (2004) tutkimukset tarjoavat kuitenkin lasten suvaitsevaisuudesta eriävän näkemyksen – varsinkin lasten välisissä kiistatilanteissa Suomen ulkopuolelle ulottuvat juuret saavat negatiivisia merkityksiä ja käännetään helposti lasta vastaan. Rastaa (2007, 112–115) haastattelemat nuoret olivat viimeistään kouluikään mennessä kokeneet nimittelyä tai muuta rasistista kiusaamista ikätovereidensa taholta. Myös Kuusisto (2010, 8) huomauttaa, että monikulttuurisuus on lapsille ristiriitainen asia. Toisaalta lapset voivat olla niin tottuneita monikulttuurisuuteen, että puhutaan jopa ”värisokeudesta”. Toisaalta pienetkin lapset kuitenkin näkevät eroja ihmisten välillä ja luokittelevat niitä. (Mt.)

Ensimmäisen luokan opettajana työskentelevä Lilli lisääkin monikulttuurisuuden kuvailuunsa perheen ja suomalaisen koulun kulttuurien lisäksi lasten oman ”pihakulttuurin”, lapsille olennaisen tärkeän vertaisryhmän, jossa vallitsevat omat sääntönsä ja käytäntönsä.

JH: Tai mitä sulle tulee siitä sanasta mieleen, jos puhutaan monikulttuurisuudesta?

Lilli: Niin... No koulussahan sillä yleensä tarkoitetaan sitä, et lapsi ei puhu suomea äidinkielenään. [...] Mutta tota, niin, en mä oo ajatellu sitä oikeestaan, menee niin vaikeeks. Kai se sitte tarkoittaa sitä et se lapsi elää monessa kulttuurissa, jos se on monikulttuurinen. Et on ehkä se syntymämaan kulttuuri, tai sit jos on syntynyt Suomessa niin kotona on se omanlainen kulttuuri, joka sit voi olla sen oman maan, lähtömaan kulttuuri tai joku sekotus. Ja sitte on täällä tää, tää suomalainen kulttuuri ja sit tietysti on ihan oma lukunsa toi pihakulttuuri, mikä tuol on, viidakon lait voimassa [viittaa koulun pihalle]. Niin se on semmonen aika tärkeä näille kanssa. Ehkä jotain sellasta.

5.2.2 Kieli

Monikulttuurisuus näkyy kaikkien opettajien mukaan luokassa tai lapsiryhmässä kaikkein selkeimmin kielen kautta. Ensimmäisen luokan opettaja Lilli kuvaa luokassa olevan aina koulun alkaessa syksyllä tavallista hiljaisempaa, ennen kuin lapset oppivat suomen kielen ja alkavat käyttää sitä. Myös Halmeen (2011, 90) mukaan jokaisella uut-

ta kieltä opettelevalla lapsella on ”hiljainen kausi”, jonka aikana hän kuuntelee kieltä ja harjoittelee sitä mielessään ennen kuin alkaa itse käyttää sitä.

Haastateltujen opettajien lapsi- ja opetusryhmissä lapset puhuvat erilaisia kieliä ja suomen kielen taidoissa on eroja. Kielen merkitys korostuu kaikissa haastatteluissa ja nimenomaan kielitaito on asia, joka erottaa esimerkiksi kaksikieliset lapset maahanmuuttajista. Työskentely Suomen vähemmistöihin kuuluvien, adoptoitujen tai kahden kulttuurin perheiden lasten kanssa on opettajien puheiden perusteella helpompaa, sillä he puhuvat yleensä hyvää suomea. Hassisen (2005, 144) mukaan Suomessa syntynyt kaksikielinen lapsi pärjää suomenkielisessä koulussa hyvin eikä tarvitse suomenkielen tukea sen enempää kuin yksikieliset suomenkieliset lapset, vaan heikoilla ovat nimenomaan kokonaan suomea osaamattomat lapset.

Kaikki opettajat mainitsevat yhteisen kielen puutteen suureksi haasteeksi monikulttuuristen lasten kanssa työskentelyssä. Opettajien täytyy kiinnittää erityistä huomiota ohjeiden lyhyteen ja selkeyteen, ja usein vielä varmistaa moneen otteeseen, onko sanoma mennyt perille. Varsinkin ummikkolasten kanssa kaiken esittäminen hyvin havainnollisesti ja kädestä pitäen voi opettajien mukaan olla raskasta ja kuluttavaa sekä opettajalle että lapselle. Opettajat kuvaavatkin työskentelevänsä jatkuvasti ”tuntosarvet pystyssä” ja pyrkivänsä aistimaan ilman sanoja, milloin lapsi on esimerkiksi väsynyt tai turhautunut. Osa opettajista kertoo kokeneensa tämän varsinkin opettajanuransa alussa vaikeaksi ja haastavaksi.

JH: No miten se monikulttuurisuus näkyy tääl luokassa?

Pirjo: No suurin on ehkä se kieliasia. Että tässä joudutaan käymään hyvinkin vois sanoo selkosanaisesti käsitteitä läpi, ja ohjeet täytyy antaa hyvin silleen lyhyinä, selkeinä. Ja varmistaa sit vielä, et ymmärsitkö. Ja sitte välillä käydään niinkun vois sanoo semmosiiki asioita läpi mitkä itsest helpost saattaa tuntuu, että totta kai tää nyt on kaikille selvä asia. Et mulla yhdenkii lapsen kohdalla sit yhdes tehtävässä hän takkuili ja mä ihmettelin, että mikä täs nyt on niin hankalaa, niin hän ei tienny mitä kampa tarkoittaa. Niin sit se niinku oli siitä kiinni.

JH: No tota miten se näkyy täällä teidän ryhmässä jokapäiväisessä arjessa se monikulttuurisuus?

Maikki: [...] Tietenkin suurin on tää kieliongelma. Elikkä tota lapset tarvitsee paljon henkilökohtaista ohjausta, on tavoitteena et he oppii suomenkielen, eli suomeks annetaan ohjeet. Välillä kyllä joudutaan joidenkin kohdalla esmes käyttämään englantia tai sitte kollega onneks

osaa pikkuisen venäjää, niin tota mut että tavallaan se on sitä niinku ohjausta, vähän sellaista kädestä pitäen näyttämistä ja ohjaamista.

Lasten suomen kielen taito vaihtelee ummikoista hyvinkin sujuvasti kommunikoiviin, ja tämä pyritään opettajien mukaan ottamaan ryhmissä ja luokissa huomioon käyttämällä opettamisen tukena erityisen paljon esimerkiksi kuvia, nopean piirtämisen tekniikkaa, satuja, riimittelyjä ja S2-kielikerhoja. Muutamat opettajat kertovat myös säännöllisestä lasten kielitaidon systemaattisesta kartoituksesta. Erilaiset kielitaustat voivat tulla esiin myös sellaisissa yksittäisissä arjen tapahtumissa kuten lasten syntymäpäiviä vietettäessä. Esimerkiksi esiopettaja Anna kertoo, että lapset saavat halutessaan laulaa onnitellulaulun omalla äidinkielellään. Lisää tietoa opettajat kaipaavat nimenomaan S2-opetuksesta ja sen järjestämisestä. Myös Miettisen (2001, 55) väitöskirjan mukaan opettajat kaipaavat työnsä tueksi erityisesti S2-materiaaleja. Vaikka suomen kieltä osaamattomille lapsille on nykyisin suunniteltu erilaisia oppimis- ja kartoitusmateriaaleja, niitä on edelleen opettajien mielestä liian vähän. Niiden käyttö on usein myös rajallista – opettajat kaipaavat laajempia, monipuolisempia ja pitemmälle ulottuvia kielitaidon mitta-areita. S2-opetus on erityisesti asia, josta opettajat korostavat aina löytyvän lisää opittavaa.

Opettajat kertovat, että heidän on toisinaan vaikea hahmottaa, johtuvatko monikulttuurisen lapsen vaikeudet pelkästään vajaasta suomen kielentaidosta, vai onko taustalla muitakin oppimisvaikeuksia. Tämän kaltaisten asioiden pohtiminen ja selvittäminen vie opettajan aikaa ja hidastaa myös oikeanlaisen tuen saamista lapselle.

JH: No onko jotain tällasia erityisiä vaikeuksia mitä oot kohdattu näitten maahanmuuttajalasten kanssa työskennellessä?

Pirjo: Vois sanoo, et se suurin haaste on kieli. [...] Ja sitte välillä se etä kun miettii--- Lapsel on joku vaikeus, niin miettii että johtuuko se kielestä vai onks siin sitte oppimisenvaikeutta ja nää. Tavallaan sitä pähkäilee lähes päivittäin, et minkä verran on niinku kielestä kiinni, minkä verran on muista asioista kiinni.

Opettajien mukaan pelkkä näennäinen ”rupattelutaito” ei riitä, vaan kouluun mennessä lapsen on kyettävä omaksumaan vieraampaakin sanastoa ja kielioppia. Kuten Bergmanin (1996, 21) huomauttaa, pitkään Suomessa asuneilla maahanmuuttajilla voi olla hyvinkin hallussaan joitakin suomen kielen perusosaamisen komponentteja, jotka voivat helposti johtaa kielitaidon yliarviointiin. Halme (2011, 90) kuvaa tätä ”hämääväksi kie-

litaidoksi”, jolloin lapsen puhe voi olla sujuvaa ja ääntäminenkin hyvää, mutta kielitaidossa on silti vielä huomattavia puutteita. Varsinkin oikeinkirjoituksessa ja lauserakenteisessa tämän tutkimuksen alkuopettajat näkevät usein puutteita, vaikka lapsi pystyisi kuinka hyvin vaihtamaan kuulumisia ja juttelemaan arkipäiväisyyksiä opettajan ja ikätoveriensa kanssa. Tämä vaikeuttaa varsinkin esiopetuksessa opettajien arviointia sen suhteen, millaiselle luokalle lapsi pitäisi siirtää. Esiopettajana työskennellyt Erja kertookin miettineensä pitkään jälkikäteen, tehtiinkö joidenkin lasten suhteen oikeita ratkaisuja ja miten koulu lähti sujumaan.

Erja: Joskus siltikin on jäänyt olo, että tota noin niin pystyttiinkö ihan oikeesti niinku, kun jos lapsella on muutakin kuin se monikulttuurisuus siinä, niinku mul on ollu lapsia, joilla on niinku siin kielellisessä, niin on jääny vähän epävarma, et onko mun ratkaisu ollu oikee. Kyl se on oikeesti aika vaikee.

Kielitaidon puute johtaa siihen, että vuorovaikutukseen sekä lasten että näiden vanhempien kanssa tarvitaan enemmän aikaa. Sen järjestäminen kiireisessä arjessa on kuitenkin usein vaikeaa. (Kuusisto 2010, 26–27.) Muutama tämän tutkimuksen opettaja kuitenkin mainitsee, että lapset oppivat kielen melko nopeasti, ja usein haastavampaa onkin kommunikointi vanhempien kanssa, jotka eivät omaksu suomenkieltä yhtä nopeasti kuin lapset.

5.2.3 Yhteistyö perheiden kanssa

Monikulttuuristen lasten kotien ja päivähoidon tai koulun yhteistyöstä on Suomessa melko vähän tutkimustietoa (ks. Säävälä 2012, 25). Tämänkin tutkimuksen opettajista muutama kertoo monikulttuuristen perheiden kanssa toimimisen tapojen syntyneen käytännössä tai jopa ”kantapään kautta”. Yhteistyö nähdään kuitenkin tärkeänä, koska sillä on opettajien mukaan myönteinen vaikutus lapsiin. Perheiden kanssa toimiessaan opettajat korostavat jokaisen perheen lähestymistä hienotunteisesti, kunnioittaen ja varuamalla kunnolla aikaa.

JH: [...] Mitä muita asioita on semmosia mitä tarvitaan, että se yhteistyö niitten perheitten kanssa sujuu?

Anna: Onhan se sen kulttuurin kunnioittaminen. Että just on kulttuureja missä ei esimerkiks kätellä. Et kaikki semmoset että jos tulee uus

perhe ja mä en oikein tiedä niinku mikä se--- Esimerkiks uskontoa ei vielä tiedetä, niin täytyy tulla keskusteluun hyvin niinku [...] hienotunteisesti, et en on ensimmäisenä näin [käsi ojossa].

Opettajat korostavat kasvokkain tapaamisen, tutustumisen ja keskustelujen merkitystä.

JH: No vähän jo puhuttiin tosta perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä niin mitä siihen sitte tarvitaan että se yhteistyö niiden maahanmuuttajaperheiden kanssa sujuu?

Pirjo: No tietysti niinku kasvokkain tapaaminen on hirveen tärkeitä. Meidän koulus onkin semmonen tapa, että tavataan vähintään kolme kertaa vuodes vanhemmat.

JH: No onks teillä mitään tiettyä toimintamallia, ihan yleisesti tässä päiväkodissa tai sulla henkilökohtaisesti, kun ryhmään tulee maahanmuuttajataustainen lapsi? Niin miten hänen kanssaan toimitaan ihan aluksi?

Erja: Ihan samalla tavalla kuin muidenkin lasten kanssa, et ihan ensimmäiseks käydään vanhempien kanssa jo ennen, niinku käydään tutustumassa ja ennen kuin lapsi aloittaakaan niin käydään niinku alustavat keskustelut jos tarvii tulkkia niin sitte siinä on tulkki.

Opettajat kertovat kokevansa yhteistyön monikulttuuristen perheiden kanssa erilaiseksi kuin kantasuomalaisten perheiden. Kuten lasten kanssa työskennellessä, myös vanhempien kanssa suurimmaksi haasteeksi nousee kieli. Keskusteluihin tarvitaan usein tulkki, ja niihin on varattava enemmän aikaa. Opettajien mukaan tulkkien taso myös vaihtelee, ja tulkin käyttö voi vaikeuttaa luottamuksen syntymistä tilanteissa, joissa saatetaan keskustella hyvinkin henkilökohtaisista asioista. Viestin välittyminen saattaa keskustelun päätyttyäkin jäädä opettajalle epäselväksi.

JH: No miten tää yhteistyö näitten perheitten kanssa on sujunu? Miten oot sen kokenu?

Inka: [...] Jotenkin se, et saa sen luottamuksen niinku niihin vanhempiin ja että ne asiat, mitä niinku täältä päiväkodista niinku kerrotaan, että ne ois niinku kerrotaan oikeesti sen tulkin välityksellä silleen niinku halutaan, ettei tuu väärinkäsityksiä.

Ongelmaan on vaikea hakea ratkaisua – toki opettajan oma kielitaito on aina eduksi, mutta konkreettinen hyöty jää usein varsin rajalliseksi kielitaustojen ollessa moninaiset. Joidenkin vanhempien kanssa keskusteluja on käyty muilla kielillä kuin suomeksi, useimmiten englanniksi, jos molemmat osapuolet sitä osaavat. Luokanopettaja Lilli tuo

esille myös, että kielenoppimisen kannalta olisi hyvä, jos maahanmuuttajaperheet viettäisivät vapaa-aikaa suomalaisten perheiden kanssa.

JH: No onks mitään keinoa millä näitä kielivaikeuksia sitte vois helpottaa?

Lilli: No mun mielest se, että leikkis suomenkielisten lasten kanssa ja että sais perheet tutustumaan toisiinsa. [...] Et nää olis yhteydessä maahanmuuttajataustaiset perheet, että ne ois myös suomenkielisten perheiden kanssa tekemisissä. Se ei oo ihan helppoo, mutta tota--- Se mun mielest siin auttais.

Kielen lisäksi yhteistyön kompastuskiveksi nousee opettajien mukaan usein se, että maahanmuuttajavanhemmat eivät tunne Suomen koulusysteemiä ja -kulttuuria, jolloin opettaja joutuu selittämään ja perustelemaan vanhemmille kaiken koulun toiminnan syvällisemmin kuin kantasuomalaisille vanhemmille. Muutama opettaja mainitsee keskustelujen vanhempien kanssa saattavan luisua ”rautalangasta vääntämiseksi”, kun opettaja joutuu painottamaan useaan kertaan sellaisia omasta mielestään perusasioita kuin Suomen oppivelvollisuutta.

Opettajien kertoman kautta piirtyy kuva, että nimenomaan vanhemmat tarvitsevat tietoa Suomen päivähoidosta, koululaitoksesta sekä päiväkodin ja koulun omista käytännöistä. Jotkut opettajat puhuvatkin yhteistyöstä hyvinkin yksipuolisena tiedon välittämisenä koulusta tai päiväkodista kotiin päin.

JH: No mitä tarvitaan siihen, mitkä on ne tärkeimmät asiat, että se yhteistyö niiden perheiden kanssa toimii?

Maikki: [...] Sitte niille niinku hirveesti tietoo ihan tästä Suomen koululaitoksesta, että--- Ja perustelua aina, että miks meillä tehdään näin ja tavallaan tota kertoo sitten, että nyt kun tehdään näin niin sitten tästä seuraa tätä ja nyt jos ei tää toimi, niin sitten ei jatkossakaan tää toimi. Sitä tietoa tosi paljon.

Tiedonpuute onkin Säävälän (2012, 28) mukaan yksi olennaisia kodin ja koulun vuorovaikutusta heikentäviä tekijöitä. Myös Metson (2004, 119) mukaan vanhemmat kaipaavat lisää informaatiota koulusta. Tilanne on kuitenkin opettajien mukaan muuttunut parempaan suuntaan siten, että jotkin maahanmuuttajataustaiset perheet ovat saattaneet olla Suomessa jo pitkään ja oppineet käytännöt. Myös tietoa ja apua on saatavilla koko ajan enemmän, joten perheiden on helpompi perehtyä jo etukäteen suomalaisen päivähoiton ja koululaitoksen toimintatapoihin.

Monessa kulttuurissa koulun ja kodin roolit ovat hyvin etäällä toisistaan, ja suomalainen malli tiiviistä yhteistyöstä saattaa aiheuttaa vanhemmissa hämmennystä ja epävarmuutta (Säävälä 2012, 65). Varsinkin aluksi osa opettajista sanoo saavansa tehtäväkseen ohjata ja opastaa paitsi monikulttuurista lasta, myös koko perhettä. Opettajat saattavat kokea työläänä, kun vanhemmat tuovat heille näytille esimerkiksi päivähoitoon tai kouluun liittymättömiä lomakkeita, joita eivät ymmärrä, ja pyytävät apua niiden täyttämiseksi. Lastentarhanopettaja Inka sanookin, että asioiden tekemistä vanhempien puolesta tulisi oman jaksamisen vuoksi välttää ja ohjata perheitä hakemaan apua ja tukea muualta.

JH: Onks sulla vielä jotain muuta mitä ei oo tässä tullu esille mitä haluat sanoa? Nyt on vapaa sana.

Inka: [...] Että tota niinku varmaan pakolaisten kohdalla taas semmonen asia mikä on tullu eteen, ettei tehdä niinku asioita perheiden puolesta vaan niinku--- On ollu esimerkiks sellaisia tilanteita, että vanhemmat on tuonu tänne kaikkia lomakkeita mitä me täällä niinku autetaan heitä täyttämään, mitkä ei ollenkaan liity päivähoitoon, että tota semmonen on ainakin niinku et tuetaan heitä niinku siihen kotoutumiseen ja siihen, mut ei tehä niinku kaikkea heidän puolesta. He oppii niinku sitä kieltä ja oppii toimimaan ite Suomessa.

Maikki: [...] Opetellaan tähän kulttuuriin ja kouluelämään, ja samalla myös joudutaan tietysti opettamaan näitä perheitä.

Myös Cantell (2011, 203) huomauttaa, että varsinkin ongelmallisissa tilanteissa opettajasta saattaa tulla perheen ”tukihenkilö”, jolle perheet avautuvat ja jolta he hakevat apua aivan muissa kuin lapsen kasvatukseen tai opetukseen liittyvissä asioissa. Tämä saattaa selittyä sillä, että maahanmuuttajaperheiden ensimmäiset ja usein tiiveimmät kontaktit suomalaiseseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin tapahtuvat peruspalveluiden, kuten päivähoiton tai koulun kautta (Kuusisto 2010, 7).

Kieliongelmiin ja tiedonpuutteen ohella kolmantena merkittävänä haasteena perheiden kanssa toimiessaan osa opettajista mainitsee ”kulttuurierot”. Esiopettaja Maikki kuvaa kokevansa häiritseväksi esimerkiksi joidenkin maahanmuuttajavanhempien epärehellisyiden ja yleensäkin luottamuspulan puolin ja toisin.

JH: No mitkä on semmoset suurimpia vaikeuksia mitä on tullu niinku eteen näitten maahanmuuttajien kanssa työskennellessä? Lasten tai perheiden?

Maikki: No ehkä perheiden kaa semmoinen tota tietynlainen, varmaan mikä liittyy kulttuuriin mutta semmonen--- Ööö, miten mä sanoisin semmoinen epärehellisyys. Et ihan täs oli lähiaikoina semmonen että tavallaan tiesi että se isä ei puhu totta, että se valehtelee, että ei voi luottaa ihmiseen ja se saattaa sitten oikeestaan olla myös sitä kulttuurista taustaa. Ja ehkä heillä myös sitä et he ei luota Suomessa mihinkään viranomaisiin, ja opettajakin edustaa sitä. Et niinku tota sit jos ei puhuta totta niin ei ne asiat, ne ei niinku ne lapsenkaan asiat etene hyvään suuntaan, että semmosta se on niinku.

Muiksi kulttuurieroiksi voidaan opettajien puheiden perusteella hahmottaa esimerkiksi erilainen aikakäsitys, johon voivat liittyä esimerkiksi lasten myöhästymiset koulusta.

JH: Ootko huomannu onks tää maahanmuuttajalasten siirtymä jollain lailla erilainen ku suomalaisten lasten? Ihan siirtymä... kumpaan suuntaan vaan.

Maikki: No ehkä siinä vaiheessa ku ne tulee sieltä päivähoidosta niin tota ehkä just se että joutuu tietyllä tavalla enemmän niinku avaamaan mitä se tarkoittaa se koulu, että päivähoitoon voit mennä vähän myöhässä ja hakee vähän aikaisemmin, mut meil koulussa on niinku vähän tiukemmat näät [...]

JH: Joo. Onko sitte sellasia tilanteita tullu missä on täytyny niinku omia arvoja ja näkemyksiä pohtia tai muuttaa?

Lilli: On. On, joo. Joo, esimerkiks tämmönen aika-käsitys voi olla aika vaihteleva eri perheissä. Niin se on sellanen et tosiaan sitä aikaa pitää varata kaikkeen yhteistyöhön ja tietysti sitte---

Myös koulun merkitys ja tärkeys sekä suhtautuminen opettajaan samoin kuin käsitys tyttöjen ja naisten asemasta voivat vaihdella eri perheissä.

Lilli: Sit ehkä se kuinka eri lailla eri kulttuureissa suhtaudutaan kouluun ja opettajaan. Et meillä nykyään Suomessa vanhemmat pitää opettajaa ehkä--- Opettaja ei oo semmonen auktoriteetti ku monille maahanmuuttajataustasille vanhemmille, jotka niin kun hyvinkin tarkkaan yrittää noudattaa sitä mitä ne on ymmärtäneet et mitä opettaja toivoo.

JH: Miten se yhteistyö näiden romaniperheiden kanssa on sujunu?

Anna: Hyvin, hyvin et tota ööö--- Jotain ihan käytänteitä on semmosia ollu, mitä on joutunu sit puuttumaan että--- Ihan semmonenkin juttu, että opettajalle ei tarvi ostaa lahjoja.

JH: Onko tullu sellaisia tilanteita missä oot joutunu niinku omia arvoja ja näkemyksiä pohtimaan?

Maikki: On, on. Esmes naisen asemaa, äidin asemaa ja tytön asemaa niinku on esmes tämmönen että, on viel tämmösta että kannattaako tyttöjen koulussa käydä, et on kuitenkin tärkeempää jäädä kotiin auttamaan äitiä pyykkipäivänä ja---

Ymmärtämättömyys esimerkiksi perheen käytäntöjä kohtaan saattaa kärjistyä jopa niin, että opettajat näkevät vanhempien olevan välinpitämättömiä lastensa suhteen tai kuormittavan näitä esimerkiksi liioilla kotitöillä. Kulttuurierojen sovittelussakin keskustelut nähdään hyvin tärkeinä, ja keskusteluilla on pystytty pääsääntöisesti selvittämään myös mahdolliset eteen tulleet ongelmatilanteet.

JH: Millä keinoilla [olette saaneet ratkaistua eteen tulleet ongelmatilanteet]?

Maikki: Keskustelemalla, aina tulkki mukaan ja keskustelemalla, ja sitte on tarvittaessa otettu myös rehtori mukaan [...] Kyl ne kaikki isoimmat asiat on saatu ratkaistua.

Kodin olosuhteet joudutaan ottamaan koulussa huomioon monessa asiassa, mutta opettajat korostavat, että niistä ei saa tehdä esteitä koulun toiminnalle.

JH: No mitkä sä näät että on sellaset ykkösasiat, niinku tärkeimmät asiat sun omassa työssä kun opetat--- tai työskentelet monikulttuuristen lasten kanssa?

Anna: Hmm, no totta kai se erilaisuuden hyväksyminen on se ensimmäinen, täytyy olla sinut sen asian kanssa itse, mut sitte myös niinku semmonen mitä on huomannu, että kun suomalaiset lapset on monesti, elää aika yltäkyläisyydessä, ja sitte täällä on lapsia jotka--- joilla ei oo kotona paperia, ei oo kyniä, niin myöskin sellanen ottaa huomioon, että pystyy kohtelemaan kaikkia täysin tasa-arvoisesti, ja mä pystyn niinku ajattelemaan ne asiat niin, että ne kodin olosuhteet ei saa olla niinku esteenä millekään tälle toiminnalle. Ja nyt just aloitetaan luistelu kohta hallissa, ei oo kaikilla luistimia, meil on niin pieniä jalkoja, ettei oo koululla luistimia, niin tää tuo taas vähän semmosta ikävää.

Muutama opettajista huomauttaa myös, että pakolaistaustaisten lasten ja näiden perheiden mahdolliset traumat olisi käsiteltävä kunnolla niin, että ne vaikuttaisivat lapsen oppimiseen ja tulevaisuuteen mahdollisimman vähän.

JH: No mitkä sun mielestä on tällasten monikulttuuristen lasten suurimpia haasteita päivähoidossa?

Inka: [...] No sitte mulle tulee mieleen niinku et jos on pakolaistaustaisia, jos on jotain traumoja niin, niin nehän on tietenkin sitte--- Että ne pitäis saada sitte niinku käsiteltyä. Vaikkei sillä kyseisellä lapsella oiskaan, mut jos perheessä on niinku vanhemmilla tai sisaruksilla niin sitten niinku heijastuu myös sitte niinku nuorempiin lapsiin.

Vaikka työ maahanmuuttajavanhempien kanssa on haasteellista, opettajat näkevät myös sen rikkauden ja hyvät puolet. Maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa työskentely synnyttää monista mahdollisista raskaistakin pohdinnoista huolimatta opettajien mukaan heissä myös vahvoja myönteisiä tunteita. Monet toteavat kokevansa erilaisiin perheisiin tutustumisen jo sinänsä mukavana vaihteluna. Muutama opettajista kertoo, että ainakin hänen kohdallaan vanhemmat ovat suhtautuneet opettajan sanomisiin tosissaan, pyrkineet sopeutumaan suomalaisiin koulukäytäntöihin ja jopa muuttaneet omia asenteitaan koulua kohtaan. Opettajien kertomusten pohjalta muodostuu kuva, että opettajat arvostavat vanhempien pyrkimystä ja yrityksiä osallistua lapsensa koulunkäyntiin ja ymmärtää suomalaista kasvatusta- ja koulutusjärjestelmää.

Lilli: Ja kaikille perheille se ei sovi, et sitte mennään erilaisilla kielillä, suomeks--- Suomeks kovasti vanhemmat yrittää kyllä, mut se nyt tietysti sit tieto ei aina kulje kumpaankaan suuntaan ku ei he osaa sit kovin hyvin suomea, mut yritetään.

Pirjo: No, tietysti siin on silleen ihanasti osunu mun kohdalle tällasii vanhempii et he kyl ottaa niinku sen opettajan sanomisen aika vakavissaan ja on sitte niinku ainakin pyrkineet muuttamaan sitä. Mut että välillä tietysti siin tulee tuskastumista, et ku joutuu semmosia omast mielestä ihan perusasioita käymään läpi.

Pirjo kertoo myös arvostavansa maahanmuuttajataustaisissa vanhemmissa nimenomaan myönteisen palautteenannon kulttuuria.

JH: No onko sitten jotain tällasii missä asioissa oot joutunu niinku omia arvoja tai näkemyksiä miettimään uudelleen? Tai pohtimaan...
 Pirjo: No kyl tässä niinkun vois sanoo et päivittäin ikään kuin tulee semmosia rikkaita, avartavia asioita mitä ei välttämättä ite tuu ees ajatelleeks. Mut et sitte ku törmää perheisiin ja esimerkiks ei mulle koskaan oo suomalaiset vanhemmat tulleet kiittämään kädest pitäen, et kiitos kun annat hyvää opetusta mun lapselle. Mut että sit mul on itse asias useampikin maahanmuuttajataustanen vanhempi niinku kädest pitäen tullu kiittämään, et kiitos että jaksat opettaa mun lasta ja annat hyvää opetusta hänelle ja välität hänestä, nii [...] Sitte itekki herää siihen, että niin että tosiaan, miksei tämmöstä ikinä sano ääneen. [...] Et-
 tä sen jotenkin unohtaa välillä, että totta kai tuntuu hyvältä sitte taas kuulla et joku antaa positiivista palautetta.

Tämän tutkimuksen opettajat kertovat näkevänsä, että monet maahanmuuttajataustaiset, varsinkin pakolaisvanhemmat pitävät arvossa lastensa saamaa koulutusta, koska heillä ei itse siihen välttämättä ole ollut mahdollisuutta. Myös Säävälän (2012, 24–26, 33)

mukaan maahanmuuttajataustaiset vanhemmat ovat yleensä suomalaisvanhempia tyytyväisempiä suomalaiseen kouluun ja tuovat arvostuksensa ja kunnioituksensa myös julki, varsinkin jos koulutusmahdollisuudet heidän lähtömaassaan ovat vähäiset.

Haastatteluissa ei juurikaan eritellä vanhempia sukupuolen mukaan, äiteihin tai isiin, vaan puhutaan yleisesti vanhemmista tai kollektiivisesti perheistä. Metso (2004, 134–136) kuitenkin huomauttaa, että opettajien sukupuolineutraalista puheesta huolimatta vanhemmilla viitataan yleensä äitiin ja äiti on nimenomaan se vanhempi, jonka kanssa opettajat tekevät yhteistyötä. Esimerkiksi Seikkula (2000) ja Alasuutari (2010) tukevat tätä. Maahanmuuttajataustaiset perheet saattavat kuitenkin rikkoa tätä suomalaista normia. Opettajan kanssa yhteyttä pitävä perheenjäsen voikin olla isä tai joku muu sukulainen. Tämän tutkimuksen opettajista muutama kehuu, että monet maahanmuuttajataustaiset äidit ovat nyttemmin aiempaa aktiivisemmin mukana keskusteluissa ja ottavat kontaktia opettajaan.

5.2.4 Siirtymä esi- ja alkuopetuksen välillä

Pääpaino tässä alaluvussa on siirtymässä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä, mutta haastatteluissa opettajat puhuvat myös siirtymistä luokka-asteelta toiselle tai siirtymästä päiväkodista esiopetukseen, jos esiopetuspaikka sijaitsee muualla, esimerkiksi koulun tiloissa. Haastatelluista opettajista Maikki ja Anna työskentelevät valmistavassa esiopetuksessa, joka yhdessä esimerkiksi starttiluokkien kanssa muodostaa omanlaisensa toimintajärjestelmän esiopetuksen ja alkuopetuksen väliin. Näin ollen tutkimuksessa mainitaan myös muita siirtymävaiheita. Esiopetuksen ja alkuopetuksen välisen siirtymän oli alun perin tarkoitus muodostaa tutkimuksen ydin. Siirtymän suppea rooli lopullisessa tutkimusaineistossa muovasi siitä kuitenkin lopulta yhden, muiden monikulttuuristen lasten esi- ja alkuopetukseen liittyvien lukujen kanssa tasavertaisen luvun. Koulun aloituksen osalta tutkimuksessa painottuvat fyysisen tilan muutos, lasten omat asenteet koulua kohtaan, opettajien väliset käytännön toimet ja opettajien huoli lasten jatkosta.

Esiopetuksen ja koulun välisen siirtymän sujuvuutta on pyritty rakentamaan viime vuosina niin, että ne voisivat saumattomasti liittyä toisiinsa. Tavoitteena on, että seuraava

askel rakentuu edellisen varaan ilman katkoksia. (Broström 2002, 52.) Halme (2011, 100–101) korostaa kaksikielisten lasten siirtymässä erityisen huolellista suunnittelua ja jatkumon luomista. Tämän tutkimuksen opettajien mukaan kaksikielisten lasten siirtymä ei kuitenkaan juuri poikkea suomenkielisten lasten siirtymävaiheesta. Pääsääntöisesti opettajat pitävät yhteistyötä esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä toimivana: yhteistyöareenoita ja yhteisiä tapahtumia on, palautetta annetaan ja saadaan puolin ja toisin ja nivellyspalavereita käydään joka kevät. Tosin yhteistyöhön vaikuttaa olennaisesti fyysinen sijainti. Lähellä olevien päiväkotien ja koulujen kanssa yhteistyö koetaan helpomaksi kuin kauempana sijaitsevien.

JH: No silloin varmaan tiedonkulkukii sitte opettajien välillä toimii?

Lilli: No joo. Koulun eskarin kanssa kyllä hyvin, kun koko ajan nähdään, päiväkodin eskarienkin kanssa on toiminut oikein hyvin, et siin on--- Se on kans ihan tossa vieressä ja--- [...] Sit on paljon näit tämmösi ryhmäperhepäiväkoteja ja muita, joihin ei niinkään olla yhteydessä. Et se on sit vähä--- vähän huonompaa. Niit on niin monta pientä paikkaa ympäri tätä aluetta.

Siirtymään esiopetuksesta alkuopetukseen vaikuttavat monet seikat, ja opettajien kertomusten perusteella muodostuu kuva, että yksi merkittävimpiä on fyysisen tilan muutos. Opettajat, jotka opettavat koulun yhteydessä toimivaa esiluokkaa, tai joiden alkuopetusluokille suurin osa oppilaista tulee saman rakennuksen esiluokasta, eivät näe muutosta esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä kovinkaan suurena, kun suuri osa lapsista siirtyy talon sisällä. Esimerkiksi Maikin mukaan esikoulu on jo osa koulua, ja suurin muutos onkin siirtyminen päivähoidosta esikouluun koulurakennuksen tiloihin.

JH: No miten ne lapset yleensä suhtautuu siihen keväällä aina niinku ku kouluunlähtö lähenee niin---?

Maikki: No täällähän se [siirtymä] tapahtuu tosi joustavasti, niillähän [lapsilla] on niinku isoin muutos kun ne aloittaa eskarin. Ku se on täällä koulussa. [...] Että tota ei niille sitte se ekaluokalle siirtyminen itse asiassa enää oo niin iso juttu, mutta että se eskarin aloittaminen, että kun tullaan esikouluun, kun ollaan koulun tiloissa, niin se on varmaan niinku se suurin muutos.

Koulurakennuksessa käydyn esiopetusvuoden jälkeen koulun tilat ja käytännöt sekä opettajat ovat lapsille opettajien mukaan jo tuttuja, joten siirtymä tulkitaan joustavaksi. Alkuopettajat kertovat jutulleensa lasten kanssa jo ennen näiden siirtymistä luokalleen, jolloin siirtymä on opettajien mielestä molemmille osapuolille helpompi. Jotkut opettajat olettavatkin, että muutos voi olla jopa isompi vanhemmille kuin lapselle itselleen.

Myös esimerkiksi Metso (2004, 109–110) tuo siirtymää ala-asteelta yläasteelle käsittelevässä tutkimuksessaan esille, että vanhemmat saattavat jännittää muutosta lapsiaan enemmän.

Opettajat kertovat kuitenkin, että päiväkodista tai kodista alkuopetukseen suoraan tulevien lasten tilanne on erilainen kuin koulun esikoulusta. Muutos on suurempi, ja sekä vanhemmille että lapsille itselleen joutuu selittämään enemmän koulun merkitystä. Opettajien mukaan nivellystä pitäisi ja yritetäänkin tehdä molempiin suuntiin. Esi- ja alkuopettajien välillä käydään yleensä nivellyspalavereja, joissa opettajat keskustelevat ja vaihtavat tietoja lapsista lähinnä liittyen perhe- ja oppimistaustaan sekä perustyöskentelytaitoihin. Palavereissa käydään usein läpi esiopetuksen oppimissuunnitelma, esiopettajan täyttämä havainnointilomake ja mahdolliset muut asiakirjat. Ainakin yhdessä koulussa päiväkodista tulevien lasten lastentarhanopettajiin otetaan yhteyttä, sovitaan tapaamisaika ja käydään lasten asiat läpi lomakkeen avulla ja vanhempien luvalla. Toisinaan myös vanhemmat haluavat osallistua näihin tapaamisiin. Tapaamista kuvataan lähinnä ”tiedonsiirtona”.

JH: Mikä teillä on tossa loppukeväästä, alkusyksystä kun lapset siirtyy niin mitkä on eskarin ja alkuopetuksen yhteistyömuodot?

Pirjo: [...] Ja sitten meil on opettajien välistä tämmöstä nivellyspalaveria eli he kertoo sitten niinkun tavallaan sitä lapsen taustaa, oppimistaustaa, perhetaustaa, tietyl taval niinku niitä taustatietoja siitä lapsesta sitten opettajalle.

JH: No voisitko kertoo jotain noista niinku yhteistyökäytännöistä? [...]

Maikki: Eli meil on ihan sovittu sillai että tota niin meil on niinku tällä alueella sellaset käytänteet että ne jotka tulee päiväkodista, niin minä otan niihin tuleviin yhteyttä ja sovitaan aika, ja meil on semmonen lomake, minkä avulla me tietyt asiat käydään läpi, ja sit viel siihen allekirjoitukset että me ollaan molemmat nää juteltu ja nää asiat lapsista siirretty, nää tiedot, ja aina vanhempien luvalla. Ja joskus vanhemmat on halunnu tulla siihen palaveriin mukaankin. Sitte taas ne jotka jatkaa multa eteenpäin niin usein se tuleva opettaja on sitte minuun yhteydessä, ja samalla lailla sitte ne tiedot siirretään. Ja melkein pääsääntöisesti nykyisin kaikki vanhemmat antaa luvan, ku kertoo mitä se tarkoittaa ja miten se on sen lapsen etu, et se tuleva opettaja niinku tietää nää ja nää asiat niin kaikki antaa luvat siihen tiedonsiirtoon.

Monet opettajista ottavat siirtymistä puhuttaessa puheeksi spontaanisti myös vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön. Siirtymäkäytäntöihin kuuluu usein opettajien mukaan myös vanhempainiltoja ja vanhempien henkilökohtaisia tapaamisia. Monikuluttuuristen

lasten vanhempien kanssa opettajat korostavat omaa aktiivisuuttaan myös siirtymätilanteissa: peruskäytäntöjen läpikäymiseen täytyy tässäkin kohtaa varata erityisesti aikaa. Tarpeen vaatiessa tulkki on hyvä olla mukana alusta alkaen. Erityisesti valmistavan esiopetusluokan opettaja Maikki näkee yhteistyön alkuvaiheessa suuntautuvan nimenomaan koulusta kotiinpäin.

JH: Osaatko kertoa jotain niistä systeemeistä [millä yhteistyö vanhempien kanssa lähtee käyntiin], että mitkä ne noin käytännössä on?
 Maikki: [...] Jotenkin ite otat heti sen kontaktin ja kerrot kauheen niinku auki kaikki, et meil on tämmönen tää tapa ja mä hoidan sun lapsen nää ja nää ja nää asiat, ja sit jotenkin et ei ees kysy, et jos on jotain kystävää, niin ota yhteyttä, vaan silleen, että nyt meil ois tämmönen keskusteluaika niin tule sinne, täs on tulkki ja sit mä kerron kaikki. Että on niinku ite hirveen aktiivinen. [...] Että useilla saattaa olla kotimaassa semmonen, et se koulu on semmonen, et sinne viedään [lapsi] ja ovi kiinni, ja vanhemmat ei tiä mitä siel tapahtuu. Mutta meillä jotenkin niinku se avoimet ovet, että se aina auttaa, että mitä enemmän he tietää ja heille kertoo, niin sitä enemmän he luottaa.

Useimpien koulujen käytäntöihin kuuluu kevään kouluun tutustumispäivä tuleville ensiluokkalaisille. Kun esi- ja alkuopetus toimivat lähekkäin, niiden välillä voi olla myös muita yhteistyön muotoja, kuten yhteisiä kirjakerhoja, musiikkitunteja, jumppatunteja, tapahtumia ja niin sanottuja ”eskarivaihtoja”, joissa esikoululaiset pääsevät koulun puolelle totuttelemaan pulpettitehtäviin ja koululaiset vastaavasti eskarin pihalle leikkimään.

JH: No tota minkälaista teillä on sit eskarin ja ekan luokan yhteistyö, mitkä teillä on ne yhteistyökäytännöt siinä lasten siirtymän kohdalla? Osaatko jotain kertoa niistä?

Lilli: No me tehään yhteistyötä, meidän eskari tekee päiväkodin, tai täs on yksi iso päiväkotijä ja monta pientä, niin sen ison päiväkodin eskarin kanssa tehdään yhteistyötä. Pitkin vuotta oikeestaan, yhteisiä jumppatunteja ja tapahtumia ja sit keväämmällä yhteisiä semmosia jotain vierailaan toistemme luona ja [...] Päiväkotilaiset pääsee näkee tätä koulun touhua ja me päästään sinne sitte laskee jotain pulkkamäkeä niiden ihanilla liukureilla.

Yhdessä koulussa ekaluokkalaiset myös toimivat ylpeinä esikoululaisten ”kummeina”. Ne opettajat, joiden kouluissa toimi esikoulu, näkevät esikoululaiset koululaisina siinä missä muutkin ja kertoivat heidän osallistuvan kaikkeen toimintaan mihin muutkin koululaiset.

Opettajien mukaan lapset ovat pääsääntöisesti innokkaita koulunaloittajia. Koululaisen positio on lapsille tärkeä ja he korostavat mielellään olevansa jo ”isoja”. Esiopettajana työskentelevän Annan mukaan lasten suhtautuminen siirtymään on hyvin pitkälti kiinni siitä, miten aikuiset, vanhemmat ja opettajat, koulun alun lapselle ”markkinoivat” – mitä koulusta kerrotaan ja miten siihen suhtaudutaan itse. Merkittävimmäksi omaksi tehtäväkseen lasten siirtymätilanteessa luokanopettaja Pirjo mainitsee turvallisen koulun alun varmistamisen. Opettajat korostavat, että vasta kun lapsilla on perusturvallisuuden tunne ja hyvä olla koulussa, he voivat keskittyä oppimiseen.

Annan ja Erjan kertomuksista voi päätellä, että monikulttuurisen lapsen siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen voi kuitenkin olla opettajallekin tunteita ja jopa huolta herättävä tilanne. Molemmat kuvaavat tilannetta, jossa he kaipaavat tietoa eteenpäin siirtyneistä lapsista. Annalla, joka työskentelee esiopettajana koulussa, on tiedonsaannista myönteisiä kokemuksia.

JH: No miten teillä toimii yhteistyö tossa esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä?

Anna: Hyvin [...] Mut tota ne nivelletään keväällä hyvin, käydään joka lapsi läpi, lapsen esiopetuksen se oppimissuunnitelma. Ja sit se mikä on ihanaa, että mä saan niin paljon palautetta niitten ykkösten opettajalta sitte. Et miten niillä menee nyt. Et mä nään sen jatkumon sitte. Se on mulle tosi mukavaa.

Haastattelujen ainoan päiväkodissa työskentelevän ja esiopetuskokemusta omaavan lastentarhanopettajan Erjan kertomuksessa tulee kuitenkin ilmi, että vaikka yhteistyö esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä toimii usein hyvin lähialueella, lasten lähtiessä syystä tai toisesta kauemmas, ”pois alueelta”, voi yhteistyön ylläpito olla vähäisempää.

JH: Jos muistelet vähän sitten sinne takasin sitä lasten siirtymää eskarista kouluun, oliko silloin eskarissa, oliko sulla---

Erja: Mul oli yks somalityttö jo silloin. Ja se oli kyllä tosi vaikeeta ylipäättään se, kun hän tuli vielä kesken vuoden niin kartottaa esimerkiksi se hänen oikeesti--- todellinen osaamisen taso. Että tota noin hän lähti silloin tälleselle valmistavalle luokalle ja tota--- Mutta et paljon käytiin niinku keskusteluja eri puolille, että mikä on se--- Enkä vielä tänä päivänäkään--- Harmittaa, et mä en tiedä, koska hän ei menny tälle alueelle, et miten tota se koulu sitten lähti.

Lapsen siirtymän käytäntöjä määrittää siis vahvasti se, missä hän on hoidossa ennen koulua ja millaiset ”suhteet” päivähoiton, esiopetuksen ja alkuopetuksen välille ovat muodostuneet.

5.3 Opettajuus

Monikulttuuristen lasten kasvattaminen ja opettaminen näyttäytyy haastatteluaineistossa pääsääntöisesti antoisana ja mielenkiintoisena. Opettajien mukaan kokemukset monikulttuuristen lasten kanssa työskentelystä ovat kartuttaneet heidän omia taitojaan ja ymmärrystään, opettaneet heidät ennakoimaan monikulttuurisuuteen mahdollisesti liittyviä haasteita ja muokanneet heidän omia asenteitaan positiivisempaan suuntaan. Nopeasti lisääntynyt variaatio lasten kulttuuritaustoissa on kuitenkin haastanut opettajia muuttamaan omia käytäntöjään hyvinkin lyhyessä ajassa. Pahimmillaan kulttuurierot ovat voineet opettajien mukaan johtaa rasistisiin ajatuksiin, joita muutama haastatelluista tunnustaa ainakin joskus kokeneensa.

Lasten kanssa tehtävässä työssä opettajat kertovat ilahtuvansa lasten onnistumisen elämyksistä ja siitä, kuinka he pääsevät seuraamaan lasten ymmärryksen kehitystä. Lasten oppiminen on opettajien mukaan yleensä hämmästyttävän nopeaa. Lapset ovat innokkaita kuuntelemaan ja oppimaan, ovat avoimia ja halukkaita tietämään lisää. Lasten kanssa toimiminen opettaa myös opettajille joka päivä jotain uutta. Monikulttuuristen lasten kanssa työskentelyn käytänteet oppiikin opettajien mukaan ainoastaan työtä tekemällä.

Vaikka omaa merkitystä monikulttuuristen lasten elämässä on osan opettajista vaikea pohtia, muutama opettajista tuo esiin, että he pitävät itseään tärkeänä henkilönä lasten arjessa ja arvostavat omaa työtään. Opettajilla on vaikutusta siihen, millaiseksi lapsen asenne ja koko perheen suhtautuminen oppimiseen, koulunkäyntiin ja koko suomalaiseen koulusysteemiin muodostuu.

JH: No mikä sä koet että sun oma merkitys on opettajana näitten monikulttuuristen lasten elämässä? [...]

Lilli: Nii, no tietysti ekaluokan opettaja on sillä lailla vielä semmonen auktoriteetti lapsille että, et kyllähän ne kuuntelee ja kyl ne joissain asioissa matkii. Matkii opettajaa ja yrittää tehdä niinku opettaja toivoo. Ne on kauheen vielä semmosii innokkaita ja avoimia, ja halua tehdä kaikkee ja halua oppii kaikkee. Et siinä ehkä se opettajan merkitys on sit se, että saa sen pysymään yllä sen innon.

Myös esimerkiksi Karanko ja Korpela (1996, 23–24) korostavat opettajan merkitystä maahanmuuttajalasten koulunaloituksessa. Erityisesti ensimmäisiin koulupäiviin tulee kiireettömästi panostaa ja luoda pohja turvallisuuden tunteelle, säännöllisille rutiineille ja toimiville käytännöille. Muutama opettajista mainitsee ensimmäisten opettajien olevan monikulttuuriselle lapselle tärkeitä aikuisia juuri kielimallina, suomea puhuvana aikuisena.

JH: No mikä sä koet että sun oma merkitys on opettajana näitten monikulttuuristen lasten elämässä? [...]

Lilli: [...] No tietysti et on niinku suomenkielinen aikuinen. Kun kotona ne puhuu omaa kieltä omien vanhempiensa kanssa. Niin ehkä se, et on suomenkielinen aikuinen.

Opettajat kertovat pyrkivänsä ottamaan mahdollisimman paljon selvää ryhmänsä tai luokkansa lasten kulttuureista, mutta valittelevat myös, että kaikki tämä pitäisi tehdä omalla ajalla – työajalla sille ei yksinkertaisesti löydy tilaa. Lastentarhanopettaja Erja kuitenkin huomauttaa, että on ”ammattilaisen velvollisuus” ottaa selvää ryhmänsä lasten kulttuuritaustoista, vaikka jatkuva aktiivisuus tuntuisikin opettajista työläältä.

Erja: Täytyy oikeesti tietää siit kulttuurista, esimerkiksi uskonto on hirveen määrittävä tekijä islamilaisilla, et kyllä niinku mun mielestä on jokaisen ammattilaisen niinku se velvollisuuskin vähän niinku selvittää et mistä siinä on oikeesti kysymys, että pystyy ymmärtämään, että miksi mitäkin.

JH: Onks jotain yksittäistä asiaa, missä niinku kaipaisit jotain lisäevästyä tai lisätietoa?

Inka: [...] Pitää niinku kehittää ja kouluttautua, mutta sitte ei kuitenkaan niinku oikeesti kuitenkaan oo välttämättä käytännössä mahdollista. Ja sitte niinku tämmöset vaikka et ois hyvä tutustua niinku vaikka somalit on usein islaminuskoisia, niin, niin se kaikki pitäis niinku tehdä omalla ajalla. Että ei siihen niinku täällä oo aikaa ollenkaan.

Lähes kaikki opettajat ovat joutuneet pohtimaan ja tarkastelemaan omia arvojaan ja näkemyksiään monikulttuuristen lasten kanssa työskennellessään.

JH: Onko tullu sellaisia tilanteita missä oot joutunu niinku omia arvoja ja näkemyksiä pohtimaan?

Maikki: On, on. Esmes naisen asemaa, äidin asemaa ja tytön asemaa niinku on esmes tämmönen että, on viel tämmösta että kannattaako tyttöjen koulussa käydä, et on kuitenkin tärkeempää jäädä kotiin auttamaan äitiä pyykkipäivänä ja... Et kyl niit on joutunu ite paljon sitte miettimään, että kun on tavallaan eri mieltä ku sitte tää perhe, niin kyl niitä aina käy läpi.

Kaikki opettajat kertovat monikulttuuristen lasten kanssa työskentelemisen herättävän väistämättä myös monenlaisia tunteita, vaikka he eivät sen tarkemmin tunteitaan läheneetkään nimeämään. Monesti varsinkin pakolaislasten ja heidän perheidensä elämäntilanteet voivat mietityttää opettajia työajan ulkopuolellakin. Lasten traumaattiset kokemukset ovat tuoneet perspektiiviä paitsi opettajan työhön myös omaan elämään.

JH: Onks sulle tullu vastaan tässä parin vuoden aikana mitään sellasia tilanteita, missä oot joutunu niinku omia arvoja tai näkemyksiä pohtimaan uudestaan? Näitten monikulttuuristen lasten kanssa työskennellessä?

Inka: Hmm... No ei oikeestaan silleen, mut tietenkun kun kuulee tämmösiä aika karujakin kokemuksia niinku mitä voi olla niinku pakolaisillakin, niin kyllähän se pistää niinku mieltii että--- Tai ei oo välttämättä aikasemmin tarvinnu mieltii ollenkaan, eikä oo tullu ajatelleksikaan että minkälaista se niinku oikeesti on, olla pakolaisena, mennä ihan uppo-outoon maahan ja--- Et paljon enempi niit on niinku miettiny nyt niitä asioita.

Monikulttuuristen lasten kanssa työskentely herättää opettajat aika ajoitin huomaamaan asioita, joita he eivät muuten tulisi ajatelleeksi. Esimerkiksi Pirjo kertoo havahtuneensa antamaan enemmän positiivista palautetta.

JH: No onko sitten jotain tällasii missä asioissa oot joutunu niinku omia arvoja tai näkemyksiä miettimään uudelleen? Tai pohtimaan...

Pirjo: No kyl tässä niinkun vois sanoo et päivittäin ikään kuin tulee semmosia rikkaita, avartavia asioita mitä ei välttämättä ite tuu ees ajatelleeks. Mut et sitte ku törmää perheisiin ja esimerkiks ei mulle koskaan oo suomalaiset vanhemmat tulleet kiittämään kädest pitäen, et kiitos kun annat hyvää opetusta mun lapselle. Mut että sit mul on itse asias useampikin maahanmuuttajataustanen vanhempi niinku kädest pitäen tullu kiittämään, et kiitos että jaksat opettaa mun lasta ja annat hyvää opetusta hänelle ja välität hänestä, nii [...] Sitte itekki herää siihen, että niin että tosiaan, miksei tämmöstä ikinä sano ääneen. [...] Et- tä sen jotenkin unohtaa välillä, että totta kai tuntuu hyvältä sitte taas kuulla et joku antaa positiivista palautetta.

Maikki puolestaan ihailevansa maahanmuuttajaperheiden ja –sukujen yhteisöllisyyttä, jota ei suomalaisissa perheissä enää juuri näe.

JH: Osaatsä kertoa mitään yksittäistä tilannetta, jotain missä on ollut tosi positiivisia tunteita tai sitte vastaavasti tosi negatiivisia?

Maikki: No ehkä semmonen mitä just varsinkin siellä sen kerhon kautta on niinku tämmönen miten ne sisarukset toisaalta niinku pakon saanelemana mutta niinkun miten paljon ne auttaa ja tukee niitä pienempiä sisaruksia. Koska jos lapsia on paljon niin niitten on pitänyt ottaa jo isona niinku vastuu, niin tavallaan sitä sillai ihailee, että Suomessa ei sellasta nää, mutta toisaalta se on rasite näille isoille sisaruksille. Mut että miten he joutuu mutta tota toisaalta sitte ottavatkin toiset ihan kunniatehtävänäkin hoitaakin paljon niitä perheen muitakin asioita, jos ei oo kielitaitoo. Et sellanen tietynlainen ku on niinku iso perhe ja iso koko suku, niin sellaset tavat mitä ei Suomessa enää oo.

Maikin puheessa on kuitenkin havaittavissa ristiriitaisuutta, sillä ihailuun liittyy myös huolta lapsista ja näitä kuormittavasta liiasta vastuusta. Maikki myös tulkitsee tätä vastuuta sekä kunniatehtäväksi että rasitteeksi lapsille. Hän viittaa isoisiin perheisiin ja sukuihin sekä tapoihin, jotka ovat kantasuomalaisen parista kadonneet. Jotkin siis ennen suomalaisissa perheissä yleiset, nyttemmin hävinneet käytännöt, ovat havaittavissa monikulttuurisissa perheissä.

Haastateltujen opettajien koulutustausta ja työhistoria vaihtelevat paljon. Peruskoulutuksessaan kukaan ei kerro saaneensa kovinkaan paljon tietoa monikulttuuristen lasten kanssa työskentelystä, mutta kaikkien mielestä se ei ole tarpeenkaan. Osa opettajista on sitä mieltä, että osaamista voi tarpeen mukaan aina kerryttää tarpeen mukaan myöhemmin täydennyskoulutuksilla, kursseilla, luennoilla sekä yksinkertaisesti etsimällä tietoa itse. Kuitenkin osa opettajista piti koulutuksen antamia valmiuksia monikulttuurisuuden kohtaamiseen riittämättöminä. Monikulttuurisuutta käsiteltiin joidenkin opettajien mukaan pohjakoulutuksessa kaiken kaikkiaan kapea-alaisesti, jos ollenkaan. Lastentarhanopettaja Inka kuvaakin, että työnsä aloittaessa ”tuntui, ettei tiennyt mistään mitään” ja tukea oli vaikea saada. Tosin monet toteavat, että koulutusmahdollisuudet ovat nyttemmin lisääntyneet, ja uskovat monikulttuurisuuden lisääntyneen kaikessa koulutuksessa. Lisäksi kaikki opettajat korostavat jatkuvaa tiedon hakemista ja oman osaamisen päivittämistä työn ohella. Oma aktiivisuus korostuu kaikkien opettajien puheissa. Usea heistä on myös sitä mieltä, että itse työ, käytännön tekeminen, opettaa parhaiten, ja osaaminen muodostuu usein vain kokeilemalla erilaisia tapoja, ”kantapään kautta”.

Osittain maahanmuuttajataustaisten lasten ”yleisyydestä” johtuen opettajat kertovat kokevansa, että heidän päiväkodissaan tai koulussaan työntekijöiden asenteet monikulttuurisuutta kohtaan ovat kaiken kaikkiaan myönteiset, ”tottuneet”. Muutama opettaja mainitsee myös, että opettajat tiedostavat, että ilman näin suurta maahanmuuttajalasten määrää heillä ei olisi kaikkia olemassa olevia resursseja eikä kaikilla henkilökunnasta työtä.

JH: No millaisia asenteita täällä opettajien keskuudessa ilmenee tätä monikulttuurisuutta ja tätä monikulttuuristen lasten määrää kohtaan?
 Pirjo: No, mun nähdäkseni meidän opettajanhuoneessa on niinku semmonen myönteinen asenne siihen [...] että on eri kulttuureista tulevia oppilaita. Osittain myöskin se, että ymmärretään se, että--- et osa meistä ei olisi täällä töissä, jos ei meillä olis näitä integroituja, ja osittain niinku nää lisäresurssit mitä meillä on, minkä verran on opettajia ja aikuisia oppitunneilla, niin se mahdollistaa vaan sen, et ku meillä on näitä muunkielisiä lapsia ku suomenkielisiä.

Monikulttuuristen lasten kanssa työskentely vaatii kuitenkin monenlaista tukea työyhteisöltä sekä taloudellisia ja ajallisia resursseja kouluilta ja päiväkodeilta. Opettajat puhuvat positiivisesti työyhteisöistään: tieto kulkee ja pääsääntöisesti niin työtovereilta kuin johdoltakin saadaan riittävästi tukea monikulttuuriseen työskentelyyn. Valmistavissa esiopetusluokissa työskentelevät resurssiluokanopettajat ja päiväkodeissa kiertävät erityislastentarhanopettajat sekä avustajat tukevat olennaisesti opettajan työtä. Usein päiväkodeissa ja kouluissa työskentelee myös maahanmuuttajataustaista henkilökuntaa, josta on apua esimerkiksi suomea osaamattomien lasten kanssa kommunikoidessa. Muutama opettaja kuitenkin harmittelee esimerkiksi kiertävien erityislastentarhanopettajien ja avustajien vähentämistä.

Kollegoiden kanssa tuki on yleensä arjen tiimellyksessä vaihdettu ja vinkkejä ja ehdotuksia, jotka opettajat yleensä mieluusti ottavat vastaan. Tarvittaessa voi aina jutella jonkun kanssa.

JH: Mites sä sitte koet tän työyhteisön, saaks täällä riittävästi tukea?
 Maikki: Saa, siis nimenomaan tähän maahanmuuttajatyöhön saa [tukea], kun joka luokalla on maahanmuuttajia ja se on meille niinku niin jokapäiväinen juttu. [...] Et kyl siihen saa [tukea], ja rehtorilta saa, ja kaikkiin koulutuksiin pääsee ja.. Kyllä saa.

Johdon tuki ilmenee lähinnä byrokraattisena apuna ja joustossa esimerkiksi täydentävien koulutusten suhteen. Tuen laatu ja määrä tosin vaihtelevat suuresti opettajien puheissa. Toisten opettajien mukaan täydentäviin koulutuksiin pääsee hyvin, toisten mukaan esimerkiksi sijaisia on vaikea saada.

Inka: Mua harmittaa ihan hirveesti se, että ne on niinku sillee et sen koulutuksen ajaks ei saa sijaista. Ja sitte on semmonen, et ois mukava mennä koulutukseen ja päästettäis koulutukseen, mutta sitte taas tietää, että jos toiset täällä tekee alityövoimalla, niin, niin, et se on jotenkin minusta typerää.

Työyhteisön lisäksi tukea opettajan työhön tarjoavat myös tulkkipalvelut, joita on opettajien mukaan hyvin saatavilla. Myös erilaisista materiaalipaketeista, kuten Kielirepusta, on hyötyä. Opettajien mukaan erilaisten kurssien ja koulutusten tarjonta on viime aikoina lisääntynyt. Tietoa on tarjolla esimerkiksi internetin kautta runsaasti. Kuitenkin monet opettajista kertovat kaipaavansa jatkuvasti uutta tietoa ja materiaaleja, ja korostavat, ettei tietoa koskaan voi olla saatavilla liikaa.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

6.1 Yhteenvetoa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena monikulttuuristen lasten kasvatus- ja opetustehtävä näyttäytyy esi- ja alkuopettajien työssä. Tutkimusaineistosta voidaan nähdä, että opettajat kuvaavat monikulttuurisuutta sekä rikkautena ja voimavarana että aikaa vievänä haasteena. Lasten moninaisuus ja erilaisten perheiden kanssa toimiminen vaikuttaa jo sinällään olevan opettajille arvo, joka tekee heidän työstään kiinnostavaa ja antoisaa. Lisäksi eri kulttuurien tavat herättelevät opettajiakin pohtimaan omia käytäntöjään, oppimaan uutta ja arvostamaan omaa työtään.

Monikulttuurisuudesta on selkeästi tullut osa suomalaista yhteiskuntaa ja sen myötä myös osa kasvatustieteistä kuten päiväkotia ja kouluja. ”Arkipäiväisyys” on sana, jolla opettajat useimmiten luonnehtivat monikulttuurisuutta lapsiryhmissään ja luokissaan. Vaikka monikulttuurisuuteen liittyvät omat haasteensa, on kehitys ”arkipäiväisyyteen” nähtävä mielestäni myönteisenä: muista kulttuureista tiedetään ja puhutaan enemmän, ihmisten liikkuvuus on helpottunut, erilaisuutta suvaitaan ja ymmärretään enemmän, erilaiset kulttuurit ja ihmiset rikastuttavat toistensa elämää.

Vaikka monikulttuurisuudesta puhutaan arkipäiväisenä, se ei kuitenkaan ole yksinkertainen eikä helppo itsestäänselvyys. Tämänkin tutkimuksen aineistossa on havaittavissa jännitteitä, joita monikulttuurisuudesta puhuminen yhä usein aiheuttaa. Monikulttuurisuus-puhetta värittävät lukuisat oletukset, ihanteet ja ongelmat.

Yksi suurimpia monikulttuurisen koulun tai päiväkodin haasteita vaikuttaa olevan ajanpuute. Varsinkin suomea osaamattomien lasten ja perheiden kanssa toimiminen vaatii enemmän aikaa kuin suomea puhuvien. Esimerkiksi Halme ja Vataja (2011, 87) esittävät, että tulkin kautta etenevään keskusteluun vanhempien kanssa tulisi varata kaksinkertainen aika yksikieliseen keskusteluun verrattuna. Lisäksi resurssien ja tukimateriaalin puute voivat rasittaa monikulttuuristen lasten opettajaa. Vaikka kaikki haastatellut opettajat kertovat näkevänsä monikulttuurisuuden positiivisena asiana, se lisää kuitenkin heidän työmääräänsä ja aiheuttaa ristiriitaisia tunteita ja ajatuksia. Myös Kuusisto (2010, 26–27) toteaa monikulttuurisuuden kasvattavan työntekijöiden työmäärää sekä työn vaatavuutta ja kuormittavuutta.

Kielen merkitys korostuu aineistossa jokaisen opettajan haastattelussa. Kieli onkin yksi keskeisimmistä monikulttuuristen lasten haasteista ja näyttäytyy olennaisimpana tekijänä monikulttuurisuudesta puhuttaessa kouluissa ja päiväkodeissa. Myös esimerkiksi Talib (1999) ja Kuukka (2010) pitävät kielitaidon puutteita monikulttuuristen lasten suurimpana ja konkreettisimpana haasteena. Tämän tutkimuksen opettajilla on käytössään monia erilaisille kielenoppijoille sovellettuja, toimivia menetelmiä kuten kuvien käyttö, sadut, piirtäminen ja kielikerhot, mutta S2-opetus on nimenomaan osa-alue, josta opettajat kaipaavat lisätietoa. Samaa korostavat myös esimerkiksi Miettisen (2001, 55) haastattelemat luokanopettajat. Koska voidaan olettaa, että muilla monikulttuurisilla ryhmillä kuin maahanmuuttajilla on hallussaan ainakin jonkinlainen suomenkielentaito, he eivät erotu kantaväestöstä yhtä paljon kuin maahanmuuttajat. Tämä voi osaltaan selittää sitä, miksi tämän tutkimuksen opettajat liittivät monikulttuurisuuden usein vahvasti nimenomaan maahanmuuttajiin. Toisaalta maahanmuuttajien korostumista aineistossa muiden monikulttuuristen ryhmien yli selittää myös se, että kaikilla opettajilla oli ehdottomasti eniten kokemusta heidän kanssaan työskentelystä verrattuna muihin ryhmiin.

Voidaan kuitenkin pohtia, liitetäänkö monikulttuurisuus nimenomaan vieraskielisyyteen yleisemminkin. Tässä tutkimuksessa kielen merkitys korostui useassa yhteydessä. Myös esimerkiksi Lehtonen (2008, 103–104) muistuttaa, että kieli on varsinkin kasvatusinstituutioissa ilmeisin ja yksinkertaisin monikulttuurisuuden ”mittari”. Myös Gitz-Johansen (2004, 203–223) huomioi kielen osaamattomuuden olevan yhteydessä lasten oletettuun kompetenssiin siten, että opettajat voivat muodostaa lapsesta, tämän persoonasta ja käytöksestä tietynlaisen kuvan pelkän kielitaidon perusteella. Jos monikulttuurisuutta hahmotetaan kuitenkin vain kielen kautta, se uhkaa jäädä yksiulotteiseksi ja kapeaksi käsitteeksi. Tällöin on vaarana, että muut olennaiset, mutta arjessa huomaamattomammat monikulttuurisuuden piirteet jäävät syrjään. Esimerkiksi Roos (2009, 132–141) sekä Yancey ja Lewis jr. (2009, 70–72) tuovat esille, että ulkomailta adoptoiduilla lapsilla voi olla hyvinkin samankaltaisia identiteettiongelmia kuin maahanmuuttajilla. Jäävätkö nämä vaikeudet huomaamatta, jos keskitytään vain kieleen, joka usein saattaa olla adoptoiduilla lapsilla virheetöntä?

Jos rajaamme kieleen liittymättömät diversiteetin piirteet tarkastelun ulkopuolelle, jää monikulttuurisuus käsitteenä kapeaksi. Kuten Lyon (2009, 52) ja Lee (2010, 25) tuovat esille, monikulttuurisuus-käsitteen tulisi kuvata koko diversiteettiä. Diversiteetti sulkee kielen ohella sisäänsä myös etnisen taustan, rodun, kansallisuuden, kansalaisuuden, sosiaalisen luokan, sukupuolen, iän, terveyden, seksuaalisuuden, uskonnon, arvot, normit, perherakenteet, sosiaalisen statuksen, oppimistyyliä sekä mahdolliset erityistarpeet. (Mt.)

Opettajat toisaalta korostavat kaikkien lasten tasa-arvoisuutta ja sitä, etteivät juurikaan kiinnitä monikulttuurisuuteen edes huomiota arkipäivässään. Kuitenkin osa opettajista ilmaisee tietoisesti nostavansa esiin erilaisuuden teemoja ja moninaisuuden rikkautta. Onko kuitenkin olemassa riski, että erilaisuuden korostaminen saattaa kääntyä tavoitteitaan vastaan? Jos ideaalina on täydellinen tasa-arvo, saavutetaanko se paremmin tuomalla esiin yhtäläisyyksiä vai eroavaisuuksia? Esimerkiksi Miettinen (2001) esittää, että erilaisuus ja sen korostaminen saattavat helposti tuoda mukanaan kielteisiä ilmiöitä, kuten kiusaamista. Nieto (2010, 215) muistuttaa, että nykypäivän monikulttuurisessa yhteiskunnassa opettajan on olennaista pystyä tasavertaiseen vuorovaikutukseen kaikkien lasten kanssa kulttuuri- ja kielitaustoista riippumatta. Haastatteluista ilmenee, että

tätä tasa-arvoisuuden ja suvaitsevaisuuden näkökulmaa opettajat myös haluavat tuoda julki opettamilleen lapsille. Vaikka erilaisuuden arvostaminen voidaan sinänsä nähdä hienona asiana, on olemassa riski, että erottelua käytetään väärin. Leen (2010, 26–27) mukaan olennaista onkin korostaa kaikkien kulttuurien ainutlaatuisuutta, eikä vain piirteitä, jotka erottavat vähemmistöt valtavirrasta.

Arkipäiväisyys tuskin merkitsee sitä, ettei monikulttuurisuutta tarvitse enää pohtia. Ennakkoluuloja riittää yhä karsittavaksi. Monikulttuurisuuteen liittyy edelleen epäkohtia. Tasa-arvostaan huolimatta monet päiväkotien ja koulujen käytännöt voivat suunnittelematta ja alitajuisesti edelleen vahvistaa huomaamattaan eriarvoisuutta. Aivan viime aikoina rasismi on jälleen noussut suureksi puheenaiheeksi. Vaikka suoranainen rasismi sanan kaikessa jyrkkyydessä voi tuntua kaukaiselta päiväkodeissa ja kouluissa, se koskettaa kuitenkin kaikkia. Toisten ihmisten kunnioittamisen ja arvostamisen tulisi lähteä jo päiväkodeista ja alakouluista. On hyvä muistaa, että monikulttuurisuus on olemassa ja läsnä, vaikka luokassa tai lapsiryhmässä ei olisi yhtään etniseltä taustaltaan valtavirrasta poikkeavaa lasta (Lee 2010, 25).

Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen näyttäytyy melko ongelmattomana ainakin verrattuna peruskoulusta toiselle asteelle siirtymiseen, jolloin muun kuin suomen- tai ruotsinkielisen nuoren riski jättää hakematta yhteishaussa, opiskelupaikatta jääminen, opiskelupaikan peruuttaminen tai opintojen keskeyttäminen varhaisessa vaiheessa on kolminkertainen muihin nuoriin verrattuna (Teräs, Niemi, Stein & Välinoro 2010, 9). Tämän riskin ehkäisemisen tulisi kuitenkin alkaa jo varhaisessa vaiheessa, peruskoulun alaluokilla, esikoulussa ja päivähoidossa. On tärkeää, että monikulttuuriset lapset saavat alusta asti kantasuomalaisen lasten kanssa yhtäläiset, tasa-arvoiset mahdollisuudet opiskella, menestyä ja pärjätä suomalaisessa yhteiskunnassa. Vaikka tämä on kirjattu sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2000) että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2002), jää jokaisen yksittäisen opettajan vastuulle valvoa tasa-arvon toteutumista omassa lapsi- tai opetusryhmässään. Sekä Peters (2002, 88–91) että Miettinen (2001, 1, 29–31) korostavat opettajan omaa tietoisuutta itsestään ja tehtävästään.

Huomionarvoista on, että monikulttuurisen yhteistyön suurimmat haasteet nähdään tässä tutkimuksessa nimenomaan vanhemmissa. Haasteista ja vaikeista kulttuurieroista puhuttaessa opettajat puhuivat lähinnä vanhemmista tai yleisesti perheistä, eivät niinkään lapsista tai lasten kanssa toimimisesta. Voidaanko siis olettaa, että lapset ovat yleensä sopeutuvaisempia ja ns. ”helpompia”, omaksuvat nopeammin suomalaisia tapoja ja käytänteitä kuin vanhempansa? Lapset toimivat usein ”sillanrakentajina” kotinsa ja muun yhteiskunnan, esimerkiksi koulun ja päivähoidon välillä, sillä he osaavat sekä kodin että koulun kieltä. Vanhempien suomen kielen taito voi usein olla paljon heikompi kuin lasten, eivätkä esimerkiksi suomalaiset opettajat taas osaa eivätkä ymmärrä perheen kieltä ja kulttuuria. (Lehtinen 2002.)

Opettajien puheista voidaan päätellä, että opettajat arvostavat monikulttuurisissa vanhemmissa halua kotoutua suomalaiseen yhteiskuntaan sekä kiitollisuutta ja jopa nöyryyttä. Vaikka opettajat kertoivat kunnioittavansa ja ihailevansa eri kulttuureita, heidän puheessaan oli kuitenkin aistittavissa ”maassa maan tavalla” -periaate. Tämän osoittaa muun muassa se, että tiedonkulku näyttyy aineistossa hyvinkin yksipuolisena tiedottamisena koulusta kotiin. Kukaan opettajista ei tuonut esille, että haluaisi kuulla enemmän tai tarkemmin tietoa perheen arjesta, tavoista tai käytännöistä. Sen sijaan useat korostivat, että vanhempia on aktiivisesti informoitava alusta alkaen koulun toiminnasta. Myös Säävälä (2012, 28), Cantell (2011, 279–280) ja Metso (2004, 119) painottavat kodin ja vanhempien tiedontarvetta päiväkodin ja koulun toiminnasta. Olisi kuitenkin kiinnostava tietää myös vanhempien näkökulma asiaan. Kaipaavatko he lisää tietoa päiväkodista tai koulusta, ja jos, niin millaista? Vai kokevatko he, että opettajien pitäisi olla kiinnostuneempia heidän perheestään ja yksilöllisistä tavoistaan toimia?

Maahanmuuttajat rikkovat tietämättään suomalaisen yhteiskunnan ääneen lausumattomia normeja. Vaikka opettajat puhuivat haastatteluissa yleisesti ottaen ”vanhemmista” tai ”perheistä”, tuli esiin myös, kuinka hyvillään opettaja oli, kun lasten äidit olivat alkaneet osallistua yhteistyöhön entistä enemmän. Yleensä kantasuomalaisessa kulttuurissa äiti on nimenomaan se, joka pitää yhteyttä opettajiin ja huolehtii lasten päivähoidosta ja koulunkäynnistä (esim. Alasuutari 2010; Metso 2004; Seikkula 2000). Monissa muissa kulttuureissa kaikki kodin ulkopuolelle, kuten kouluun, liittyvät suhteet ovat kuitenkin isän tai muun miespuolisen sukulaisen vastuulla. Rikkovatko toiset maahanmuutta-

jat siis tietämättään suomalaisen yhteiskunnan ääneen lausumattomia normeja, ja mitä siitä seuraa? Nousevatko nämä asiat ääneen lausumattomina nimenomaan niiksi ”kulttuurieroiksi”, jotka hankaloittavat päiväkodin tai koulun ja kodin yhteistyötä?

Välineet monikulttuurisuuden kohtaamiseen ovat kehittyneet huomasti esimerkiksi 1990-luvun alusta. Päiväkodeissa ja kouluissa on kehitetty erilaisia tapoja tukea monikulttuuristen lasten sopeutumista ja heidän kielenkehitystään. Kuitenkin voidaan aina miettiä, mitä voidaan tehdä vielä lisää. Monet haastatelluista opettajista kertovat kokevansa esimerkiksi monien maahanmuuttajille suunnattujen materiaalipakettien olevan vielä varsin rajallisia ja tukevan lasta vain tietyssä kielenkehityksenvaiheessa. Vaikka monikulttuurisuus näyttäytyy arkipäiväisenä pääkaupunkiseudulla, tilanne tuskin on tukimateriaalin ja -henkilöstön osalta näinkään hyvä syrjäisemmillä seuduilla. Toistaiseksi enemmistö maahanmuuttajista on keskittynyt Etelä-Suomen suuriin kaupunkeihin, mutta esimerkiksi pakolaisia sijoitetaan yhä enemmän myös pienemmille paikkakunnille pitkin Suomea. Nykypäivän kansainvälistyvässä maailmassa kaikilla kasvattajilla ja opettajilla olisikin hyvä olla hallussaan joitakin monikulttuurisen kasvatuksen peruskomponentteja, joita tarvittaessa käyttää työssään.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tässä tutkimuksessa luotettavuus on pyritty ottamaan huomioon läpi koko tutkimuksen, niin teoreettisessa viitekehyksessä kuin empiirisessä osassakin. Alun viitekehyksessä olen pyrkinyt rajaamaan aihepiirit niin, että ne kuvailevat mahdollisimman tarkasti tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia asioita. Empiirisessä osiossa tutkimusprosessin vaiheet on kuvattu mahdollisimman perusteellisesti. Lisäksi olen pyrkinyt perusteelliseen ja selittämään tehtyjä ratkaisuja ja tutkimuksen johtopäätöksiä yksityiskohtaisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan usein uskottavuuden kautta (Tuomi & Sarajarvi 2002, 136–139). Uskottavuuden parantamiseksi pyrin ensinnäkin luomaan haastattelutilanteista mahdollisimman rauhallisia. Haastattelut tapahtuivat opettajien työpaikoilla kouluissa ja päiväkodissa, joiden voidaan olettaa ole-

van heille tuttuja ja miellyttäviä haastattelupaikkoja. Tämä lisäsi haastattelujen keskustelunomaisuutta. Opettajat kertoivat työstään ja kokemuksistaan monisanaisesti, eikä heitä tarvinnut johdatella lisäkysymyksillä tai ylimääräisillä selityksillä, mikä parantaa tutkimuksen uskottavuutta. Lisäksi olen raportissa pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, mihin aineiston analyysi ja johtopäätökset perustuvat sekä osoittamaan aineiston perusteellisen ja järjestelmällisen läpikäynnin.

Toinen luotettavuuden osatekijä on, voiko tutkimuksen siirtää tutkimuskontekstin ulkopuoliseen vastaavaan kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136–139). Vaikka näin suppean aineiston avulla ei voida tehdä yleistyksiä, tämä tutkimus on periaatteessa toteutukseltaan siirrettävissä mihin tahansa muihin kouluihin tai päiväkoteihin, joiden opettajilla on kokemusta monikulttuuristen lasten kanssa työskentelystä. Kuitenkin koulujen ja päiväkodin maantieteellinen sijainti pääkaupunkiseudulla, jossa on lähtökohtaisesti paljon monikulttuurisuutta, vaikuttaa varmasti tuloksiin tavalla, joka ei ole mahdollista kaikkialla Suomessa. Haastattelujen teemat koskettavat kuitenkin kaikkia esi- ja alkuopettajia ja ovat sovellettavissa helposti muihinkin esi- ja alkuopetusympäristöihin. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan tutkimusympäristöä mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi itse arvioida tutkimuksen siirrettävyyttä muihin konteksteihin.

Tutkijan tulee mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon myös sellaiset tutkimukseen vaikuttavat tekijät, joihin ei ole voitu varautua ennakoon (Tuomi & Sarajärvi 2001, 136–139). Tässä tutkimuksessa muutama haastattelu häiriintyi ja keskeytyi esimerkiksi jonkun ulkopuolisen tullessa huoneeseen tai haastattelutilan ulkopuolelta kantautuvan metelin vuoksi. Tällöin myös keskittyminen haastatteluun herpaantui hetkeksi sekä tutkijalla että tutkittavalla. Vaikka nauhoitin kaiken aineiston ja tein lisäksi kirjallisia muistiinpanoja, pieniä osia haastatteluista jäi epäselväksi opettajan hiljaisen ja epäselvän äänenkäytön tai ulkopuolisten äänien vuoksi.

Vahvistuvuus kertoo siitä, että tutkimuksessa tehdyt tulokset saavat tukea toisista vastaavia ilmiöitä tarkastelevista tutkimuksista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136–139). Tässä tutkimuksessa monikulttuuristen lasten opettaminen näyttäytyi sekä opetusta rikastuttavana voimavarana, arkipäiväisenä itsestäänselvyyttenä että aikaa vievänä haasteena. Opettajat kokevat omaavansa melko hyvät valmiudet moninaisuuden kohtaamiseen,

mutta kaipaavat myös lisäkoulutusta ja tukimateriaaleja. Nämä huomiot saavat vahvistusta muista päiväkotien ja koulujen monikulttuurisuutta käsittelevistä tutkimuksista (esim. Kuukka 2009; Talib 2005, 2002, 1999; Miettinen 2001).

Luotettavuutta analyysivaiheessa parantaa se, että tutkija on nauhoittanut haastattelut, litteroi ne itse ja käyttää suoria otteita niistä valmiissa tutkimuksessaan. (Silverman 2006, 286–287.) Tätä kaikkea olen pyrkinyt itse toteuttamaan tässä tutkimuksessa. Suorilla lainauksilla haluan korostaa nimenomaan opettajien oman äänen kuulemista. Lainauksen käyttö antaa myös lukijalle mahdollisuuden tarkastella tehtyjen tulkintojen oikeellisuutta. Kysyin haastateltavilta myös aina, haluavatko he nähdä valmiin tutkimuksen, ja lupauduin lähettämään sen sähköpostitse opettajille sekä muutamille rehtoreille, jotka sitä pyysivät. Toivon valmiin tutkimuksen kiinnostavan ja hyödyttävän opettajia, ja heidän saavan myös mahdollisesti uusia näkökulmia työhönsä.

Tutkimuksen tekeminen vei kaiken kaikkiaan noin kaksi vuotta, johon mahtui niin tiiviimmän työskentelyn jaksoja kuin pitempiä taukojakin muista töistä ja opinnoista johdun. Silverman (2000, 29) korostaakin, että mikäli tutkimusta tehdään osa-aikaisesti, sille tulee varata myös paljon aikaa, jolloin on mahdollista keskittyä pelkästään tutkimuksen tekoon. Vaikka itse tutkimuksen teko venyi, haastattelut tehtiin varsin lyhyellä aikavälillä. Lopullinen aineisto jäi myös melko pieneksi. Pitemmällä seurannalla ja laajemmalla aineistolla luotettavuutta olisi voinut vielä parantaa.

6.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tämän tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus oli keskittyä monikulttuuristen lasten esi- ja alkuopetuksen väliseen siirtymään. Kaiken kaikkiaan siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen ei kuten mainittua saanut kuitenkaan kovin suurta sijaa opettajien puheissa, eikä näyttäytynyt kovinkaan merkittävänä asiana. Olisi kuitenkin kiinnostavaa tietää lasten näkökulma asiaan. Miten lapset kokevat esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymän? Saako se heidän puheissaan suuremman merkityksen kuin opettajien puheissa? Jatkossa

siirtymävaiheesta voisikin haastatella sekä lapsia, jotka siirtyvät alkuopetukseen niin koulun kuin päiväkodinkin yhteydessä olevasta esiluokasta.

Esiopettajan näkemys lapsen esiopetuksen ja alkuopetuksen välisestä siirtymästä vaikuttaa riippuvan paljolti siitä, sijaitseeko esikoulu päiväkodin vai koulun yhteydessä. Koulussa työskentelevät esiopettajat eivät nähneet muutosta yhtä suurena kuin päiväkodissa työskentelevät esiopettajat. Jatkotutkimuksessa olisikin mielenkiintoista selvittää, millä muilla tavoin työpaikan fyysinen sijainti vaikuttaa esiopettajan työhön. Mitä eroavaisuuksia päiväkodissa ja koulussa sijaitsevassa esikoulussa on? Onko lasten valmisteleminen koulutielle erilaista päiväkodin ja koulun esiluokissa?

Kaiken kaikkiaan monikulttuurisuus on pohjaton aihe, jonka tärkeyttä jatkuvasti muuttuvassa ja kehittyvässä yhteiskunnassa ei voida aliarvioida. Sen alaisuudesta löytyy lukuisia kiinnostavia ja merkityksellisiä jatkotutkimuksenaiheita niin päivähoidon, esiopetuksen kuin alkuopetuksenkin sekä yleisemmin koko kasvatus- ja koulutussysteemin ja yhteiskunnan kannalta.

LÄHTEET

- Aarni, A., Isaksson, P., Khan, A.-M. & Räisänen, T. 2008. Lapsikaappausuhka elämän varjona. Äitien kokemuksia suomalais-islamilaisestä perheestä. Helsinki: Kaapatut Lapset ry.
- Aho, L. 1998. Millaisia merkityksiä vanhemmat antavat lapsensa esiopetukselle kouluun siirtymisen vaiheessa? *Kasvatus* 29 (5), 478–490.
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1997. Arkipäivän rasismi. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita, 78–96.
- Bergman, P. 1996. Toisen kielen oppiminen – teoreettista pohjaa. Teoksessa N. Rekola (toim.) *Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta*. Opetushallitus, 12–21.
- Broström, S. 2002. Communication and Continuity in the Transition from Kindergarten to School. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the Early Years*. London: Routledge-Falmer, 52–63.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Dockett, S. & Perry, B. 2002. Beliefs and Expectations of Parents, Prior-to-School Educators and School Teachers as Children Start School: An Australian Perspective. Sydney: University of Western Sydney.
- Eberly, J.L., Joshi, A., Konzal, J. & Galen, H. 2010. Crossing Cultures. Considering Ethnotheory in Teacher Thinking and Practices. *Multicultural Education*, Fall 2010, 25–32.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Folktinget. Svenska Finlands Folkting. 2011. Ruotsinkielisenä Suomessa. <http://folktinget.fi/suomeksi/ruotsinkielisenasuomessa/>. Viitattu 30.12.2012.
- Ford, T.N. & Quinn, L. 2010. First Year Teacher Education Candidates. What Are Their Perceptions about Multicultural Education? *Multicultural Education*, Summer 2010, 18–24.

- Gitz-Johansen, T. 2004. The Incompetent Child: Representations of Ethnic Minority Children. Teoksessa H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (toim.) *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde University Press, 199–225.
- Griebel, W. & Niesel, R. 2002. Co-constructing Transition Into Kindergarten and School by Children, Parents and Teachers. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the Early Years*. London: Routledge-Falmer, 64–75.
- Hagert, H. 1997. Romanit Suomessa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita, 106–115.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 85–128.
- Hallenberg, H. 1996. Muslimit Suomessa. Teoksessa T. Dahlgren, J. Kortteinen, K.J. Lång, M. Pentikäinen & M. Scheinin (toim.) *Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa*. Ihmisoikeusliitto r.y.:n julkaisusarja n:o 4. Helsinki: Helsinki University Press, 109–122.
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A.-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 86–101.
- Hassinen, S. 2005. *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Jyväskylä: Finn Lectura.
- Huttunen, L. 2009. Mikä ihmeen maahanmuuttaja? Teoksessa S. Keskinen, A. Rastas & S. Tuori (toim.) *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä*. Tampere: Vastapaino, 117–122.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylirajaisia suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Jyväskylä: Vastapaino, 16–40.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. *Maahanmuuttajien kokemuksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Johansson, I. 2002. Parents' Views of Transition to School and Their Influence in This Process. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) *Transitions in the Early Years*. London: Routledge-Falmer, 76–86.
- Junkala, P. & Tawah, S. 2009. Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romanilasten ja nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2009:2*.

- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurivälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Karanko, M. & Korpela, H. 1996. Suomen kielen opetuksen käytäntöjä. Teoksessa N. Rekola (toim.) Suomi toisena kielenä. Maahanmuuttajien suomen kielen opetuksesta. Opetushallitus, 22–31.
- Kortteinen, J. 1996. Romanit ja muut perinteiset vähemmistömme. Teoksessa T. Dahlgren, J. Kortteinen, K.J. Lång, M. Pentikäinen & M. Scheinin (toim.) Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa. Ihmisoikeusliitto r.y.:n julkaisusarja n:o 4. Helsinki: Helsinki University Press, 75–108.
- Kosonen, L. 1994. Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 192–223.
- Kuukka, K. 2009. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto, A. 2010. Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia. Monikulttuuriset lapset ja aikuiset päiväkodeissa (MUCCA) -hanke. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Tutkimuksia 2010: 3.
- Lappalainen, S. 2004. ”Piiri pieni pyörii”: pojat, kansallisuus ja erot esikoulussa. Kasvatus, 2/2004, 133–144.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto.
- Lee, S. 2010. Reflect on Your History. An Early Childhood Education Teacher Examines Her Biases. Multicultural Education, Summer 2010, 25–30.
- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Lehtonen, H. 2008. Maahanmuuttajataustaisten koululaisten monet kielet. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Helsinki: Tietolipas 220/SKS, 103–124.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. 2003. Miksi erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Tampere: Vastapaino, 7–18.
- Liebkind, K. 1994. Johdanto. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 9–20.

- Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 13–27.
- Liebkind, K., Broo, R. & Finnäs, F. 1997. Suomen ruotsinkielinen vähemmistö. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) Suomen kulttuurivähemmistöt. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No. 72, 48–82.
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. & Haaramo, J. 2000. Maahanmuuttajanuorten sopeutuminen kouluun. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 138–148.
- Lind, I. 1999. Maahanmuuttajalapsille oppimiseen annetut oikeudet ja mahdollisuudet. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus. Perusteita ja kokemuksia. Opetushallitus, 96–102.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen! Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 12–40.
- Lyon, A.F. 2009. Teaching Others. Preservice Teachers' Understandings Regarding Diverse Families. *Multicultural Education*, Summer 2009, 52–55.
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Tietolipas 212, 9–41.
- Mason, J. 2002. *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.
- Matinheikki-Kokko, K. 1997. Monikulttuurinen Suomi. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 9–20.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Miettinen, M. 2001. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopisto.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. *Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mustonen, H. 2010. Kun on pakko lähteä – näkökulmia lapsipakolaisuuteen. Teoksessa I. Marttinen (toim.) *Kotona Suomessa. Tarinoita ja artikkeleita maahanmuutosta*. Yhteiset Lapsemme – All Our Children ry, 15–17.
- Nieto, S. 2010. *Language, Culture and Teaching. Critical Perspectives*. New York-London: Routledge.
- Nieto, S. & Bode, P. 2008. *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Boston: Pearson.

- Nissilä, L. 2009. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus, 6–19.
- Nygård, T. 1998. Erialaisten historiaa. Marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Jyväskylä: Atena.
- Oikeusministeriö. 2012. Saamelaiskäräjät.
<http://www.om.fi/Etusivu/Ministerio/Hallinnonala/Saamelaiskarajat>. Viitattu 30.11.2012.
- Paavola, H. & Talib, M.-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Parekh, B. 2006. Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. New York: Palgrave Macmillan.
- Parviainen, H. 2003. Kansainvälinen adoptiotoiminta Suomessa vuosina 1970-2000. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja E 15/2003.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. London: Sage Publications.
- Peltonen, H. 2006. Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa H. Peltonen (toim.) Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa. Opetushallitus, 16–39.
- Pentikäinen, J. 1997a. Suomi kulttuurialueena. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) Suomen kulttuurivähemmistöt. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No. 72, 11–26.
- Pentikäinen, J. 1997b. Uskonnollis-kulttuuriset vähemmistöt. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) Suomen kulttuurivähemmistöt. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No. 72, 184–192.
- Pentikäinen, M., Horn, F., Jaakkola, M. & Yli-Vakkuri, L. 1997. Suomalainen maastaja maahanmuutto. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) Suomen kulttuurivähemmistöt. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No. 72, 195–243.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Vuosiluokat 1–2. 2002. Opetushallitus.
- Peters, S. 2002. Teachers' Perspectives of Transition. Teoksessa H. Fabian & A.-W. Dunlop (toim.) Transitions in the Early Years. London: Routledge-Falmer, 87–97.
- Pietikäinen, S. 2002. Etniset vähemmistöt uutisissa – käsitteitä ja aikaisempien tutkimusten kertomaa. Teoksessa P. Raittila (toim.) Etnisyys ja rasismi journalismissa. Tampere: Suomen Journalistiliitto, 14–30.

- Pulma, P. 2005. Piirteitä suomalaisesta etnopolitiikasta. Teoksessa A. Häkkinen, P. Pulma & M. Tervonen (toim.) *Vieraat kulkijat – tutut talot. Näkökulmia etnisyyden ja köyhyyden historiaan Suomessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 453–468.
- Pulma, P. 2006. *Suljetut ovet. Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Pösö, T. 2003. Adoptio perhesuhteiden uudelleenjärjestelynä. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Helsinki: Gaudeamus, 140–158.
- Rastas, A. 2007. *Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Tampere University Press. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 78. Väitöskirja.
- Reuter, A. & Kyntäjä, E. 2006. Kansainvälinen avioliitto ja stigma. Teoksessa T. Martikainen (toim.) *Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla*. Helsinki: Tietolipas 212, 104–125.
- Riessman, C.K. 2008. *Narrative Methods For the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Roos, J. 2009. Monikulttuuriset perheet Suomessa. Teoksessa P. Oksi-Walter, J. Roos & R. Viertola-Cavallari (toim.) *Monikulttuurinen perhe*. Helsinki: Kustannus Oy Arkki, 128–156.
- Ruohio, H. 2009. Kansainvälisesti adoptoituna Suomessa. Ulkomailta adoptoitujen nuorten kokemuksia suomalaisuudesta ja erilaisuudesta. *Väestöntutkimuslaitos: Katsauksia E 37/2009*.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Räsänen, R. 1998. The Present Situation and Future Challenge of Multicultural Education in Finland. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Multicultural Education. Reflection on Theory and Practice*. University of Jyväskylä, 32–42.
- Sakaranaho, T. 2006. Multiculturalism: Identity and equality: A comparative view on Finland and Ireland. Teoksessa M-T. Talib (toim.) *Diversity. A challenge for educators*. Turku: Finnish educational research association, 15–40.

- Sarlin, H.-M. 2009. Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaaminen eri koulutusasteilla. Teoksessa L. Nissilä & H.-M. Sarlin (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Opetushallitus, 20–35.
- Seikkula, T. 2000. Alkuopetuksen vanhempaintapaamisten sosiaaliset kielet. Dialoginen analyysi. Väitöskirja. Jyväskylä: Journal of Teacher Research 9/2000.
- Seurujärvi-Kari, I., Morottaja, M., Pentikäinen, J., Hirvonen, V. & Aikio-Puoskari, U. 1997. Suomen saamelaiset. Teoksessa J. Pentikäinen & M. Hiltunen (toim.) Suomen kulttuurivähemmistöt. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja No. 72, 99–146.
- Silverman, D. 2000. *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage Publications.
- Silverman, D. 2006. *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- Sisäasiainministeriö. 2010. Maahanmuuton vuosikatsaus 2010.
http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDIQ-FjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.intermin.fi%2Fdownload%2F16393_sm_maa_hanmuuton_vuosikatsaus_netti_5.8.2011.pdf&ei=Maa4UJTDG8Xj4QTKxIGoDA&usg=AFQjCNFvYFVrbNeXzXdZSj1LeqvX9Oqhqw. Viitattu 29.9.2011.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2004. Suomen romanit. Finitiko romaseele. Sosiaali- ja terveysministeriön esitteitä.
- Stires, S. & Genishi, C. 2008. Learning English in School. Rethinking Curriculum, Relationships, and Time. Teoksessa C. Genishi & A. Lin Goodwin (toim.) *Diversities in Early Childhood Education. Rethinking and Doing*. New York: Routledge, 49–66.
- Suomalainen lapsi 2007. 2007. Tilastokeskus. Helsinki: Stakes.
- Suurpää, L. 2005. Suvaitsevaisuus. Sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Jyväskylä: Vastapaino, 41–68.
- Syed, M. & Azmitia, M. 2010. Narrative and Ethnic Identity Exploration: A Longitudinal Account of Emerging Adults' Ethnicity-related Experiences. *Developmental Psychology*. 46 (1), 208– 219.
- Säävälä, M. 2012. Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Väestöliitto: Väestöntutkimuslaitos. Katsaus E 43/2012.
- Talib, M.-T., 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Tutkimuksia 207. Väitöskirja.

- Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa? Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Teräs, M., Niemi, E., Stein, D. & Välinoro, M. 2010. Muunkieliset nuoret siirtymävaiheessa toiselle asteelle Helsingissä. Helsingin kaupungin maahanmuutto-osasto.
- Tilastokeskus. 2013. <http://www.stat.fi/til/vaerak/index.html>. Viitattu 14.2.2013.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Yancey, G. & Lewis jr., R. 2009. Interracial Families. Current Concepts and Controversies. New York and London: Routledge.

LIITTEET

LIITE 1

HAASTATTELURUNKO

- Keitä ovat mielestäsi monikulttuuriset lapset (maahanmuuttajat, Suomen vanhoihin etnisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset, adoptoidut, kaksikulttuuristen perheiden lapset...)? Mitä on mielestäsi monikulttuurisuus?
- Minkä verran koulussanne/päiväkodissanne on monikulttuurisia lapsia? Millaisia lapsia (Millaisia taustoja lapsilla on)?
- Miten monikulttuurisuus näkyy koulussanne/päiväkodissanne?
- Onko teillä tiettyä toimintamallia, kun päiväkotiin/kouluun tulee monikulttuurinen lapsi? Voitko kertoa jotain siitä?

- Millainen koet oman päiväkotisi/koulusi olevan monikulttuurisuuden suhteen? Millaisia asenteita opettajien keskuudessa ilmenee monikulttuurisia lapsia kohtaan?
- Kertoisitko kaksi eri kokemustasi monikulttuurisesta lapsesta; yhden positiivisen ja yhden negatiivisen (millainen tilanne)?
- Millaisia tunteita monikulttuuristen lasten kanssa toimiminen yleensäkin sinussa herättää?
- Minkälaisen asioiden suhteen olet joutunut pohtimaan omia arvojasi ja näkemyksiäsi monikulttuuristen lasten kanssa toimiessasi?
- Mitä pidät tärkeänä monikulttuuristen lasten kanssa toimimisessa? Mitkä ovat ne ”ykkösasiat” omassa työssä?
- Onko monikulttuuristen tyttöjen ja poikien välillä mielestäsi eroja? Millaisia?
- Mikä vaikeuttaa monikulttuurista työskentelyä? Miten olet ratkaissut mahdollisia ongelmatilanteita?
- Miten monikulttuurista työskentelyä voitaisiin helpottaa? Miten voisi kehittää ja edesauttaa?

- Mitä tarvitaan siihen, että yhteistyö monikulttuuristen lasten/perheiden kanssa sujuu?

- Onko yhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa erilaista kuin valtaväestön perheiden? Miten? Esimerkkutilanne?
- Mikä on tärkeintä yhteistyössä monikulttuuristen perheiden kanssa? Miten viestintä sujuu (esim. yhteisen kielen puute)?
- Onko työskentely/yhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa muuttunut viime vuosina? Jos niin miten?

- Miten lapset/monikulttuuriset lapset yleensä suhtautuvat siirtymiin?
- Onko monikulttuuristen lasten siirtymä esiopetuksesta kouluun mielestäsi erilainen kuin valtaväestön lasten? Miten?
- Miten lastentarhanopettajien (esikoulu) ja luokanopettajien välinen yhteistyö sujuu, kun esikoulusta kouluun on siirtymässä monikulttuurisia lapsia? Vaikuttaako se yhteistyöhön?
- Mitkä ovat yhteistyökäytännöt, mikä niissä toimii ja mikä ei?
- Millaisia haasteita monikulttuuristen lasten siirtymään esiopetuksesta kouluun liittyy? Miten näitä haasteita helpotetaan/voidaan helpottaa?
- Mitkä ovat tärkeimmät huomioitavat asiat monikulttuuristen lasten siirtymässä esiopetuksesta kouluun?
- Minkälaiseksi koet merkityksesi monikulttuurisen lapsen elämässä? Miltä tuntuu, kun eskariryhmästä lähtee/ensimmäiselle luokalle tulee monikulttuurinen lapsi?

- Kuinka kauan olet toiminut opettajana? Millainen on kokemuksesi monikulttuuristen lasten opettajana (alle vuosi, 1-3 vuotta, yli 3-5 vuotta, yli 5 vuotta...)? Millaisia lapsia olet opettanut?
- Jos olet nimenomaan monikulttuuristen lasten opettaja (esim. maahanmuuttajien valmistava opetus), miten olet tähän työhön hakeutunut/päätynyt?
- Puhuttiinko koulutuksessasi monikulttuurisuudesta? Onko koulutuksessa kerrottu vastannut työelämässä esiin tulleisiin tarpeisiin?
- Omaatko mielestäsi riittävät valmiudet monikulttuuriseen kasvatukseen? Millaisissa asioissa olisit kaivannut/kaipaavat lisäevästyä?
- Saatko työyhteisössä riittävästi tukea monikulttuurisuuden kohtaamiseen? Voidaanko puhua avoimesti?

- Onko vielä jotain tärkeää aiheeseen liittyen, mikä ei ole tullut puheeksi? Mitä haluaisit vielä kertoa?

LIITE 2

SÄHKÖPOSTITIEDOTE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEILLE OPETTAJILLE

Hei,

Tässä tietoa tekemästani pro gradu-tutkimuksesta.

Olen kasvatustieteiden kandidaatti ja lastentarhanopettaja, ja suoritan nyt maisteriopintojani Jyväskylän yliopistossa. Teen tämän tutkimuksen pro gradu -työnäni kasvatustieteiden laitokselle. Työn ohjaajana toimii Maarit Alasuutari (maarit.alasuutari@uta.fi).

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää lastentarhanopettajien ja luokanopettajien käsityksiä, mielipiteitä ja näkemyksiä monikulttuuristen lasten kanssa työskentelystä. Eri-tyisesti fokus on monikulttuuristen lasten siirtymävaiheessa esiopetuksesta kouluun.

Tutkimus toteutetaan haastatteluina. Haastattelut ovat keskustelunomaisia ja kestävät noin 30 minuuttia. Haastattelu voidaan tehdä mahdollisuuksien mukaan haastateltavan työpaikalla (päiväkodissa tai koulussa) tai muussa haastateltavan toivomassa paikassa. Haastattelut tehdään mieluiten lokakuun aikana. Haastattelut nauhoitetaan. Kaiken kaikkiaan haastattelen noin kolmea lastentarhanopettajaa ja kolmea luokanopettajaa.

Tutkimuksessa noudatetaan tieteellisen käytännön mukaisia eettisiä normeja. Tutkimusta varten olen hankkinut kaupungin tutkimusluvan. Haastateltavien, päiväkotien tai koulujen nimet eivät tule tutkimuksessa julki. Kaikkea tutkimukseen liittyvää materiaalia säilytetään lukituissa tiloissa, ja niihin on pääsy ainoastaan tutkijalla. Tutkimuksen valmistuttua nauhoitettu materiaali ja muistiinpanot tuhoataan.

Yst. terveisin,
Jenni Hyttinen
Opiskelija, Jyväskylän yliopisto
puh. 050-3297335
jenni.hyttinen@jyu.fi