

Monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö:

"Kasvetaan kahden kulttuurin kansalaisiksi"

Jaana Tikka-Uguccioni

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2016

Varhaiskasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tikka-Uguccioni, Jaana. 2016. Monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö: "Kasvetaan kahden kulttuurin kansalaisiksi". Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, 88 sivua.

Monikulttuurisuus näkyy varhaiskasvatusympäristöissä erilaisina haasteina ja mahdollisuuksina. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten lastentarhanopettajat kuvaavat päiväkotien monikulttuurista varhaiskasvatusympäristöä ja miten monikulttuurisuus näkyy päiväkotien fyysisissä ympäristöissä. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumismuotoja varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla neljää lastentarhanopettajaa sekä havainnoimalla ja valokuvaamalla näiden päiväkotien fyysistä ympäristöä eräässä länsisuomalaisessa kunnassa.

Tutkimustulokset osoittavat, että monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö rakentuu kokonaisuudesta, johon kuuluu neljä osa-aluetta: työnantaja, työyhteisö, työntekijä ja perheet. Monikulttuurisuuden fyysiset ilmenemismuodot muodostuvat monikulttuurisuuden näkyvyydestä, monikulttuurisuuteen liittyvästä materiaalista ja monipuolisista kommunikaatiomenetelmistä. Monikulttuurisuuskasvatusta toteutetaan päiväkodeissa erilaisten kulttuurien esiintuomisella, tasa-arvo- ja suvaitsevaisuuskasvatuksella sekä kieli- ja uskontokasvatuksen keinoin.

Keskeisimpänä johtopäätöksenä voidaan todeta, että monikulttuurisuus tulee parhaiten näkyviin, kun työntekijät yhdessä vanhempien kanssa rakentavat varhaiskasvatusympäristöä monikulttuurisuuden hengessä.

Asiasanat: monikulttuurisuus, varhaiskasvatusympäristö, monikulttuurisuuskasvatus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	MONIKULTTUURISUUS	3
2.1	Monikulttuurisuus ilmiönä	3
2.2	Monikulttuuriset lapset ja perheet	4
2.3	Monikulttuurisuus ja kulttuurien kohtaaminen kasvattajan työssä	5
2.4	Monikulttuurisuuden tasot kasvatuksessa	8
3	MONIKULTTUURISUUS VARHAISKASVATUKSESSA	11
3.1	Monikulttuurisuuteen kasvu	11
3.2	Kielikasvatus varhaiskasvatuksessa	12
3.3	Uskontokasvatus varhaiskasvatuksessa.....	14
4	MONIKULTTUURINEN VARHAISKASVATUSYMPÄRISTÖ	16
4.1	Varhaiskasvatusympäristöt kasvun ja oppimisen tukena	16
4.2	Fyysinen varhaiskasvatusympäristö.....	18
4.3	Sosiaalinen varhaiskasvatusympäristö.....	19
4.4	Kulttuurinen varhaiskasvatusympäristö.....	20
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
5.1	Tutkimusongelmat ja tutkimuksen tarkoitus	21
5.2	Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat	22
5.3	Aineiston hankintamenetelmät.....	23
5.3.1	Haastattelu.....	23
5.3.2	Havainnointi ja visuaaliset menetelmät	25
5.4	Tutkittavat ja aineisto	26
5.5	Aineiston analyysi	28
5.6	Tutkimuksen eettisyys	31

6	TULOKSET	33
6.1	Monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön rakentuminen.....	33
6.2	Monikulttuurisuuden ilmenemismuodot	48
6.3	Monikulttuurisuuden tukeminen kasvatuksen keinoin	57
7	POHDINTA	64
7.1	Tutkimuksen johtopäätökset.....	64
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	71
7.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet.....	75
	LÄHTEET	76
	LIITTEET	84

1 JOHDANTO

Kaikissa OECD-maissa, myös Suomessa, monikulttuurisuuden määrä on siirtolaisuuden myötä kasvanut 1990-luvulta 2010-luvulle (OECD 2012, 59). Erityisesti viimeisen vuoden aikana Suomi on ollut monen turvapaikanhakijan kohdemaana. Mediassa on viime kuukausien aikana käyty vilkasta keskustelua monikulttuurisuuteen liittyen. Tässä keskustelussa päiväkodin merkitys maahanmuuttajalasten kotoutumisen ja kielen oppimisen kannalta on kuitenkin jäänyt vähälle huomiolle. Monikulttuuriset nuoret ovat sen sijaan yksiselitteisesti sitä mieltä, että päiväkodilla on ollut suuri merkitys heidän suomen kielen oppimisessaan (Hukkanen 2015). Opetusalan ammattijärjestön asiantuntija Päivi Lyhykäinen painottaa, että pienet maahanmuuttajataustaiset lapset tulisi saada päiväkotiin mahdollisimman varhain oppimaan suomen kieltä. Hänen mukaansa vieraskielisten lasten kielitaidoissa on puutteita ja ne vaikuttavat lapsen koulumenestykseen. Lyhykäinen jatkaa, että suurin osa opettajista kaipaa koulutusta ja tietoa eri kulttuureista sekä suomen kielen opettamisesta monikulttuurisille lapsille. (Hukkanen 2016.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen ja monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön näkyvyyttä varhaiskasvatuksen kontekstissa on aikaisemmin tutkittu niukasti, joten tämän tutkimuksen aihe on hyvin ajankohtainen. Paavola (2007) on tutkinut monikulttuurisuuskasvatusta esiopetuksessa ja Kuusisto (2010) monimuotoisuuden tuomia haasteita ja mahdollisuuksia päiväkotien konteksteissa. Lappalaisen (2006) tutkimus keskittyy kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolen vaikutuksiin lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Mikkolan (2001) tutkimuksessa paneudutaan maahanmuuttajalapsen monikulttuuriseen identiteettiin erityisesti koulumaailmassa.

Omassa tutkimuksessani näkökulma monikulttuurisuuteen on uudenlainen. Tutkimustehtävänäni on selvittää, miten monikulttuurisuus näkyy ja miten monikulttuurisuuskasvatus toteutuu päiväkotien varhaiskasvatusympäristöissä lastentarhanopettajien näkökulmasta. Tutkimusaineistoni keräsin syksyllä 2015 neljästä päiväkodista haastattelemalla lastentarhanopettajia sekä ha-

vainnoimalla ja valokuvaamalla päiväkotien fyysistä varhaiskasvatusympäristöä. Tutkimusaineiston analyysissa hyödynsin laadullista sisällönanalyysia. Kuusisto toteaa, että nyt tarvitaan uudenlaista tukea ja toimintaa päiväkodin arkeen, jotta monikulttuurisuus voisi olla rikkaus. Hänen mukaansa monikulttuuriseen ilmiökenttään perehtyminen tutkimuksen avulla on erittäin tärkeää. (Kuusisto 2012, 5; Kuusisto 2010, 7-9.)

Kiinnostukseni monikulttuurisuuteen varhaiskasvatuksessa on herännyt jo vuosia sitten oman monikulttuurisen perheeni vuoksi sekä ulkomailla asuttujen vuosien aikana. Olen myös työskennellyt useita vuosia lastentarhanopettajana monikulttuurissa päiväkodeissa ja nähnyt erilaisia työskentelytapoja monikulttuurisia lapsia ja perheitä kohdattaessa. Tutkimusideani on siis herännyt näiden omien kokemusteni ja henkilökohtaisen kiinnostukseni kautta. Koen, että vaikka monikulttuuristen lasten määrä päiväkodeissa on lisääntynyt viime vuosina paljon, ei työntekijöiden osaaminen, monikulttuurisuuden kohtaaminen ja monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön rakentaminen, ole kuitenkaan kehittynyt vastaamaan tämän päivän tarpeita monikulttuuristen lasten varhaiskasvatuksen järjestämisessä. Usein puhutaan siitä, että monikulttuurisuus tuo arkeen rikkautta, mutta kokemusteni mukaan se näkyy yllättävän vähän varhaiskasvatuksen arjessa.

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä määrittelen aluksi monikulttuurisuuden käsitettä sekä monikulttuuristen lasten ja perheiden asemaa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Avaan kulttuurien kohtaamiseen liittyviä näkökulmia kasvattajan työssä sekä kuvaan monikulttuurisuuden tasoja ja lähestymistapoja. Monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvät läheisesti kieli- ja uskonto- tai katsomuskasvatus, joista kirjoitan luvussa kolme. Luvussa neljä esittelen varhaiskasvatusympäristöön liittyviä määritelmiä. Määrittelen fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen varhaiskasvatusympäristön teemoja, mutta tutkimukseni empiirisessä osassa keskityn ainoastaan fyysisen varhaiskasvatusympäristön tarkasteluun.

2 MONIKULTTUURISUUS

2.1 Monikulttuurisuus ilmiönä

Monikulttuurisuus-käsitteellä viitataan kulttuurisesti erilaisten ryhmien läsnäoloon samassa yhteiskunnassa (Virta 2008, 43). Monikulttuurisuus liitetään yleensä maahanmuuttajiin, vaikka se pitäisi ymmärtää käsitteenä, joka pitää sisällään yhteiskunnan monia erilaisia kulttuureja liittyen näin kaikkiin ihmisiin ja arjen ilmiöihin. (Paavola & Talib 2010, 11; Talib, Löfström & Meri 2004, 19–20.)

Länsimainen yhteiskunta on muuttunut viime aikoina entistä monikulttuurisemmaksi eli kielellisesti, rodullisesti ja etnisesti rikkaammaksi (Nieto 2010, 226). Myös Suomeen on viime vuosina muuttanut paljon ihmisiä eri puolilta maailmaa. Voidaan kuitenkin todeta, että Suomi on ollut monikulttuurinen maa jo pitkään. Suomessa on kautta aikojen asunut eri väestöryhmiä, joilla on erilaiset tavat ja kulttuuri sekä etninen tai uskonnollinen tausta. Ennen kulttuurien moninaisuuteen ei kuitenkaan kiinnitetty huomiota, vaan ne on pyritty yhtenäistämään valtakulttuurin alle. (Talib ym. 2004, 3, 19; Virta 2008, 44.)

Kulttuurinen ja etninen moninaisuus eivät ole olleet Suomessa historiallisesti kovinkaan suosittuja puheenaiheita. Koululla on ollut tärkeä rooli sekä kansallisen yhtenäisyyden luomisessa että erilaisuuden häivyttämisessä ja tämä onkin ollut Suomen historiassa tuhoisaa etnisille vähemmistöille. (Räsänen 2005, 91.) Akkulturaatioprosessi Suomessa on painottanut sulautumismallia, joka ennen pitkään johtaa esimerkiksi vähemmistöryhmän kulttuurisen identiteetin häviämiseen (Liebkind 2000, 14). Virta (2008, 45) kuitenkin painottaa, että nykyään Suomen monikulttuurisuuspolitiikan tavoitteissa korostetaan etnistä tasa-arvoa, suvaitsevaisuutta ja kulttuurista moniarvoisuutta.

2.2 Monikulttuuriset lapset ja perheet

Maahanmuuttajaksi määritellään Suomessa henkilö, joka on syntyperältään ulkomaalainen ja muuttaa Suomeen. Maahanmuuttaja voi olla siirtolainen, pakolainen, paluumuuttaja tai turvapaikanhakija. Toisen polven maahanmuuttajaksi kutsutaan henkilöä, joka on syntynyt Suomessa, mutta toinen hänen vanhemmistaan on syntynyt ulkomailla. (Paavola & Talib 2010, 30–31; Talib ym. 2004, 21–22.)

Suomen monikulttuurisuuspolitiikassa toimitaan integraatiomallin mukaan. Integraatiomallissa maahanmuuttajille taataan samat oikeudet ja velvollisuudet kuin kaikilla kansalaisilla. Maahanmuuttajien oman kulttuurin ajatellaan olevan tasa-arvoisen kansalaisuuden vahvistava tekijä. (Paavola & Talib 2010, 41.) Liebkind (2000) toteaaakin, että monikulttuurisen lapsen ja perheen sopeutumiseen auttavat vahva etninen identiteetti ja perinteiset omaan kulttuuriin sisältyvät arvot sekä perhe- ja yhteisöverkostot (Liebkind 2000, 176–177). Tämä tulee myös huomioida monikulttuurisen lapsen aloittaessa päivähoiton.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 39) eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla tarkoitetaan sekä saamelaisia, romaneja ja viittomakielisiä että maahanmuuttajataustaisia lapsia. Maahanmuuttajataustaiseksi lapseksi määritellään lapsi, jonka äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi, romani tai viittomakieli tai jonka molemmat tai toinen vanhemmista on maahanmuuttaja. Lapset voivat olla Suomeen muuttaneita tai Suomessa syntyneitä. (Kivijärvi 2012, 247.) Paavolan (2007) mukaan maahanmuuttajataustaisista lapsista suuri osa on voinut syntyä Suomessa, mutta heidän kotiensa antama kulttuuriperintö eroaa suomalaisesta kulttuuriperinnöstä, jota päiväkodeissa pääsääntöisesti noudatetaan. Paavola muistuttaa myös, että sama koskee Suomen kansallisia vähemmistöryhmiä. (Paavola 2007, 1.)

OECD: julkaisun mukaan Suomessa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden määrä on moninkertaistunut kymmenessä vuodessa. Julkaisusta ilmenee, että vuonna 1990 maahanmuuttajataustaisia oli noin 1 % koko väkiluvusta, kun taas vuonna 2010 määrä oli jo yli 4 %:a. (OECD 2012, 59.) Kuntakyselyn osareportista taas selviää, että kuntien järjestämässä päivähoitossa olevista lapsista

oli 7 %:a maahanmuuttajataustaisia vuonna 2013. Samasta raportista käy ilmi, että vuoteen 2010 verrattuna maahanmuuttajataustaisten lasten osuus päivähoidossa kasvoi yhden prosenttiyksikön verran. (Sällinen 2013, 4.) Uudempaa raporttia ei ole vielä saatavilla, mutta voidaan kuitenkin olettaa, että monikulttuuristen lasten osuus varhaiskasvatuksen piirissä on kasvussa, koska Suomeen on viime aikoina saapunut suuri määrä ulkomaalaistaustaisia henkilöitä. Edellä olevissa tilastoissa ei välttämättä tule esille lapset, jotka ovat syntyneet Suomessa ja joiden toinen tai molemmat vanhemmat ovat ulkomaalaistaustaisia.

2.3 Monikulttuurisuus ja kulttuurien kohtaaminen kasvattajan työssä

Eri kulttuureissa on erilaisia arvoja ja käytänteitä, jotka kohdatessaan toisensa vaativat molemmin puolista sopeutumista. Sopeutumista ja muutosta vaaditaan sekä vähemmistö- että valtakulttuurilta. (Liebkind 2000, 171.) Kulttuurien kohtaaminen tapahtuu arjen tilanteissa. Kohtaamisissa ilmenevät monenlaiset vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, jotka voivat sekä vahvistaa että heikentää yksilön identiteettiä. (Gordon 2005, 167–169.) Kulttuurien kohtaaminen auttaa monikulttuurisen identiteetin kasvussa, koska aidossa kohtaamisessa kaikki ihmiset nähdään samanlaisina (Kaikkonen 1999, 24–25).

Talibin ja kollegoiden (2004) mukaan monikulttuurinen identiteetti edistää eettistä ymmärrystä ja sitoutumista eri kulttuureihin. Näin voidaan ajatella, että monikulttuuriset henkilöt ovat yhteiskunnan voimavara. (Talib ym. 2004, 67.) Kulttuurien väliseen kommunikointiin vaikuttavat sekä verbaalinen että nonverbaalinen viestintä, joissa molemmissa näkyvät vahvasti kulttuuriset tekijät. Työntekijän tulee ymmärtää ja hyväksyä lapsen omasta kulttuurista johtuvia kommunikoinnin haasteita, jotta kulttuurien välinen vuorovaikutus muodostuisi toimivaksi. (Gay 2000, 78.) Työntekijän tulee myös tuntea lapsen kulttuurinen tausta ja kannustaa lapsen perhettä oman kulttuurin ylläpitämiseen (Ford & Quinn 2010, 22; Kuusisto 2010, 8). Päiväkodissa käytävät keskustelut vanhempien ja työntekijöiden välillä antavat hyvän mahdollisuuden jakaa kulttuurillista tietoa puolin ja toisin.

Lapsen kulttuurinen identiteetti rakentuu perheen sisällä, mutta siihen vaikuttaa myös lähiyhteisöjen välinen vuorovaikutus (Kaikkonen 1999, 23). Kommunikointiin, empatiaan ja pedagogiikkaan liittyvät taidot korostuvat kohdattaessa eri kulttuureista tulevia lapsia ja perheitä (Räsänen 2005, 101). Monikulttuurinen osaaminen ja siinä kehittyminen vaatii kuitenkin työntekijältä aikaa ja muotoutuu henkilön oman ajattelun, toiminnan ja kokemusten kautta (Paavola & Talib 2010, 80). Työyhteisön sisäinen arvokeskustelu ja kokemusten jakaminen auttavat työntekijää monikulttuurisessa kasvussa.

Paavolan (2007, 25) mukaan kulttuurinen tietous ja ymmärrys auttavat positiivisen vuorovaikutuksen syntymisessä. Oman kulttuurin tunteminen ja ymmärtäminen kasvattavat valmiuksia kohdata eri kulttuureja. Tutkimusten mukaan toisten kulttuurien ja niiden rakenteiden, kuten arvojen ja uskomusten tuntemus on kasvattajalle tärkeää, jotta hän voi huomioida sen opetuksen suunnittelussa. (Mikkola 2001, 43; Räsänen 2005, 101–102.) Mikkola (2001, 44–45) painottaa kasvattajan merkityksellisyyttä lapsen alkuperäiskulttuurin ja taustan tuntemisessa sekä lapsen kulttuuristen lähtökohtien tiedostamisessa.

Lasten oikeuksien sopimuksen toteutumista arvioidessaan, YK on suositellut Suomen valtiolle, että opettajilla tulisi olla enemmän tietoa erilaisista kulttuureista ja lasten kokemista ongelmista (Lapsiasiavaltuutettu 2013, 9). Myös Liebkind (2000, 178) on jo vuosituhannen alussa peräänkuuluttanut opettajien täydennyskoulutuksen lisäämistä, jotta opettajat saisivat tietoutta eri kulttuureista ja monikulttuurisesta opetuksesta. Opettajat kaipaavat opetusmenetelmien ja toimintatapojen opastusta tehdessään työtä monikulttuurisessa ympäristössä (Ford & Quinn, 2010, 22).

Nieton (2010, 272) mukaan kasvattajan kehittyminen monikulttuuriseksi henkilöksi vaatii omien ennakkoluulojen työstämistä ja muun muassa kielten opiskelua. Tänä päivänä opettaja ei voi välttyä kulttuurien kohtaamisilta ja siksi hänestä tulee väistämättä monikulttuurinen kasvattaja (Talib ym. 2004, 150). Tutkimusten mukaan ennakkoluulot vähenevät, kun opettajat auttavat oppilaitaan kohtaamaan erilaisista alkuperistä lähtöisin olevia ihmisiä. Opettajan oman työn arviointi ja omien työskentelytapojen kriittinen tarkastelu ovat avainase-

massa oikeudenmukaisuuspedagogiikkaa rakennettaessa. Monikulttuurisuuskasvatuksen vahvistamiseksi koko organisaation tai työyhteisön täytyy sitoutua toimimaan samojen periaatteiden mukaisesti. (Banks 2010, 20–23.)

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa lapset kohtaavat miltei aina jollakin tapaa epätasa-arvoa liittyen sukupuoleen, rotuun tai sosiaaliluokkaan. Kasvattajan rooli tasa-arvon välittäjänä onkin siis erityisen tärkeä. (Grant & Sleeter, 2010, 63, 77.) Fordin ja Quinnin (2010) tutkimuksen mukaan yli 90 % opettajista kokee, että työskentely eri kulttuuritaustaisten kanssa on miellyttävää ja tuo työhön uusia ulottuvuuksia. Toisaalta taas moni opettaja kokee monikulttuurisuuden kuormittavana tekijänä koulun arjessa. (Ford & Quinn, 2010, 22.)

Gayn (2000) mukaan kulttuurisesti vastuuntuntoinen opettaja huomioi oppilaan taustan opetuksen suunnittelussa sekä työtapojen valinnoissa ja arvioinnissa. Opettaja osaa arvioida myös oppimiseen liittyviä riskejä. Tavoitteena on kulttuurinen pluralismi, jossa jokaisen oma kulttuuri on läsnä ja jossa jokainen tulee integroiduksi valtakulttuuriin. Kulttuurisesti vastuuntuntoinen pedagogiikka voimaannuttaa eri kulttuuritaustoista tulevia oppilaita. Lopputuloksena on monimuotoisuuden hyväksyminen ja tukeminen sekä oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. (Gay 2000, 29–36, 44.)

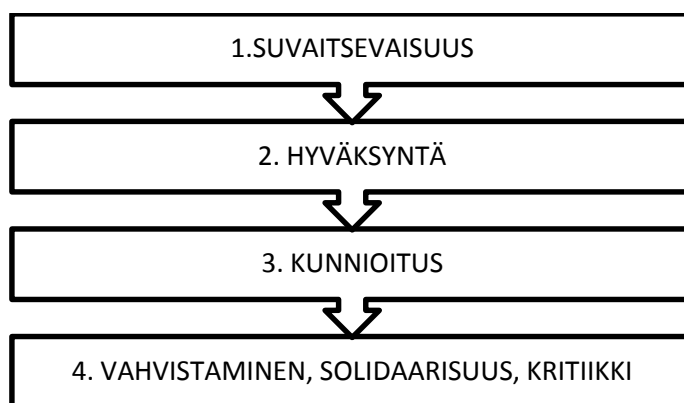
Varhaiskasvatuksessa lastentarhanopettajan on hyödyllistä oppia huomaamaan ja analysoimaan erilaisia kulttuureja ja identiteettiä koskevia puheita muun muassa omassa työyhteisössään. Työntekijän on tärkeää tunnistaa eri kulttuurien arvottaminen ja yleistäminen sekä tiedostaa stereotyyppien vaarallisuus. Dervin ja Keihäs (2013) muistuttavat kuitenkin, ettei pelkkä asioiden tiedostaminen riitä, vaan on otettava vastuu omasta toiminnasta. Tällöin työntekijä toimii eettisesti oikein vastustaen kaikenlaista syrjintää ja ottaen huomioon jokaisen ihmisen monimuotoisuus ja muuttuvuus. (Dervin & Keihäs 2013, 143–144.)

2.4 Monikulttuurisuuden tasot kasvatuksessa

Monikulttuurisuuskasvatus on parhaimmillaan kokonaisvaltainen asenne ja lähestymistapa, jossa kaikenlainen syrjintä kyseenalaistetaan (Gordon 2005, 170–171). Tämä lähestymistapa tulisi suunnata sekä vähemmistöryhmille että valtaväestölle (Paavola & Talib 2010, 227). Monikulttuurisuuskasvatuksen pohjana on erilaisten ihmisten tasa-arvoinen vuorovaikutus, jolloin hyväksytään jokaisen mahdollisuus löytää oma identiteettinsä erilaisten elämäntapojen joukosta (Puolimatka 2005, 79.80).

Nieton (2010, 250) mukaan vielä nykyisin on olemassa "color blind"-opettajia, jotka eivät näe eroja oppilaissa, heidän taustoissaan ja kulttuurissaan eivätkä näin huomioi lapsen yksilöllistä kehitystä. Tähän näkemykseen perustuva kasvatus sisältää sen, että vanhempien tulisi puhua lapsilleen sen maan kieltä, jossa eletään. Tällöin ajatellaan, että oman kielen ja kulttuurin unohtaminen on hyödyllistä uuteen kulttuuriin integroitua. (Nieto 2010, 260.)

Monikulttuurisuuskasvatusta ja -opetusta voidaan kuvata monikulttuurisen kompetenssin prosessina, jossa on neljä tasoa. (ks. kuvio 1.)



KUVIO 1. Monikulttuurisuuskasvatuksen ja -opetuksen tasot. (Nieto 2010, 249)

Monikulttuurisuuskasvatuksen ensimmäinen taso on suvaitsevaisuus. Pelkkä suvaitsevaisuus ei tuo kuitenkaan todellista ymmärrystä ja kunnioitusta erilaisuutta kohtaan. Suvaitsevaisuuden tasolla kulttuurinen ja kielellinen erilaisuus koetaan taakkana, jota on opittava suvaitsemaan, koska ympäröivä yh-

teiskunta on monikulttuurinen. (Nieto 2010, 247–248.) Myös Lappalainen (2006, 39) toteaa tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen piirissä elävän ajatuksen siitä, että monikulttuurisuuskasvatuksen päämääränä on kulttuuristen erojen suvaitsevaisuuden oppiminen.

Suvaitsevaisuutta seuraa hyväksynnän taso, jolla huomioidaan ja ymmärretään erilaisuus ja monimuotoisuus osana yhteiskunnan erilaisuutta. (Nieto 2010, 253–254; Paavola & Talib 2010, 80). Varhaiskasvatuksessa hyväksynnän taso ilmenee muun muassa sillä, että päiväkodin seinillä näkyy tekstejä monilla kielillä. Monikulttuurinen henkilökunta on myös osa tätä hyväksynnän tasoa. (Nieto 2010, 253–254.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen kolmas taso on kunnioituksen taso, joka Nieton (2010) mukaan on erilaisuuden korkeaa arvostusta ja ihailua sekä erilisten taustojen tuntemista. Kunnioitus on rehellisyyttä ja rasismin vastaisuutta kaikilla osa-alueilla inklusion näkökulmasta. (Nieto 2010, 255, 266.) Työntekijän omat kokemukset ja käsitykset sekä kriittinen pohdinta ovat tärkeitä muutoksen kannalta. (Paavola & Talib 2010, 80). Monikulttuurisuuskasvatuksen kunnioituksen tasolla ammatillinen kehittyminen on tärkeässä roolissa. Henkilökunnan on päästävä jatkokoulutuksiin ja erittäin hedelmällistä on yhteinen keskustelu ja asioiden jakaminen kollegoiden kanssa. (Nieto 2010, 266.)

Vahvistamisen, solidaarisuuden ja kritiikin tasolla hyväksytään lapsen äidinkieli ja kulttuuri oppimisen lähtökohdaksi. Yhdessä tekemällä saadaan aikaiseksi tuloksellista oppimista. Tällä monikulttuurisuuskasvatuksen ylimmällä tasolla kritiikki ja konfliktit ovat Nieton (2010) mukaan sallittuja. Nieto painottaa sitä, että monikulttuurisuus on oikeudenmukaisuutta. Monikulttuurisuuskasvatuksen täytyy olla aktiivisempaa ollakseen tehokasta. Se ei ole siis pelkästään erilaisuuden hyväksyntää, vaan eri kulttuurien konfliktien ymmärtämistä kriittisesti. Jos ei kritisoida, voi olla vaarana, että jostain kulttuurista jää liian eksoottinen kuva. Siksi onkin tärkeää, että jokainen kasvattaja käy läpi omaa kulttuuriperimäänsä. (Nieto 2010, 257–260.) Työntekijän ammatillinen osaaminen mahdollistaa monikulttuurisuuskasvatuksen korkeimman tason saavuttamisen (ks. Paavola & Talib 2010, 81).

Monikulttuurisuuskasvatusta voidaan tarkastella myös viiden erilaisen lähestymistavan kautta, jotka esittelen seuraavaksi: Ensimmäisen eli erityiskasvatuksellisen lähestymistavan tavoitteena on sulauttaa oppilaat nopeasti valtakulttuuriin. (Grant & Sleeter 2010, 62–69.) Tämä lähestymistapa on aiemmin ollut Räsänen (2005, 98) tutkimusten mukaan Suomessa vahvana. Toinen lähestymistapa keskittyy ihmisten välisiin suhteisiin ja siinä on päämääränä oppilaiden välinen tasa-arvo, yhteisyys, hyväksyntä ja suvaitsevaisuus. Tässä lähestymistavassa korostuvat eri kulttuuriryhmien välinen toiminta, yhteistyö ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Kolmannessa lähestymistavassa tutkitaan yksittäistä kulttuuriryhmää. Tällöin oppilaille on tietoisuus ryhmän sisällä olevista vähemmistöryhmistä, joista tietoa halutaan. Näin voidaan lisätä kulttuurista ja sosiaalista tietoisuutta. (Grant & Sleeter 2010, 62–69.) Varhaiskasvatuksessa edellä mainitut lähestymistavat näkyvät suvaitsevaisuuskasvatuksena muun muassa erilaisten teemapäivien kautta (Räsänen 2005, 99).

Sosiaalista oikeudenmukaisuutta, syrjinnän vähentämistä ja kulttuurista pluralismia tavoitellaan neljännessä lähestymistavassa, jota Grant ja Sleeter (2010) kutsuvat monikulttuurisuuskasvatukseksi. Monikulttuurisuuskasvatusta tarjoaa jokaisen oppilaan tarpeita vastaavaa koulutusta korostaen toisen huomioimista ja kunnioittamista sekä synnyttäen myönteisen minäkuvan. (Grant & Sleeter 2010, 62–69.) Viimeinen lähestymistapa eli monikulttuurinen ja sosiaalisesti uudistava lähestymistapa tavoittelee tasa-arvoista ja oikeudenmukaista yhteiskuntaa. (Grant & Sleeter 2010, 62–69.) Räsänen (2005, 100) mukaan kaikkia näitä lähestymistapoja tarvitaan, jotta päästäisiin kriittiseen monikulttuurisuuskasvatukseen sekä yksilö- ja lähiyhteisö- että kansainvälisellä tasolla.

Kuten edellä kuvattu jaottelu osoittaa, monikulttuurisuuskasvatusta voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Suomalaisesta varhaiskasvatuksesta voidaan löytää piirteitä näistä kaikista edellä mainituista lähestymistavoista. Monikulttuuristen lasten kotoutuminen Suomeen pitää sisällään valtakulttuuriin sulauttamista huomioiden kuitenkin suvaitsevaisuuden ja tasa-arvon näkökulmat. Vähemmistöryhmiin tutustuminen kasvattaa kaikkien kulttuurista tietoutta ja lisää oikeudenmukaisuuden ja kunnioituksen ilmapiiriä.

3 MONIKULTTUURISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Monikulttuurisuuteen kasvu

YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen 30. artiklan mukaan etniseen, uskonnolliseen tai kielelliseen vähemmistöryhmään kuuluvilla lapsilla on oikeus omaan kulttuuriinsa, uskontoonsa ja kieleensä (Asetus... 60/1991). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) korostetaan sitä, että varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin. Perusarvoista keskeisin on lapsen ihmisarvo, johon liittyvät lapsen etu, syrjinnän ehkäisy, lapsen oikeus tasapainoiseen kasvuun sekä lapsen mielipiteen huomioonottaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan monikulttuurisen lapsen mahdollisuutta kasvaa kahteen kulttuuriin. Jokaisen oman kulttuurin, äidinkielen, uskonnon tai katsomuksen arvostaminen on tärkeää ja sen tulee näkyä arjen tilanteissa. Lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteettiä pitää tukea ja opettaa kaikkia lapsia kunnioittamaan eri kieliä ja kulttuureja. (Halme & Vataja 2011, 11; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 39; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39–40).

Monikulttuurisuus näkyy myös kunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Monikulttuurista lasta rohkaistaan ja kannustetaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistamiseen vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa. Eri kieli- ja kulttuuritaustojen tarkastelu tasa-arvon hengessä lisää suvaitsevaisuutta ja erilaisuutta ymmärtävää asennetta sekä ehkäisee syrjäytymistä. Kulttuurien monimuotoisuuden ja kansainvälisyyden huomiointi tukevat monikulttuurisen lapsen kotoutumista Suomeen ja tutustuttavat suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan. (ks. Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma 2010, 21; Jämsän seudun varhaiskasvatussuunnitelma 2010, 23; Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 23–24.)

Eri kulttuurien ja kielten tulee näkyä päiväkodin arjessa. Vanhemmat on myös tärkeää saada mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen, jotta eri kielet, tavat, laulut ja tarinat saisivat elää kaikkien keskellä. Vanhempien ja henkilöstön tietoinen sitoutuminen toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi on kasvatuskumppanuuden perusta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 32; Jauhola, Bisi, Järvi & Rusama 2007, 14–15; Varhaiskasvatussuunnitelma 2005, 29).

3.2 Kielikasvatus varhaiskasvatuksessa

Monikulttuurisen lapsen arkeen liittyy yleisesti kaksi tai useampia kieliä. Lapsen oman äidinkielen merkitys näkyy sekä lapsen identiteetin kasvussa että toisen kielen oppimisessa. Varhaiskasvatuksessa kieli on kaiken vuorovaikutuksen väline. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 25) korostetaan hyvän kielimallin antamista lapsille. Monikulttuurisen lapsen on hyvä olla varhaiskasvatuksen piirissä saadakseen tukea kielen oppimisen lisäksi yhteisöön kuulumisesta. Tämä tukee tulevaa koulun aloitusta ja auttaa syrjäytymisen ehkäisyssä. (Hassinen 2005, 144.)

Monikulttuurisen kasvatuksen kulmakivenä on kannustaminen kaksikielisyteen (Nieto 2010, 253). Varhaiskasvatukseen osallistuminen tarjoaa tukea suomen tai ruotsin kielen oppimisen lisäksi oman äidinkielen oppimiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että vastuu äidinkielen säilyttämisestä on perheellä, mutta varhaiskasvatuksessa rohkaistaan lasta käyttämään myös omaa äidinkieltään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 10, 38.)

Varhaiskasvatuksessa pyritään tukemaan lapsen oman äidinkielen kehitystä kannustamalla vanhempia oman kulttuuri- ja kieliperimänsä siirtämiseen lapselle. Toimiva kaksikielisyys saavutetaan, kun varhaiskasvatuksessa tuetaan suomen kielen oppimista ja kannustetaan vanhempia käyttämään omaa äidinkieltään lapsensa kanssa. Lapsen äidinkielen kehitystä tukevat myös oman kieliset levyt, kieliavustajien järjestämät kielikerhot sekä perheen verkostoituminen oman kielisiin yhteisöihin. (Halme & Vataja 2011, 18.; Hassinen 2005, 143.)

Monikulttuuristen perheiden kanssa on ensiarvoisen tärkeää keskustella oman äidinkielen merkityksestä kaksikielisyyden kehityksessä, koska muun muassa Cumminsin (2003) tutkimuksen mukaan hyvä oman äidinkielen taito auttaa toisen kielen oppimisessa. (Cummins 2003, 62; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 29, 39.)

Kaksikielisyyttä voidaan määritellä eri tavoin. Sosiologian näkökulmasta voidaan puhua kaksikielisestä henkilöstä, joka on oppinut kielet syntyperäisiltä puhujilta kotonaan tai käyttänyt kahta kieltä rinnakkain alusta asti. Kielitieteen näkökulmasta kaksikielinen henkilö hallitsee kaksi kieltä yhtä hyvin kaikilla osa-alueilla. (Halme & Vataja 2011, 13–14.) Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lapsen kielenkehityksen tavoitteena on toiminnallinen kaksikielisyyys. Se tarkoittaa sitä, että lapsi pystyy aktiivisesti ajattelemaan, puhumaan ja ymmärtämään kahdella kielellä, vaikkei samantasoista osaamista molemmissa kielissä olekaan saavutettu. (Hassinen 2005, 21.)

Suomi toisena kielenä (S2)- opetus varhaiskasvatuksessa on tavoitteellista suomen kielen opetusta. Tavoitteena on yhdessä lapsen äidinkielen kanssa vahvistaa lapsen monikulttuurista identiteettiä ja tukea toiminnallisen kaksikielisyyden syntymisessä. S2-opetus on tarkoitettu kaikille lapsille, joiden suomen kielen taito ei ole äidinkielen tasoista kaikilla kielen osa-alueilla. (Halme & Vataja 2011, 24.) Erillinen S2-opetus voi tapahtua ohjatusti sekä arjen tilanteissa ja sitä tulee järjestää mahdollisuuksien mukaan (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2014, 39–40).

Monikulttuurisen lapsen suomen kielen taitoa arvioitaessa käytetään monenlaisia menetelmiä. Arkitilanteiden ja leikin arviointi antaa arvokasta tietoa lapsen käyttämästä kielestä ja niistä kielen osa-alueista, joita tulee vahvistaa. Kielitaidon arvioimiseksi on kehitetty myös testistöjä, joita varhaiskasvattajan tulee kuitenkin käyttää harkiten. (Halme & Vataja 2011, 35–36.) Suomessa on yleisesti käytössä eurooppalainen viitekehys kielitaidon tasojen arvioimiseksi. Sen pohjalta on kehitetty varhaiskasvatuksessa käytetty ”Pienten kielireppu”, joka luo yhtenäiset arviointikriteerit lapsen kielitaidon arvioinnissa kielitaidon eri osa-alueilla sekä auttaa kasvattajaa suunnittelemaan suomi toisena kielenä-

opetusta. (Halme, Kauber, Paatelma, Ryynänen-Ahvensalmi & Venho 2010; Halme & Vataja 2011, 37.)

3.3 Uskontokasvatus varhaiskasvatuksessa

Yhteiskunnan muutokset ovat muovanneet sekä uskonnollisuutta että varhaiskasvatuksessa annettavaa uskontokasvatusta monimuotoisemmaksi (Kallioniemi 2005a, 14–16). Varhaiskasvatuksessa tämä näkyy siinä, että monikulttuuriset lapset ja heidän perheensä tuovat päiväkodin arkeen erilaisia uskontoja ja katsomuksia, jotka vaikuttavat jokapäiväiseen elämään. Uskontokasvatus on kasvatusta, jossa kasvattaja välittää kiinnostusta ja hyväksyntää uskontoja, katsomuksia ja kulttuuriperintöjä kohtaan. Päiväkodin uskontokasvatus perustuu siihen uskonnolliseen, kulttuurilliseen ja historialliseen ympäristöön, jossa lapset elävät. (Kallioniemi 2005a, 16; Pellikka 2012, 152–153.)

Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus sisältää lapsen omaan uskontoon tai katsomukseen tutustumista sekä mahdollisuuden hiljaisuuteen ja ihmettelyyn elämyksellisyyden, toiminnallisuuden ja havainnollisuuden kautta (Kallioniemi 2005a, 29; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 27.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) painotetaan, että opetuksen tulee olla uskonnollisesti ja katsomuksellisesti sitouttamatonta. Onkin siis tärkeää erottaa yhteiskunnan ja varhaiskasvatuksen antama uskontokasvatus kirkon antamasta vakaumusellisesta uskontokasvatuksesta, jonka tehtävä on luonnollisesti erilainen (Kallioniemi 2001, 50; Kallioniemi 2005a, 19–20).

Kallioniemen (2005a, 16) mukaan lapsille tulisi varhaiskasvatuksessa antaa valmiudet ymmärtää ja tulkita yhteiskunnassa esillä olevia uskonnollisia symboleja. Niinpä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio voi näkyä päiväkodissa oman uskonnon perinteisiin tutustumisena ja esimerkiksi uskontoon liittyvien käsitteiden opettamisena (Halme & Vataja 2011, 24; Pellikka 2012, 152). Kulttuuriin liittyy kiinteästi uskonto ja juhlapyhiin sisältyvä uskonnollisuus. Maa-hanmuuttajataustaisille perheille ei ole Kallialan (2001) mukaan hämmentävää kohdata Suomessa vierasta uskontoa, vaan enemmänkin uskonnottomuus, jota

Suomessa näkyy. (Kalliala 2001, 171, 182.) On tärkeää, että monikulttuuriset lapset saavat osallistua tai olla osallistumatta esimerkiksi kristillisten juhlien viettoon päiväkodissa. Tarvittaessa lapsille järjestetään vaihtoehtoista pedagogisesti suunniteltua toimintaa. Usein monikulttuurinen perhe ei tiedä kristillisistä juhlaperinteistä ja siksi onkin hyvä kertoa avoimesti päiväkodin käytänteistä ja tavoista. (Jauhola ym. 2007, 15.)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa uskontokasvatus on lastentarhojen perustamisesta saakka pohjautunut kristilliselle arvopohjalle. Päivähoitolain säätämisen jälkeen on vasta painotettu yleiskristillisyyttä ja ekumeenista lähestymistapaa. (Kallioniemi 2005a, 19–20.) Päiväkodin toimintakausi rytmittyy luterilaisen kirkkovuoden mukaan. Juhlapyhiin liittyviä luterilaisia traditioita ei nähdä uskontokasvatuksena, vaan paremminkin suomalaisen kulttuurin vaatimisena. (Lappalainen 2006, 38.) Myös Kallioniemi (2000, 2005a) toteaa, että kulttuurinen katsomuskasvatus on kasvattajille vaikeasti avautuva ja kasvatuksen eriyttäminen elämänskatsomuskasvatukseksi ja uskontokasvatukseksi koetaan ongelmalliseksi perheiden erilaisten taustojen vuoksi (Kallioniemi 2000, 106, 118; Kallioniemi 2005a, 16, 24). Kasvattajat eivät saa tarpeeksi tietoa lapsen uskonnollisesta kehityksestä ja uskontokasvatuksen toteuttamisesta. Jotta kasvattaja voisi auttaa lapsen herkkyyden kehityksessä ja uskonnollisten kysymysten tarkastelussa, hänen tulisi saada valmiuksia uskontokasvatukseen. (Salmi 2001, 27, Kallioniemi 2001, 49, Kalliala 2001, 176.)

Kallioniemi (2001) painottaa, että monikulttuurisessa yhteiskunnassa uskontokasvatus on tärkeä varhaiskasvatuksen osa-alue. Uskontokasvatuksen keinoin lapsi saa muodostaa omaa kulttuuri-identiteettiään ja kommunikoida eri uskontojen kanssa. Lapsi kohtaa uskontoihin liittyviä tekijöitä, vaikka hänen omassa lähipiirissään eivät uskonnolliset tekijät korostuisikaan. Uskonnolliset kysymykset ovat myös osa ihmisyyden peruskysymyksiä, joten ne kuuluvat kaikille. (Kallioniemi 2001, 31–32, 38, 41.)

4 MONIKULTTUURINEN VARHAISKASVATUS- YMPÄRISTÖ

4.1 Varhaiskasvatusympäristöt kasvun ja oppimisen tukena

Lasten ympäristöt muodostuvat paikallisten, kansallisten ja kansainvälisten kulttuurien muovaamina. Siksi onkin tärkeää, että lapset tunnistavat oman paikkansa sekä siihen liittyvät mahdollisuudet ja haasteet. (Raittila 2009, 248.) Päiväkotiympäristöjen muotoutumiseen vaikuttavat sekä kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät että päiväkodin sisäiset ja päivittäiset prosessit. Nämä tasot ovat siis aina mukana, kun varhaiskasvatusympäristöjä rakennetaan joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. (Raittila 2013, 71–72.) Varhaiskasvatusympäristö eli toiminta- tai oppimisympäristö koostuu fyysisestä, toiminnallisesta, psyykkisestä, sosiaalisesta, pedagogisesta ja kulttuurisesta osasta, jotka rakentuvat jatkuvasti uudelleen arjen käytännöissä ja tukevat lasten kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23, Koivunen 2015, 112; Raittila 2013, 71).

Varhaiskasvatusta säätelevissä asiakirjoissa korostetaan ympäristön merkitystä lapsen kasvun ja oppimisen tukena. Hyvä oppimisympäristö tukee ja ohjaa lapsen oppimismotivaatiota ja aktiivisuutta sekä tarjoaa tilaisuuksia leikkiin, muuhun toimintaan ja rauhaan. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23.) Toimintaympäristön järjestämisen lähtökohtana on se, että varhaiskasvatuksen perustehtäviä ovat kasvatus, opetus ja lasten kasvun tukeminen (Raittila 2013, 70).

Hyvä oppimisympäristö kannustaa oppijaa omaan aktiivisuuteen ja tukee sosiaalista vuorovaikutusta huomioiden jokaisen oman kehitystason ja yksilöllisyyden. Oppiminen on kokonaisvaltaista, aktiivista, yhteisöllistä ja itsenäistä oppimista, jossa kasvattajan rooli painottuu oppimisympäristön suunnittelussa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23; Manninen ym. 2007, 19, 54.)

Raittilan (2009) mukaan aikuinen ja lapsi voivat järjestää yhdessä toimien hyvän varhaiskasvatusympäristön, joka vaikuttaa myönteisesti lapsen kehitykseen ja oppimiseen. Varhaiskasvatusympäristö määrittää lapsen olemista ja lapsuutta, kun taas lapset itse määrittävät ympäristöä ja suhdettaan siihen. Tällöin puhutaan relationaalisesta näkökulmasta. Aikuisten suunnittelemat lasten paikat tarjoavat aikuisten määrittelemänä lapsille sopivaa ja turvallista toimintaa, mutta lähiympäristön rikkaus tulee esille vasta lasten silmin nähtynä. (Raittila 2009, 227–228.)

Pajun (2005) tutkimuksen mukaan päiväkodin tilat ja tilajärjestelyt näyttäytyvät monimutkaisena verkostona, jossa aikuiset ja lapset kohtaavat. He jakavat tilaa, jonka toimintaan liittyvät säännöt, tilan hallinta ja vuorovaikutus ihmisten välillä. (Paju 2005, 236–237.) Toimivat ja monipuoliset ympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia sekä lapsille että aikuisille (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 52). Varhaiskasvatusympäristön muodostumiseen vaikuttavat siis fyysisten tilojen lisäksi monimuotoiset sosiaaliset ja psyykkiset ympäristöt.

Varhaiskasvatusympäristön suunnittelussa tulee huomioida ja sallia yksilöiden erilaisuus (Manninen ym. 2007, 136). Monikulttuurista varhaiskasvatusympäristöä rakennettaessa kasvattajan on hyvä tuntee monikulttuuristen lasten erilaiset oppimistyylit ja kulttuurisidonnaisuus. Valitsemalla vaihtelevia oppimateriaaleja ja hyödyntämällä lähiympäristöä sekä yhteistyökumppaneita, kasvattaja pystyy monipuolistamaan oppimisympäristöjään. (Esiopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2014, 23; Halme & Vataja 2011, 39–40.) Monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö ja siinä työskentely vaatii kasvattajilta arvokeskustelua ja omien asenteiden ja ennakkoluulojen tiedostamista (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 90).

Seuraavaksi tarkastelen lähemmin fyysistä, sosiaalista ja kulttuurista varhaiskasvatusympäristöä.

4.2 Fyysinen varhaiskasvatusympäristö

Fyysinen varhaiskasvatusympäristö pitää sisällään rakennuksiin, tiloihin, materiaaleihin, välineisiin sekä piha-alueeseen ja lähiympäristöön liittyviä tekijöitä (Koivunen 2015, 112; Manninen ym. 2007, 28, 36). Fyysiseen ympäristöön sisältyvät oppimateriaalit ja erilaisten aistien huomioiminen oppimisessa voidaan Mannisen ja kollegoiden. (2007, 36) mukaan luokitella myös didaktiseksi oppimisympäristöksi. Hyvä oppimisympäristö on lapselle terveellinen, turvallinen ja esteettisesti miellyttävä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 10–11; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 15–16.) Päiväkodin fyysinen ympäristö vaikuttaa kasvatustoiminnan järjestämiseen sekä lasten kasvun ja kehityksen tukemiseen (Kuusisto 2010, 9).

Fyysistä varhaiskasvatusympäristöä rakennettaessa lapsen leikillä on keskeinen rooli. Aikuinen monipuolistaa leikkiympäristöjä omien havaintojensa, lasten mielipiteiden sekä vanhempien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta. Hyvä varhaiskasvatusympäristö vahvistaa lapsen liikkumisen iloa ja motivoi monipuoliseen leikkiin. (Manninen ym. 2007, 97; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 22–23.) Mannisen ja kollegoiden. (2007, 38) mukaan fyysisessä oppimisympäristössä erilaiset tilaratkaisut joko edistävät tai estävät oppimista.

Lähiympäristö ja luonto, jotka liittyvät kiinteästi lapsen arkeen rikastuttavat varhaiskasvatuksen toimintaa ja tarjoavat lapsille mahdollisuuden monipuoliseen tutkivaan aktiviteettiin. (Raittila 2009, 227; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 23). Lapset tulkitsevat ympäristöään ja sen käyttömahdollisuuksia sekä tuottavat omien tulkintojensa pohjalta näkemyksen muun muassa päiväkodin pihasta. Fyysinen ympäristö muotoutuu lasten kautta koko ajan uudelleen. (Raittila 2009, 231, 243–244.)

Kjorholtin ja Tingstadin (2007) mukaan päiväkotien tilasuunnittelu ei vastaa nykykäsitystä, jossa lapsi on aktiivinen ja sosiaalinen toimija. Lapsia ei nähdä todellisina päiväkodin käyttäjinä, vaikka ympäristön tulisi palvella positiivisella tavalla lasta ja hänen suhdettaan ympäristöönsä. (Kjorholt & Tingstad 2007, 176.) Myös Kronqvist ja Kumpulainen (2011) muistuttavat, että lapsiläh-

töisen ympäristön rakentamiseen tarvitaan lapset mukaan jo suunnitteluvaiheessa (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 46–49).

4.3 Sosiaalinen varhaiskasvatusympäristö

Sosiaalinen ympäristö rakentuu varhaiskasvatuksen vuorovaikutussuhteille, ryhmän sisäiselle toiminnalle ja ryhmädynamiikalle (Koivunen 2015, 112; Manninen ym. 2007, 36). Sosiaalinen vuorovaikutus tukee oppimista, jos oppimisympäristö mahdollistaa monipuolisia ryhmäprosesseja, aitoa kommunikaatiota ja yhteistoiminnallisuutta. Varhaiskasvatuksessa leikki on lapsen luontaisin tapa harjoitella sosiaalista vuorovaikutusta. (Manninen ym. 2007, 38–39, 97.) Tämän vuoksi varhaiskasvatusympäristön rakentaminen leikkiin sopivaksi on yksi kasvattajan tärkeimmistä tehtävistä.

Vuorovaikutussuhteissa, sekä aikuis- että vertaissuhteissa, lapsi saa kokemuksia kulttuurisista ja sosiaalisista tavoista sekä oppii kommunikaatiomalleja. Jokainen lapsi tarvitsee kielen kehityksensä tueksi virikkeellisen ja toiminnallisen kasvu ympäristön, jossa hänen kielitaitonsa kehittyy ja monipuolistuu. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 23–24; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17–18).

Sosiaalinen varhaiskasvatusympäristö voidaan kuvata prosessina, jolloin ympäristö on tietämisen ja tutkimisen kohde sekä yhdessä toimimisen paikka ja mahdollistaja (Raittila 2009, 244). Monipuolinen ja joustava ilmapiiri innostaa lasta oppimaan herättäen lapsen mielenkiintoa, kokeilunhalua ja uteliaisuutta. Tämä kannustaa lasta toimimaan ja ilmaisemaan itseään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17.)

Sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden verkosto on mittava päiväkotipäivän aikana. Lasten minuuden muodostumista ja yksilöllistymistä tutkineen Eerola-Pennanen (2013) mukaan päiväkodissa on jatkuva kilpailu fyysisestä leikkitalasta. Lapset kaipaavat omaa tilaa ja suljetut leikkipaikat ovat mieluisia. Eerola-Pennanen toteaa myös, että päiväkotipäivä on hyvin strukturoitua, eivätkä lapset pääse paljoakaan vaikuttamaan arjen ja tilan strukturiin. (Eerola-Pennanen

2013, 88.) Myös Aldersonin (2008) mukaan aikuiset järjestävät lapsen ajan- ja tilankäytön sekä kodeissa että päiväkodeissa. Lasten osallisuus ja spontaanisuus ovat vähentyneet. Alderson jatkaa, että vaikka lapset ovat turvassa, he kokevat enemmän yksinäisyyttä ja ulkopuolisuutta. (Alderson 2008, 211.)

4.4 Kulttuurinen varhaiskasvatusympäristö

Kulttuuriset tavat, säännöt ja normit vaikuttavat varhaiskasvatusympäristöjen erilaisuuteen (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 47). Paavolan (2007) mukaan lapsen kulttuuri-identiteetin vahvistaminen on varhaiskasvatuksessa avainasemassa. Lapsi muodostaa omaa identiteettiään suhteessa muuhun ryhmään ja sen yksilöihin. On tärkeää, että ympäristö arvostaa lapsen omaa kulttuuria ja toimii niin, että oman kielen ja kulttuurin säilyttäminen on mahdollista. Samanaikaisesti lapsi tutustuu muihin kulttuureihin ja oppii toista kieltä. Toisen kielen ja kulttuurin oppiminen mahdollistaa selviytymisen yhteiskunnan tasavertaisena jäsenenä. Työntekijä tukee lapsen kasvua arvostamalla lapsen ja perheen taustoja ja arvomaailmaa. (Paavola 2007, 34–35.)

Kallioniemi (2005b) painottaa sosioemotionaalisen ilmapiirin merkitystä päiväkodissa. Kasvattajan oma olemus vaikuttaa arvostavan ja lapsia kunnioittavan ilmapiirin syntymiseen ja rohkaisee sekä kannustaa lapsia keskusteluun ja yhteiseen toimintaan. (Kallioniemi 2005b, 345–346.) Ympäristön välittämät arvot kertovat siinä ympäristössä olevista kulttuurisista suhteista (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 51).

Kulttuurinen varhaiskasvatusympäristö antaa tilaa lasten yksilöllisille ominaisuuksille ja kunnioittaa eri maiden kulttuureja kehittäen yleistä kasvatuskulttuuria (Koivunen 2015, 112). Päiväkodin kulttuurinen ympäristö saa vaikutteita muista päiväkodeista, valtakunnallisista ohjeista ja varhaiskasvatuksen erilaisista suuntauksista. (Raittila 2009, 246). Kulttuuriset tekijät välittyvät oppimisympäristön kautta muun muassa oppimateriaalien avulla (Manninen ym. 2007, 50). Tämän vuoksi esimerkiksi materiaalien valinnalla on merkitystä monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön rakentamisessa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen tarkoitus

Eri kielten, kulttuurien ja uskontojen moninaisuus on arkipäivää useimmissa päiväkodeissa. Monikulttuurisuuden näkyvyyttä varhaiskasvatuksen kontekstissa on tutkittu niukasti, vaikka monikulttuurisuus on olennainen osa päiväkotien arkea ympäri Suomea. Aikaisemmat tutkimukset (esim. Kuusisto 2010; Lappalainen 2006; Paavola 2007) ovat nostaneet esille tärkeitä näkökulmia päiväkotien monikulttuurisuudesta, mutta tämän tutkimuksen kohteena olevaa monikulttuurista varhaiskasvatusympäristöä ei ole juurikaan tutkittu. Paavola (2007) korostaa, että jokaiselle lapselle taustasta riippumatta on taattava tasarvoinen mahdollisuus kasvuun ja oppimiseen. Monikulttuurisuuden tuomaa erilaisuutta tulisi pitää positiivisena asiana eikä leimaavana erilaisuutena. (Paavola 2007, 67, 180.)

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten monikulttuurisuus näkyy päiväkotien varhaiskasvatusympäristöissä lastentarhanopettajien näkökulmista. Haluan tutkimuksessani tuoda esille, miten monikulttuuriset lapset ja perheet sekä heidän kulttuurinsa huomioidaan varhaiskasvatuksen arjessa.

Tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten lastentarhanopettajat kuvaavat päiväkotien monikulttuurista varhaiskasvatusympäristöä?
2. Miten monikulttuurisuus näkyy tutkimuspäiväkotien fyysisessä ympäristössä?
3. Miten lastentarhanopettajat kuvaavat monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumista päiväkodeissa?

5.2 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa on tapaustutkimuksen piirteitä. Tapaustutkimus on laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnassa käytetty strategia ja analyysin prosessi (Patton 2002, 447). Tapaustutkimuksen luonteeseen liittyen (ks. Metsämuuronen 2005, 205–206) kokosin monipuolisesti ja eri tavoilla tietoa tutkittavista tapauksista eli päiväkotien monikulttuurisista varhaiskasvatusympäristöistä. Seppänen (2005, 144–147) kannustaa luovaan tutkimusotteeseen, joka sopii parhaiten omaan tutkimukseen. Tavoitteenani oli saada esiin tutkittavien näkökulmaa tutkimusilmiöstä ja päästä mahdollisimman lähelle tutkittavaa kohdetta.

Kiviniemen (2010, 70) mukaan laadullinen tutkimus etenee prosessin tavoin, jolloin tutkijan tulkinnat ja näkökulmat tutkittavasta aiheesta kehittyvät prosessin edetessä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on mahdollisuus joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimussuunnitelma voi elää tutkimushankkeen aikana ja tutkimustulokset ovat historiallisesti muuttuvia ja paikallisia. Tutkijan on jo tutkimusprosessin alkuvaiheessa hyvä huomioida se, että ennakkosuunnitelmat (Alasuutari 2011, 276; Eskola & Suoranta 1998, 15–16) ja tutkimusongelma voivat muotoutua tai muuttua tutkimusprosessin ja aineistoon tutustumisen aikana (Kiviniemi 2010, 70; Seppänen 2005, 149). Omassa tutkimuksessani pohdin tutkimuskysymyksiä koko tutkimusprosessin ajan, mutta tutkimusongelmat pysyivät melko samanlaisina prosessin edetessä. Lisäksi reflektoin omaa rooliani tutkijana ja laadullisen tutkimuksen ulottuvuuksia, kuten esimerkiksi teemahaastattelua ja visuaalista aineistoa omassa tutkimuksessani.

Alasuutari (2011) toteaa, että tutkimusmetodin tulee olla sopuinnassa teoreettisen viitekehyksen kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan kerätä sellaista aineistoa, jota pystytään tarkastelemaan mahdollisimman monipuolisesti. Kvalitatiivinen aineisto on hyvin moniulotteista ja analyysivaiheessa sitä tarkastellaan kokonaisuutena huomioiden se, että analysointi- ja tulkintamahdollisuudet ovat monimuotoisia. (Alasuutari 2011, 38, 82–83, 88.) Omassa tutkimuksessani teoreettinen viitekehys auttoi minua tutkimuskysymyksien ja

tutkimusmenetelmien valinnassa. Valitsin tutkimusmenetelmät, joilla sain vastauksia tutkimuskysymyksiini. Monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön kuvaukset tulivat hyvin esille sekä haastattelu- että visuaalisesta aineistosta.

5.3 Aineiston hankintamenetelmät

Tämän tutkimuksen aineiston hankinnassa käytin kolmea menetelmää: teema-haastattelua, visuaalisia menetelmiä ja havainnointia. Useamman menetelmän käyttöä yhdessä tutkimuksessa kutsutaan menetelmätriangulaatioksi (Eskola & Suoranta 1998, 70–71). Haastatteluilla hain vastauksia henkilöiden omiin tulkintoihin ja ajatuksiin, kun taas havainnoinnilla ja itse ottamillani valokuvilla, tutkin monikulttuurisuuden fyysisistä ilmenemistä. Valitsin kyseiset aineiston hankintamenetelmät, koska tavoitteenani oli saada mahdollisimman monipuolinen näkökulma tutkittavasta ilmiöstä.

5.3.1 Haastattelu

Tutkimusmenetelmänä haastattelu on ainutlaatuinen ja joustava. Siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa, jolloin tutkittavan ääni pääsee hyvin esille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Haastattelutilanne, johon vaikuttavat kaikki fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät tekijät, on keskustelunomainen dialoginen vuorovaikutustilanne, jossa haastateltavilta kysytään tutkimuksen aihepiiriin ja tutkimustehtäviin liittyviä kysymyksiä. Haastattelun tarkoituksena on tehdä päätelmiä puheesta, mutta haastateltavien vastauksia ei voi eikä tule kuitenkaan ajatella sellaisenaan tutkimuksen tuloksena. Päätelmiin vaikuttavat kysymysten, vastausten, kommenttien ja reaktioiden kokonaisuudet. (Alasuutari 2011, 149–151; Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Tässä tutkimuksessa käytin teemahaastattelua. Tutkimukseni haastatteluilla etsin vastauksia siihen, kuinka lastentarhanopettajat näkevät monikulttuurisuuskasvatuksen toteutuvan päiväkodin arjessa ja kuinka he kuvaavat monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön eri ulottuvuuksia ja näkyvyyttä. Kirjoitin haastattelurungon kirjoitin teoreettisen viitekehýkseni pohjalta. Testa-

sin haastattelukysymyksiä pilottihaastattelulla sekä annoin haastattelurungon luettavaksi muutamalle lastentarhanopettajalle. Näiden kommenttien ja pilottihaastattelukokemuksen jälkeen muokkasin haastattelurungon lopullisen version (ks. Liite 1).

Tutkimuksessani haastattelut tehtiin pääsääntöisesti haastateltavan työpaikalla, mutta yksi haastattelu toteutettiin työajan ja työpaikan ulkopuolella. Tutkittavan informointi tutkimuksen motiiveista ja tarkoituksesta on ensiarvoisen tärkeää. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 90–94; Kuula 2011, 234–235.) Selvitin haastateltaville ennen haastatteluajan sopimista tutkimuksen tarkoituksen ja motiivit sekä haastatteluun liittyviä käytänteitä, muun muassa haastattelun nauhoittamisen. Sovin myös havainnoinnista ja valokuvaamisesta sekä haastateltavan että päiväkodin johtajan kanssa. Lisäksi lähetin haastateltaville sähköpostitse tiedotteen, jossa selvitin esimerkiksi tutkimuksen eettisiä periaatteita. (Eskola & Suoranta 1998, 94; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41.) Ennen varsinaista haastattelun aloittamista haastateltavat lukivat ja allekirjoittivat tutkimussuos- tumus-lomakkeen (ks. liite 4).

Haastattelutilanteen rakentaminen alkoi siitä, että haastattelijana pyrin luomaan hyvän suhteen haastateltavaan. Luottamuksellinen ilmapiiri on tärkeä asia tutkimushaastattelun onnistumisen kannalta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on määrätty etukäteen, mutta tutkija ei tee välttämättä täsmälleen samoja kysymyksiä kaikille haastateltaville. Teemahaastattelujen käyttö suomalaisissa tutkimuksissa on yleistä, koska teemahaastattelussa haastateltava saa puhua mahdollisimman avoimesti tutkittavista aihepiireistä. (Eskola & Suoranta 1998, 87–88). Haastatteluissa annoin haastateltaville mahdollisuuden avoimeen keskusteluun. Haastattelut etenivät luonnollisesti, enkä aina esittänyt kaikkia haastattelurungon kysymyksiä haastattelun aikana. Tutkijana pidin kuitenkin huolta, että kaikki osa-alueet tulivat keskustelluksi haastattelun aikana. Huomasin, että haastattelut muuttivat muotoaan aineistonkeruun aikana ja oma roolini haastattelijana oli rennompia viimeisissä haastatteluissa, jolloin osasin tehdä paremmin tarkentavia kysymyksiä.

Teemahaastatteluja tehtäessä tutkijan on hyvä varautua siihen, että keskustelut voivat olla hyvinkin erilaisia eri haastatteluissa. Tässä tutkimuksessa haastattelujen erilaisuus näyttäytyi sekä haastattelujen keston vaihteluna (29–56 minuuttia) että haastattelujen sisältöjen erilaisuutena. Haastattelujen sisältöön vaikutti esimerkiksi haastateltavan kokemus monikulttuurisuudesta ja päiväkodin monikulttuuristen lasten lukumäärä. Teemahaastattelu rajaa tutkimusaineiston määrää jo aineiston hankintavaiheessa. Omassa tutkimuksessani tämä oli tärkeää, koska tutkimuksen aihe on laaja ja keskustelua herättävä.

5.3.2 Havainnointi ja visuaaliset menetelmät

Havainnointi tapahtuu tutkimuskohteen luonnollisessa ympäristössä ja soveltuu toiminnan kuvaamiseen sekä sen ymmärtävään tulkitsemiseen. Havainnointi on soveltuva tutkimusmenetelmä tutkittaessa ilmiöitä, joista ei ole etukäteen paljon tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81; Uusitalo 1991, 89) sekä tutkittaessa esineitä, kuvia ja ympäristöä (Vilka 2006, 38).

Vilkan (2006) mukaan havaintoja ei tule hyväksyä ilman perusteluja. Hänen mukaansa myös teorian merkitys korostuu, kun tutkimusaineistoa kerätään havaintojen avulla. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys auttaa suuntaamaan ja tuottamaan havaintoja sekä innostaa tutkimusaineiston keräämisessä. Havainnointi tulee fokusoida tutkimusongelmasta käsin, jotta tutkimusaineisto tulee rajatuksi. (Vilka 2006, 79–81.) Havainnointia voidaan yhdistää muita aineistonkeruumenetelmiä paremmin saatuaan tietoon ja monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä haluttua tietoa tai löytää ristiriitoja esimerkiksi haastattelussa tulleista ilmiöistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Tässä tutkimuksessa havaintojani ohjasivat teoreettisessa viitekehyksessä esiin tulleet monikulttuurisuuden näkyvyyden ilmiöt tai niiden puuttuminen.

Suoritin havainnoinnin päiväkodin tiloissa tutkimushaastatteluiden jälkeen. Näin minun oli mahdollista tarkastella myös sitä, millaisina haastateltavien kertomat asiat heidän päiväkotiryhmänsä monikulttuurisuudesta näyttäytyivät käytännössä. Havainnointini keskittyi tutkimustehtävieni mukaan fyysiseen ympäristöön ja lastentarhanopettajien näkemyksiin. Tässä tutkimuksessa

ei tutkita lasten välistä vuorovaikutusta tai sosiaaliseen ympäristöön liittyviä kuvauksia muuten kuin lastentarhanopettajien kuvausten kautta.

Aineistonhankinnan aikana kirjasin visuaalisia havaintojani monikulttuurisuuden fyysisestä ilmenemisestä havainnointipäiväkirjaan. Havainnointipäiväkirjassa olevat kirjaukset ovat itse näkemiäni tai lastentarhanopettajan kertomia havaintoja. Kaikkea ei ehdi havaita, eikä kaikkea havaittua saa kirjoitettua muistiin (Lappalainen 2007, 127). Tämän huomioin havainnointipäiväkirjaa analysoidessani. Havaintojen lisäksi otin valokuvia päiväkodin varhaiskasvatusympäristöissä havaitsemistani monikulttuurisuuteen liittyvistä seikoista. Valokuvat auttavatkin palauttamaan mieleen asiat, joihin havainnoinnissa kiinnitin huomiota (ks. Patton 2002, 308).

Visuaalinen aineisto on luotettava osa tutkimusta, kun tarkoituksena on havainnoida ympäristön ilmiöitä (Mustola, Mykkänen, Böök & Kärjä 2015, 226). Mustolan ja kollegoiden (2015, 15) mukaan visuaaliset menetelmät tarkoittavat menetelmiä, joissa käytetään näköaistia. Visuaalisten menetelmien käyttöön voi liittyä useita erilaisia aineistontuottamisen ja aineistonanalyysin tapoja. (ks. Mustola ym. 2015, 16.) Tutkimuksessa, jossa käytetään visuaalista aineistoa, on huomioitava, että aineisto tutkittavasta kohteesta voi olla tulkinnallinen ja monikerroksinen (Granö 2013, 68). Kuvat näyttäytyvät hyvin eri tavoin tutkijalle. Tutkija voi pohtia, vastaako kuva todellisuutta tai millaisen todellisuuden kuva rakentaa ja millä keinoin. (Seppänen 2005, 78.)

5.4 Tutkittavat ja aineisto

Keräsin tutkimusaineistoni syys-lokakuussa 2015 erään länsisuomalaisen kunnan päiväkodeissa saatua tutkimuslupa varhaiskasvatuspalveluilta ja tutkimukseen osallistuvilta lastentarhanopettajilta. Tutkittavat ilmoittautuivat itse vapaaehtoisesti mukaan tutkimushankkeeseeni sähköpostiviestin kautta. Valitsin lastentarhanopettajia päiväkodeista eri puolilta kuntaa saadakseni näkökulmia erityyppisistä varhaiskasvatusympäristöistä.

Tutkimuksessani nauhoitin kaikki haastattelut, jonka jälkeen litteroin ne sanatarkasti. Litteroinnissa näkyvät haastattelijan kysymysten esittäminen ja haastateltavan vastaukset sekä heidän välinen dialoginsa. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 86; Rastas 2005, 79.) Haastatteluaineiston litterointi oli aikaa vievä vaihe, jonka huolellinen tekeminen kuitenkin palkitsi analyysivaiheessa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 95; Eskola 2010, 179).

Lastentarhanopettajien haastattelujen pituus vaihteli 29 minuutista 56 minuuttiin. Yhdessä haastattelussa jouduimme vaihtamaan tilaa kesken haastattelun, jolloin haastattelu katkesi. Varhaiskasvatusympäristön havainnointi tapahtui päiväkodeissa lastentarhanopettajan esittelykierroksen aikana. Lastentarhanopettajat esittelivät päiväkodin tiloja, materiaalia, pedagogisia leikkivälineitä ja varhaiskasvatusympäristön kuvittamista. Lastentarhanopettajat kertoivat paljon monikulttuurisuuteen liittyviä näkökulmia kierroksen aikana, jolloin kirjasin havaintojani tutkimuspäiväkirjaani ja otin valokuvia.

Tutkimuksen aineisto koostuu neljän lastentarhanopettajan haastattelusta ja neljän päiväkodin fyysisen varhaiskasvatusympäristön havainnoinnista. Litteroitua haastattelutekstiä on yhteensä 66 sivua. Havainnointi aineisto koostuu 11 sivuisesta tutkimuspäiväkirjasta ja 92 valokuvasta.

Kvalitatiivisen aineiston anonymisoinnissa on tärkeää poistaa tai muuttaa henkilöiden ja paikkojen nimet, mutta säilyttää aineisto mahdollisimman vähäisin muutoksin (Kuula 2011, 214, 219). Litteroinnissa käytin haastateltavista nimiä LTO 1, LTO 2, LTO 3 ja LTO 4. Myöhemmin tulosten kirjoittamisvaiheessa nimesin haastateltavat lastentarhanopettajat ja tutkimuspäiväkodit itse keksimilläni nimillä: Sini (Päiväkoti Mänty), Kaisa (Päiväkoti Kuusi), Pirkko (Päiväkoti Koivu) ja Julia (Päiväkoti Kataja). Litterointivaiheessa haastatteluissa ilmenneet päiväkotien ja eri ryhmien nimet merkitsin merkkijonolla (xxx), jotta anonymiteetti säilyy. Valokuva-aineiston analyysivaiheessa nimesin kaikki valokuvat. Tutkimukseeni osallistuvien lastentarhanopettajien ja päiväkotien taustatiedot näkyvät taulukossa 1.

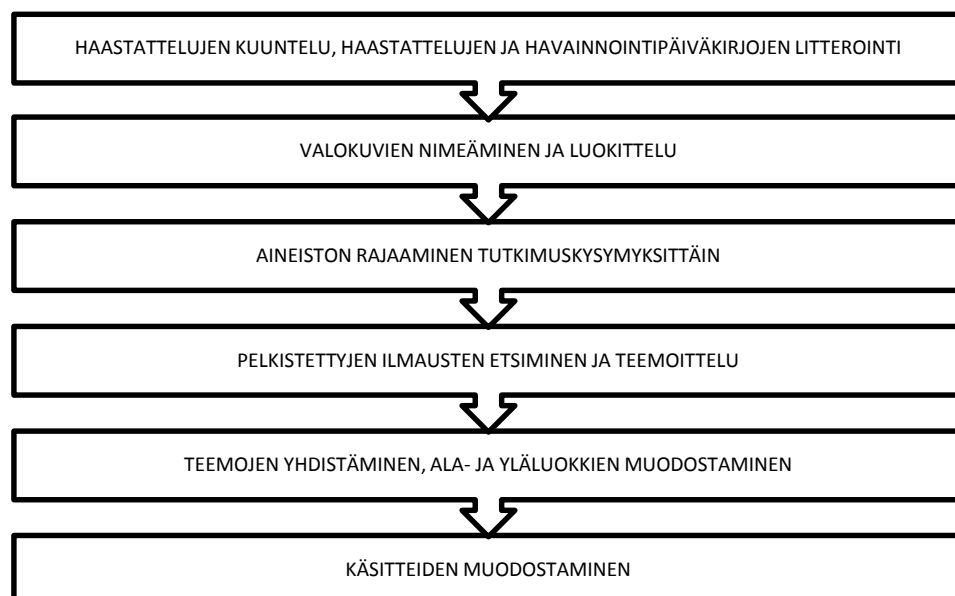
TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuvien lastentarhanopettajien ja päiväkotien taustatiedot.

	työkokemus vuodet	päiväkodin kokonaislapsimäärä (11/2015)	monikulttuuristen lasten lukumäärä % (11/2015)
Sini/ Päiväkoti Mänty	8	183	26,8 %
Kaisa/ Päiväkoti Kuusi	9	105	5,7 %
Pirkko/ Päiväkoti Koivu	25	67	19,4 %
Julia/ Päiväkoti Kataja	30	120	8,3 %

5.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta sekä löytää koko tutkimusaineistoa koskeva sääntö tai yleinen teoria (Alasuutari 2011, 41; Eskola & Suoranta 1998, 138). Aineiston analyysi on monivaiheinen prosessi, joka alkaa tutkimuskysymysten asettelusta ja päättyy tulosten tulkintaan (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen 2010 11-12). Tutkimukseni lähti liikkeelle aiheen valinnasta sekä tutkimuskysymysten pohdinnasta. Hyödynsin tutkimuksessani adaptiivista teoriaa, jolle on tyypillistä, että aineistonhankinnan ja -analyysin aikana kaikki tutkimusprosessin vaiheet käyvät keskustelua keskenään. (ks. Layder 1998, 29.) Tämä näkyi esimerkiksi siten, että aineiston analyysivaiheessa hyödynsin teoreettista viitekehystä esimerkiksi Nieton (2010, 249) monikulttuurisuuskasvatuksen tasojen ja läpi tutkimuksen pohdin tutkimuskysymyksiäni sekä omaa rooliani tutkijana.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävänä on Moilasan ja Rähän (2010, 63) mukaan nousta aineistosta teorian tasolle, joka tarkoittaa sitä, että aineistosta löydetään yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia teoreettiseen viitekehukseen. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempi tieto ja teoria toimivat apuna analyysiin etenemisessä, kun taas aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet muodostuvat aineiston pelkistetyistä ilmauksista (Tuomi & Sarajarvi 2009, 95–103). Omassa tutkimuksessani teoreettinen viitekehys auttoi analyysin eri vaiheissa, erityisesti yläluokkien ja käsitteiden muodostamisessa. Omassa tutkimuksessani etenin kuitenkin aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti, kuten kuvioista 2 ilmenee.



KUVIO 2. Sisällönanalyysin eteneminen tutkimuksessa.

Aloitin aineiston analyysivaiheen kuuntelemalla haastattelut läpi ennen litterointia. Sen jälkeen litteroin kaikki neljä haastattelua. Laadullisessa haastattelututkimuksessa litteraatit ovat analyysin ensisijaisena aineistona, koska isompien kokonaisuuksien hahmottaminen nauhoituksista on erittäin haastavaa (Eskola 2010, 179; Ruusuvuori 2010, 427). Seppänen (2005, 151) kannustaa tarttumaan aineiston käsittelyyn mahdollisimman pian aineistonhankinnan jälkeen, jotta aineistoon ja analyysiin liittyvät ongelmakohdat tulevat esille nopeammin. Haastattelujen ja havainnointipäiväkirjojen litteroinnin tein mahdollisimman pian päiväkodeissa viettämieni päivien jälkeen. Näin havainnot olivat

tuoreessa muistissani. Haastattelujen ja havainnointipäiväkirjan litterointien jälkeen nimesin kaikki valokuvat.

Analyysin alkuvaiheessa arvioin, mikä aineistossani on oleellista tutkimuskysymysteni kannalta ja rajasin sen muusta aineistosta. Analyysivaiheessa on välttämätöntä rajata tutkimustehtävää ja etsiä aineistosta nouseva tärkein sanoma, jonka tutkija nostaa tarkastelunsa keskipisteeksi (Kiviniemi 2010, 73; Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–93). Tässä tutkimuksessa hylkäsin haastattelulitteeraateista aineistoa, joka ei ollut oleellista tutkimuskysymysteni kannalta. Näin muodostui lopullinen analysoitava aineisto, joka oli noin 50 sivuinen.

Analyysivaihe jatkui sillä, että luokittelin alkuperäisiä haastateltavien ilmauksia erilaisiin teemoihin jokaisen tutkimuskysymyksen alle, jokaisesta haastattelusta erikseen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Sen jälkeen yhdistin alkuperäiset ilmaukset alaluokkiin, joita löytyi 68 kappaletta. Analyysin seuraavassa vaiheessa yhdistin alaluokkia toisiinsa ja sain niiden pohjalta 23 yläluokkaa. Näitä olivat esimerkiksi monikulttuurinen kasvu, kulttuurien kohtaaminen, juhlat ja tapahtumat sekä S2-opetuksen toteuttaminen. Teemahaastattelurunko oli apunani alaluokkia ja yläluokkia muodostaessani. Yläluokat toimivat osittain alaotsikkoina tutkimuskysymyksiin vastattaessa Haastatteluaineiston sisälönanalyysin eteneminen tulee esille liitteessä 2.

Analyysin seuraavassa vaiheessa etsin yhtäläisyyksiä, eroavaisuuksia ja ristiriitaisuuksia pohtien samalla näiden suhdetta havaintoihini ja valokuviin. Tämän pohjalta analyysissäni muodostuivat lopulliset kokoavat käsitteet tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”Miten lastentarhanopettajat kuvaavat päiväkotien monikulttuurista varhaiskasvatusympäristöä?” alle muodostui lopullisessa tulovaiheessa monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön kokonaisuus: työnantaja, työyhteisö, työntekijä ja perheet. Toisen tutkimuskysymyksen ”Miten monikulttuurisuus näkyy tutkimuspäiväkotien fyysisessä ympäristössä?” käsitteiksi muodostuivat monikulttuurisuuden näkyvyys, monikulttuurisuuteen liittyvä materiaali ja kommunikaatiomenetelmien monipuolinen käyttö. Kolmannen tutkimuskysymyksen ”Miten lastentarhanopettajat kuvaavat monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumista päi-

väkodeissa?” käsitteet muodostuivat teoreettisen viitekehyksen ja teemarunkohaastattelun mukaisesti monikulttuurisuuskasvatuksen, uskontokasvatuksen ja kielikasvatuksen käsitteiksi.

Sisällönanalyysia käytetään myös visuaalisen aineiston, kuten valokuvien analyysissa. Sen avulla on mahdollista saada tietoa siitä, miten yksittäinen representaatio sijoittuu osaksi laajempaa kokonaisuutta. (Mustola ym. 2015, 17.) Seppäsen (2005, 149) mukaan kuvaa analysoidessa siitä tutkitaan kokonaisuutta tai perehdytään joihinkin tiettyihin osiin, jolloin sisällönanalyysin tekemiseen ei ole yhtä oikeaa menetelmää.

Valokuva-dokumentaatioissa tutkija ottaa suunnitellut valokuvat ja analysoi niissä näkyviä ilmiöitä (Rose 2012, 298). Tutkija, joka analysoi itse ottamiaan valokuvia, suhtautuu kuviin todellisuuden tallenteina ja dokumentaarisina osoituksina asioista, tapahtumista ja ympäristöistä (Mustola ym. 2015, 16). Kuvat eivät kuitenkaan esitä maailmaa ja todellisuutta sellaisenaan, vaan niiden ymmärtämiseen vaikuttavat oleellisesti myös tutkijan oma tulkinta ja analysointi (Pennanen 2015, 107; Rose 2012, 301–304). Tässä tutkimuksessa analysoin valokuvia haastatteluaineiston pohjalta syntyneiden teemojen mukaisesti. Analyysivaiheessa pohdin, kuinka tekemäni havainnot ja ottamani valokuvat liittyvät toisiinsa ja miten ne muodostavat johtolankoja tutkimusongelman ratkaisemiseksi (ks. Vilka 2006, 78–79). Tässä tutkimuksessa valokuvat ovat visuaalisena todisteena ja täydennyksenä kirjoitetulle tekstille ja auttavat vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Valokuvien sisällönanalyysi eteni samoin, kuin haastattelujen sisällönanalyysi ja se on kuvattu liitteessä 3.

5.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettiset näkökulmat liittyvät ihmisarvon kunnioittamiseen ja yksityisyyden suojelemiseen. Ne tulee huomioida koko tutkimusprosessin ajan lähtien liikkeelle aiheen valinnasta ja päättyen tutkimustulosten raportointiin. (Kuula 2011, 11, 58–65.) Tässä luvussa käsittelem eettisiä kysymyksiä oman tutkimusprosessini aikana.

Noudatin tutkimuksessani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) laatimia tutkimuseettisiä periaatteita. Tutkimukseeni osallistuminen oli osallistujille täysin vapaaehtoista ja tutkittavien henkilöllisyys pidettiin salassa takaamalla osallistujille anonymiteettisuoja. Ennen tutkimukseen osallistumista informoin tutkittavia rehellisesti tutkimuksen tarkoituksesta, siitä mihin saatuja tietoja tullaan käyttämään, mitä tutkittavalta vaaditaan ja mitä tutkimukseen osallistuminen hyödyttää. Keräsin tutkittavilta kirjallisen tutkimussuostumuslomakkeen, josta selvisi tutkimuksen tarkoitus, aineistonhankintamuodot ja anonymiteettiin liittyvät asiat (ks. Kuula 2011, 117–120; Mäkinen 2006, 92–98; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.)

Tutkimuseettiset kysymykset korostuivat haastattelutilanteissa. Tutkijana varmistin, että haastateltava on ymmärtänyt tutkimuksen tarkoituksen, tutkimushaastattelun periaatteet ja tutkijan motiivin. (ks. Rastas 2005, 83). Henkisten haittojen välttäminen on yksi tutkimuseettinen periaate (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Haastattelutilanteissa samat tutkimuskysymykset herättivät tutkittavissa erilaisia reaktioita. Monikulttuurisuus aiheena voi olla arkaluontoinen ja otin sen huomioon tilanteissa, joissa tutkittava esimerkiksi liikuttui haastattelun aikana. Tällöin varmistin tutkittavalta, haluaako hän jatkaa haastattelua tai onko aineistossa jotain sellaista, jonka hän haluaa sieltä poistettavan.

Tutkijana kiinnitin tarkasti huomiota aineiston säilyttämiseen liittyvissä näkökohdissa sekä tutkimuksen aikana että sen jälkeen. Tutkimusraportin valmistuttua hävitin haastattelunauhut sekä litteroidun aineiston. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 56–57.; Mäkinen 2006, 115.) Huomioin myös tarkasti täydellisen luottamuksellisuuden tutkittavien ja tutkijan välillä (ks. Mäkinen 2006, 115). Tutkimukseni aikana huomioin tutkittavien anonymiteetin siten, ettei kenenkään tutkimukseen osallistuvan henkilöllisyys tule selville missään tutkimusprosessin vaiheessa. Visuaalisten menetelmien käyttö tutkimusaineiston tuottamisessa ei eroa yleisistä tutkimuseettisistä periaatteista (Mustola ym. 2015, 17). Tämän tutkimusaineiston valokuvissa ei näy henkilöitä ja kuvissa, joissa on tunnistettavia nimiä, ei näy valmiissa tutkimusraportissa.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset. Anonymiteetin suojaamiseksi käytän tulosluvussa tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista ja päiväkodeista itse keksimiäni peitenimiä. Olen muuttanut haastatteluista lastentarhanopettajien mainitsemat maat ja kielet siten, ettei kenenkään henkilöllisyys paljastu. Käytän esimerkkeinä sitaatteja lastentarhanopettajien haastatteluista, joissa kuvataan niitä arjen käytäntöjä, joissa monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö tulee esille. Lisäksi havainnollistan tutkimustuloksia visuaaliseen aineistooni kuuluvien valokuvien avulla sekä havainnointipäiväkirjasta otetuilla lainauksilla.

Lastentarhanopettajien kuvaukset monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön rakentumisesta jakautuvat neljään kokonaisuuteen: työnantaja, työyhteisö, työntekijä ja perheet. Näitä monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön rakentumisen kokonaisuuksia avaan ensimmäisessä alaluvussa. Toisessa alaluvussa käsittelen monikulttuurisuuden ilmentymistä päiväkotien fyysisessä ympäristössä. Tutkimukseni mukaan se koostuu monikulttuurisuuden näkyvyydestä, monikulttuurisuuteen liittyvästä materiaalista ja kommunikaatiomenetelmien monipuolisesta käytöstä. Viimeisessä luvussa esittelen tutkimuksessani esille tulleita monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumistapoja, joita ovat kielikasvatuksen ja uskontokasvatuksen lisäksi erilaisten kulttuurien esiintuomiseen sekä suvaitsevaisuuden ja tasa-arvon välittämiseen liittyvät näkökohdat.

6.1 Monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön rakentuminen

Tutkimuksessani lastentarhanopettajat kuvasivat monikulttuurisuutta eri kansallisuuksiin, maihin ja kieliryhmiin liittyvänä asiana. Monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö rakentui lastentarhanopettajien mukaan lapsista, joiden molemmat vanhemmat olivat ulkomaalaistaustaisia ja lapsista, joiden toinen vanhempi oli ulkomaalaistaustainen. Haastatteluissa ilmeni myös, että moni-

kulttuuriseksi lapseksi miellettiin lapsi, jonka toiset isovanhemmat olivat ulkomaalaistaustaisia.

Työnantaja

Monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä työskenteleminen lastentarhanopettajien kuvaamana vaati työntekijöiltä erityisosaamista, johon toivottiin työnantajan tukea. Lastentarhanopettajat tiedostivat varhaiskasvatusasiakirjojen tärkeyden ja monikulttuurisuus näkökulmien liittymisen myös päiväkodin omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan. Yksi lastentarhanopettajista kertoi päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmassa olevan omat lukunsa kulttuurikasvatuksesta, monikulttuurisuudesta ja kielen kehityksen tukemisesta. Toisaalta taas päiväkodin omassa varhaiskasvatussuunnitelmassa mainittavat asiat olivat työntekijälle hyvinkin vieraita. Eräs lastentarhanopettaja sanoi, ettei muista minkälaisia asioita varhaiskasvatussuunnitelmassa oli tuotu esille.

Lastentarhanopettajat kertoivat, että työnantaja ei ollut järjestänyt kovinkaan paljon koulutusta monikulttuurisuuteen liittyvistä asioista. Työnantajan järjestämät koulutukset olivat yleisesti liittyneet suomi toisena (S2)-kielenä liittyviin näkökohtiin, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Johonkin niihin kielimateriaaleihin mitä on, niinku Kielireppuun ja Kiliin ja semmosiin, mutta ei ehkä niinku muuhun. (Sini, haastattelu)

On näitä infoiskuja varsinkin silloin alussa, kun tuli S2-opetus niinku lakisääteiseksi ja tietenkin niinku Pienten kielireppu. (Pirkko, haastattelu)

En kovinkaan paljon ainakaan semmosta päiväkodin ulkopuolista muista, joskus on jossakin uskontokasvatuskoulutuksessa sivuttu sitä. (Julia, haastattelu)

Vielä siihen [monikulttuurisuuteen] tartteis sitä erityisosaamista. (Pirkko, haastattelu)

Kuten edelliset esimerkit osoittavat, työnantajan rooli erityisesti koulutusten tarjoamisessa on merkittävä.

Päiväkodeissa työskennellään moniammatillisissa tiimeissä, joihin voi kuulua työntekijöitä eri sektoreilta. Tutkimuksessani monikulttuuristen lasten ja perheiden kohdalla moniammatillisuus usein korostui, kun lapsen päivähoi-

don aloituksessa oli mukana monia työntekijöitä. Pirkko kertoi, että lapsen aloituskeskusteluprosessissa on mukana ryhmän henkilökunnan lisäksi maahanmuuttajapalveluiden työntekijä ja tulkki. Moniammatillinen yhteistyö maahanmuuttaja- ja tulkkipalveluiden kanssa kuului monikulttuuristen perheiden kanssa työskentelyyn päiväkodeissa. Monikulttuurisessa päiväkodissa tulkin käyttö oli säännöllistä ja erityisesti viralliset keskustelut, aloitus- ja varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut, käytiin tulkin välityksellä. Seuraavat esimerkit kertovat tulkkien käytöstä ja saatavuudesta:

Jos vaan niinku saadaan, niin on tulkkeja. (Sini, haastattelu)

Tietenkin vasu-keskustelut käydään, että missä on sitten aina tulkki; et se linja meillä on... meillä on aika yksiselitteinen se ohjeistus, et se on niinku myös meidän turva ... se on semmonen oikeudellinen suoja. (Pirkko, haastattelu)

Vaikka esimerkeissä korostetaan tulkin läsnäolon merkitystä kasvatustilanteissa, tulkin käyttö ei ollut kuitenkaan aina yksinkertaista ja helppoa. Tutkimukseeni osallistuva lastentarhanopettaja kuvasi tilanteita, joissa tulkkia oli vaikea saada, koska perheen oman äidinkielen tulkki asui toisessa kaupungissa. Tällaisten erikoisten kielten kohdalla keskustelut oli suunniteltava hyvissä ajoin, jotta tulkki saataisiin varmasti paikalle.

Kuten edellä olevasta voidaan huomata, tulkkipalvelut ovat osa päiväkotien monikulttuurista ympäristöä. Tulkkien saatavuus ja riittävyys kuitenkin mietityttää, koska monikulttuuristen lasten ja perheiden määrä on selvästi kasvussa. Tulkin käyttö on tärkeää sekä perheelle itselleen että työntekijälle virallisista asioista keskusteltaessa. Työnantajan tulee tarjota työntekijöille riittävästi resursseja moniammatillisen yhteistyön tekemiseen. Työnantaja vastaa myös taloudellisista kuluista, joita muun muassa tulkkipalveluiden käyttö päiväkodille saattaa aiheuttaa.

Työyhteisö

Työyhteisöissä käytiin keskustelua monikulttuurisuuteen liittyvistä kysymyksistä erityisesti silloin, jos päiväkodissa oli aloittamassa uusi monikulttuurinen perhe tai asia oli muuten ajankohtainen. Käydyn keskustelun määrä liittyi kui-

tenkin selvästi monikulttuuristen lasten lukumäärään päiväkodissa. Kaisa ja Julia kertoivat, että heidän päiväkodeissaan työyhteisössä käyty keskustelu monikulttuurisuuteen liittyvistä asioista oli hyvin vähäistä, koska heillä oli vain muutama monikulttuurisesta perheestä tuleva lapsi.

Kuten todettiin, lastentarhanopettajat kertovat monikulttuurisuudesta keskustelemisen olevan niukkaa silloin, kun asia ei ole omassa päiväkodissa ajankohtainen. Toisaalta taas lastentarhanopettajat kuvasivat haastatteluissa, että erilaiset käytänteet suomalaisten ja monikulttuuristen perheiden välillä, synnyttivät keskustelua ja välillä ihmetystäkin työyhteisössä. Erilaiset käytänteet ja tavat liittyivät muun muassa ruokailuun, kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee:

Tää ettei lämmintä ruokaa syödä vaan se on pelkkää sitä leipää niin varmaan semmoset asiat puhututtaa ... henkilökunnan kesken se keskustelu on hyvin vähäistä, mutta toki sit jos tulee joku semmonen asia, kulttuurillinen ero, mikä meitä vaikka kummastuttaa . (Kaisa, haastattelu)

Kuten esimerkissä mainitaan, työyhteisön välinen keskustelu monikulttuurisuuteen liittyvistä asioista olisi erittäin tärkeää. Keskustelun kautta kulttuurillisista eroista voidaan puhua avoimesti ja näin voittaa piileviä ennakkoluuloja.

Työyhteisön monikulttuurisuus tutkimuspäiväkodeissa rakentui myös eri kieli- ja kulttuuritaustaisista työntekijöistä. Tutkimukseeni osallistuvista päiväkodeista kahdessa työskenteli tällä hetkellä työntekijöitä, joilla oli monikulttuurinen tausta. He toimivat pääsääntöisesti kieliavustajina lapsen kommunikaation tukena. Kieliavustajan rooli korostui lapsen aloittaessa päivähoidon, jolloin hänen suomen kielen taitonsa oli vielä heikkoa. Silloin kieliavustaja pystyi tukemaan lasta vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon lapsen omalla äidinkielellä. Lastentarhanopettajat kuvasivat, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisia työntekijöitä on vuosien varrella ollut jonkun verran päiväkodeissa erityisesti avustajan rooleissa.

Kuten edellä olevat kuvaukset ilmaisevat, monikulttuuristen työntekijöiden määrä on vähäinen, vaikka monikulttuurisia lapsia päiväkodeissa on hyvinkin paljon. Lähitulevaisuudessa monikulttuuristen työntekijöiden määrä tulee varmasti lisääntymään, kun Suomeen lapsina tulleet kouluttautuvat var-

haiskasvatuksen ammatteihin. Työnantajan rooli eri kieli- ja kulttuuritaustaisten henkilöiden rekrytoimisessa on merkittävä ja tukee monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön rakentumisessa.

Varhaiskasvatusympäristön rakentumiseen vaikuttaa jokainen työntekijä omana persoonanaan ja työyhteisön jäsenenä. Monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön muokkautumiseen liittyvät vahvasti työntekijöiden arvot ja asenteet erilaisista kulttuureista tulevia kohtaan. Pirkko kuvasi, että henkilökunnan suhtautumisessa monikulttuurisiin lapsiin ja perheisiin on eroja. Hän korosti kuitenkin, että kaikki työntekijät toimivat ammatillisesti lapsia ja perheitä samanarvoisesti kohdellen. Päiväkodissa, jossa monikulttuurisia lapsia oli ollut jo vuosia, työntekijöiden ammattietiikka oli hioutunut ammatillisesti ja eettisesti hyväksi. Tutkimuspäiväkodeissa lastentarhanopettajien haastattelujen mukaan monikulttuurisiin perheisiin ja erilaisuuteen suhtauduttiin kunnioittavasti ja arvostavasti. Tasa-arvon vaaliminen lasten ja perheiden kohtaamisessa sekä päiväkodin koko toiminnassa nähtiin ensiarvoisen tärkeänä. Tasa-arvon painottaminen alle kouluikäisten maailmassa nähtiin myös avaimena tasa-arvoiseen koulunkäyntiin ja toimimiseen yhteiskunnassa.

Monikulttuurisen lapsen ryhmän henkilökunnalla oli suuri rooli ymmärtävän ja hyväksyvän monikulttuurisen ilmapiirin rakentumisessa. Monikulttuuristen perheiden kohtaaminen vaatii tutkimukseni mukaan työntekijältä kokemusta ja niinpä uudelle, vähän kokemusta omaavalle työntekijälle monikulttuuristen perheiden kohtaaminen voi tuntua hämmentävällekin, kuten Pirkko haastattelussa kertoi.

Kuten Pirkko kuvaa, ymmärtävän ilmapiirin luominen päiväkotiin koettiin ensiarvoisen tärkeäksi monikulttuurisia lapsia ajatellen. Lisäksi erityistä huomiota pyrittiin kiinnittämään positiivista ilmapiiriä rakennettaessa monikanavaisen kommunikaation käyttöön ja siihen, että ryhmän muita lapsia valmistellaan etukäteen uuden lapsen aloittaessa ryhmässä, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Hirveesti auttaa siinä alussa kaikki tää monikanavaisuus ja ilmeet ja eleet ja kehonkieli ...kerrottiin siitä ja mietittiin ryhmässä etukäteen, että miltähän hänestä tuntuu kun mekin niinku toivottais et löydettäis kavereita ja pääsis mukaan juttuihin.(Pirkko, haastattelu)

Pirkon kertomuksen mukaan monikulttuuristen lasten ja perheiden ensikoh-
taamisiin panostettiin ja valmistelutyötä tehtiin ryhmän sisällä sekä lasten että
aikuisten kesken. Myönteinen ilmapiiri on yhteistyön perusta kaikkien perhei-
den kohdalla.

Tutkimuksessani tuli esille, että tasa-arvon välittäminen ja siihen kasvat-
taminen nähtiin tärkeänä monikulttuurisen päiväkodin piirteenä. Seuraavissa
esimerkeissä lastentarhanopettajat kuvaavat kuinka monikulttuurisuutta ei ha-
luta nostaa erityiseen huomioon, eikä maahanmuuttajuus saa leimata tai määri-
tellä lasta millään tavalla, vaan jokainen lapsi kohdataan omana yksilönä:

*On varmaan semmonen yleinen suvaitsevaisuus ja kaikkien huomioon ot-
taminen niinku tosi tärkeitä. (Sini, haastattelu)*

*Me ollaan samanlaisia ja me ollaan yhtä aikaa erilaisia ja se että tavallaan
niinku erilaisuuden ja erilaisten kulttuurien kunnioittaminen... että lap-
silla on kaikilla samanlaiset tarpeet... että meitä yhdistää niinku paljon
ihmisinä. (Pirkko, haastattelu)*

*Me ollaan erilaisia kaikki, että jokainen on oman näköisensä sillai koros-
tamatta sen kummemmin sitä kenenkään erilaisuutta. (Julia, haastattelu)*

Kuten esimerkit osoittavat, päiväkodeissa yleinen suvaitsevaisuus ja erilaisuu-
den kunnioittaminen vaikuttavat olevan lastentarhanopettajille tärkeitä toimin-
tapperiaatteita.

Tutkimuksessani monikulttuurisuus nähtiin rikkautena ja mielenkiintoa
herättävänä asiana päiväkodin kontekstissa. Tutkimuspäiväkodeissani ilmeni
kuitenkin myös ihmettelevää asennetta erilaisuutta kohtaan muun muassa lap-
sen ihonväriin, uskontoon tai tapoihin liittyen sekä ihannointia monikulttuuri-
suuden tuomasta erilaisuudesta, jotka tulevat esille seuraavissa esimerkeissä:

*Hän on kyllä semmonen kun hän on niin selvästi kun on musta kikkura
tukka ja tumma iho. (Kaisa, haastattelu)*

*Minkälaista se elämä on niissä päiväkodeissa kun joissakin on ihan valta-
vasti sitä, että se on kyllä niin eri maailma. (Kaisa, haastattelu)*

*Suurin osa on sitä mieltä, että se on just sitä rikkautta ja kauheen taval-
laan mielenkiintoista. (Kaisa, haastattelu)*

Kuten esimerkit osoittavat, monikulttuurisuus nähtiin kiehtovana elementtinä, joka rikastuttaa päiväkodin arkea. Voidaan kuitenkin pohtia, onko tällainen ihannointi ja monikulttuurisen tietty eksotiikan etsiminen ammatillisesta näkökulmasta ajatellen tarkoituksenmukainen suhtautumistapa monikulttuurisen ilmapiirin luomisessa.

Päiväkodeissa, joissa monikulttuurisia lapsia oli paljon, monikulttuurisuus kuvattiin läheisesti arkielämään liittyväksi ja normaaliksi. Kun monikulttuurisuutta oli ollut päiväkodin arjessa jo vuosia, ei se ollut enää mitenkään erikoinen asia, vaan monikulttuuriset perheet nähtiin tasavertaisina perheinä. Pirkko kuvasi, että Päiväkoti Koivussa työntekijöillä on jokaisella omat ajatusmaailmansa ja monikulttuuriset perheet kohdataan tasa-arvoisesti muiden perheiden rinnalla. Tämä tuli esille myös havainnointini aikana, jolloin kaikki tapaamani työntekijät esittelivät mielellään päiväkodin monikulttuurisuuteen liittyviä asioita. Vaikka haastatteluissa korostettiin arkisuutta ja tasa-arvoisuutta, niissä tuli esille myös eroja lastentarhanopettajien välillä lapsen kulttuuritaustaan ja uskuntoon liittyvissä suhtautumistavoissa, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

En määhän kyllä osaa sanoa että ne semmosia ihmetyksen aiheita; tokihan se heidän kulttuuritaustansa, heidän uskontonsa otetaan huomioon, mutta mä en koe et se on ihmetyksen aihe, mä en koe et se on ongelma. (Pirkko, haastattelu)

Esimerkissä Pirkko kuvasi, että eri kulttuuritaustat ja uskonnot eivät aiheuttaneet minkäänlaista ihmetyksen aihetta tai ongelmaa päiväkodissa. Kaisa taas pohti uskonnon näkymistä perheen kotimaassa ja arkielämässä:

Se on heidän kulttuuria ja sitä meidän pitää kunnioittaa... Se ymmärrys siihen, sitä pitää kunnioittaa ja tietysti nyt jotkut asiat tehdään Suomessa tietyllä tavalla ja heidän on niinku hyvä sopeutua. (Kaisa, haastattelu)

Esimerkissä Kaisa totesi, että jokaisen omaa kulttuuria ja uskontoa tulee kunnioittaa. Hän kuitenkin painotti, että tiettyihin asioihin monikulttuuristen perheiden on Suomessa vain sopeuduttava. Haastatteluissa tuli siis esille myös "maassa maan tavalla"-asenne, joka kuvaa sitä, että monikulttuurisen perheen omia

kulttuuriperinteitä voidaan huomioida jollakin tapaa, mutta suomalainen valtakulttuuri on vahvana päiväkotien arjessa mukana.

Työntekijä

Monikulttuurisuuden kohtaaminen ja monikulttuurisessa ympäristössä toimiminen vaati tutkimukseni mukaan työntekijältä omaa henkilökohtaista ja ammatillista kasvua. Ammatillinen kehittyminen tapahtui pikku hiljaa omien kokemusten kautta. Pirkko painotti oman persoonan merkitystä koulutusten rinnalla ammatillisessa ja monikulttuurisessa kasvussa. Hänen mukaansa päivähoidon henkilöstö kasvaa monikulttuurisuuteen koulutuksen, tietotaidon ja pätevoitymisen kautta.

Kuten Pirkon kertomasta voi päätellä, päiväkotien muuttuessa koko ajan entistä monikulttuurisimmiksi myös työntekijöiden monikulttuurisuus kehittyy. Ammatillinen kasvu rakentuu ammatti- ja täydennyskoulutusten kautta. Työntekijän rooli omassa ammatillisessa kasvussaan on tärkeää ja hän voi vaikuttaa siihen koulutuksen lisäksi omalla aktiivisuudellaan.

Seuraavassa esimerkissä lastentarhanopettaja kuvasi omaa innostustaan ja jatkuvaa työn kehittämistä monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä seuraavasti:

Mulle tää on taas jee et mä tykkään siitä ihan hirveesti ja sitten oon ottanu selvää netistä... Se materiaalin tekeminen ja haaliminen... mut ei se niin oo että mä viime vuonna tein materiaalipaketin ja nyt mä vaan tempasen. (Pirkko, haastattelu)

Kuten edellä oleva esimerkki osoittaa, työntekijän oma aktiivisuus ja into ovat apuna monikulttuuristen lasten kanssa työskenneltäessä. Toisaalta monikulttuuristen lasten ja perheiden kanssa työskentely koettiin työlääksi, koska se vaati paljon valmistelua ja paneutumista sekä jatkuvaa kehittämistä.

Haastatteluissa tuli esille, että monikulttuuristen perheiden kohtaaminen oli työntekijälle aika ajoin hyvinkin koskettavaa. Tähän liittyivät esimerkiksi tilanteet, joissa työntekijä kuuli pakolaisperheiden vaikeista taustoista. Pirkon kuvaus erään perheen matkasta Suomeen kosketti haastatteluhetkellä sekä haastateltavaa itseään että tutkijaakin.

Päiväkodissa monikulttuuristen lasten kanssa työskenneltäessä kasvattajan tehtävänä oli olla rohkaiseva kasvattaja, joka loi turvallista ilmapiiriä vaikeistakin oloista tulleille lapsille. Seuraavasta Pirkon esimerkistä ilmenee huolenpidon merkitys monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä:

Maahanmuuttajataustainen lapsi tarvitsee lähelleen sellaisen aikuisen, joka niinku panostaa vähän enemmän siihen lapseen ja rohkaisee sitä lasta vuorovaikutukseen ja on niinku herkällä koroalla sille lapselle... pitää olla herkistynyt sille asialle. (Pirkko, haastattelu)

Esimerkki osoittaa, kuinka tunteet ovat läsnä päiväkodissa tehtävässä työssä, jossa työntekijä kohtaa monenlaisia ihmisiä ja elämän tarinoita. Näitä hän joutuu käsittelemään sekä ammatillisesti että tunnetasolla. Työntekijän inhimillisyys ja tunteet ovat vahvasti läsnä monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä. Ammatillinen suhtautuminen tunnetason asioihin kehittyy työkokemuksen kautta.

Työntekijän näkökulmasta tasa-arvoon liittyvät asiat tulivat haastatteluisa esille monikulttuuristen perheiden kanssa työskennellessä. Eräs lastentarhanopettaja toi esille tasa-arvon puutteeseen, erityisesti naisena, liittyviä omia kokemuksiaan, jotka ilmenevät seuraavasta esimerkistä.

Oon kokenu, että en naisena saa sitä painoarvoa sanoilleni...tietyssä kulttuurissa suhtautuminen naiseen on niin erilainen kun suomalaisessa kulttuurissa niin saattaa olla, että semmonen, joka on kokenu sellasta uhkaa että joku on käyttäytynyt suorastaan uhkaavasti niin se kyllä sitten saattaa vaikuttaa siihen halukkuuteen olla yhteistyössä. (Julia, haastattelu)

Kuten Julia edellä kuvaa, tilanteet, joissa työntekijä, kokee tulevansa uhatuksi tai epätasa-arvoisesti kohdelluksi, ovat haastavia tilanteita päiväkodissa. Näihin tilanteisiin ei pidä jäädä työntekijänä yksin, vaan asia täytyy selvittää esimiehen tai työsuojeluvaltuutetun avustuksella, jotta tilanne ei jää vaivaamaan työntekijää.

Työntekijän rooli monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä korostui jokapäiväisessä kanssakäymisessä ja kohtaamisissa monikulttuuristen lasten ja perheiden kanssa. Pirkko kuvasi, että vuorovaikutukseen liittyvä ammattitaito, rohkeus ja vuorovaikutukseen heittäytyminen kehittyivät kokemuksen avulla. Lastentarhanopettajat kokivat monikulttuuristen perheiden kohtaamisen

työhön liittyvänä asiana, joka ei tuottanut suurempia pohdintoja etukäteen, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Minä heihin siihen sitten törmäsin ja tota kun englantia osaan ja uskallan puhua jotenkin se mulle se nakki siitä napsahti. (Kaisa, haastattelu)

Se, joka on siinä hetkessä paikalla, niin menee vastaan. (Pirkko, haastattelu)

Edellä olevista esimerkeistä ilmenee, että työntekijät ovat rohkeita kohtaamaan monikulttuurisia perheitä. Oma vuorovaikutus oli esimerkkinä myös siinä, kun lastentarhanopettajat kannustivat monikulttuurisia lapsia vuorovaikutukseen sekä muiden lasten että aikuisten kanssa. Pirkko painotti kasvattajan roolia vuorovaikutuksessa. Työntekijän tehtävänä oli olla sekä kielellinen malli lapsille että vuorovaikutukseen kannustaja.

Kieli ja kommunikointi ovat iso osa monikulttuurista varhaiskasvatusympäristöä. Tutkimukseeni osallistuvat lastentarhanopettajat kokivat haastavaksi kommunikoinnin monikulttuuristen vanhempien kanssa erityisesti silloin, kun vanhemmat eivät osanneet vielä hyvin suomen kieltä. Tulkin käytön koettiin helpottavan kasvatuskumppanuuden toteutumista ja molempien puolisen ymmärryksen saavuttamista. Tutkittavat lastentarhanopettajat painottivat tulkin käytön tärkeyttä sekä kommunikaation että oikeudellisen näkökulman kannalta. Yhdessä päiväkodissa tulkkia ei kuitenkaan ollut käytetty, vaan lastentarhanopettaja koki, että asiat saatiin ymmärretyksi englannin ja suomen kielen avulla.

Tulkin käyttö oli joskus myös haastavaa, koska tulkki ja tulkattava puhuivat samaa kieltä, mutta eri murretta. Tällöin luotettavuus tulkkauksessa saattoi kärsiä ja lastentarhanopettajalle saattoi jäädä epävarma olo ymmärretyksi tulemisestaan. Seuraavissa esimerkeissä lastentarhanopettajat kuvaavat väärinymmärrysten mahdollisuutta ja oman puhetyylin selkeyden pohtimista:

Näyttäs siltä, että vanhempi ymmärtää asian mutta sitten ku joutuu tarkistamaan asian niin ei oookkaan ymmärtäny... niin tulee semmosia väärinymmärryksiä helposti. (Julia, haastattelu)

Ehkä vähän semmosta ei nyt voi sanoa selkokieltä, mutta vähän kuitenkin sillä tavalla, että ei voi ihan niin vuolaasti tavallaan kertoa... ja varmistan sen, että ymmärsittekö. (Kaisa, haastattelu)

Kuten Julia ja Kaisa kertoivat, kommunikaation haasteet monikulttuuristen perheiden kanssa koettiin arjessa välillä kuormittaviksi. Eräs lastentarhanopettaja kuvasi, kuinka oli vaikea kertoa vanhemmalle lapsen päivästä ja päivän aikana sattuneista tilanteista, jos vanhemman suomen kielen taito oli vielä hyvin vähäistä.

Vuorovaikutukseen työntekijän ja vanhemman välillä vaikutti vanhemman kielitaidon lisäksi hänen rohkeutensa käyttää suomen kieltä. Lastentarhanopettajan kokemusten mukaan kommunikointi monikulttuuristen perheiden kanssa oli haastavaa juuri kielitaitoon liittyvien seikkojen vuoksi. Varhaiskasvatuksessa on jonkun verran omaa ammattisanastoa, joka voi olla vanhemmille hyvinkin vierasta ja vaikeaa. Kokemuksen mukaan vanhemmasta pystyi kuitenkin yleensä tulkitsemaan onko hän ymmärtänyt asian vai ei kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Mun mielestä niinku aika vaihtelevaa ja riippuu paljon niinku vanhemman kielitaidosta ja rohkeudesta ehkä käyttää sitä kieltä. (Sini, haastattelu)

Kyllä siitä vanhemman kasvoista sitten näkee, jos tavallaan putoo siitä kelkasta että nyt ei niinku ymmärrä, niin kyllä siinä pitää sillein tuntosarvet koholla olla... (Kaisa, haastattelu)

Ne päivittäiset keskustelut pitää miettiä miten ilmasee asioita että ne ymmärretään oikein. (Julia, haastattelu)

Edellä olevista esimerkeistä ilmenee, että kommunikointi monikulttuuristen lasten ja perheiden kanssa tuo työhön haasteita, mutta myös mahdollisuuksia omaan monikulttuuriseen kasvuun. Lastentarhanopettajat käyttävät työssään monia luovia menetelmiä kommunikoinnin tukena. Työntekijän on kiinnitettävä huomiota omaan tapaansa esittää asioita ja kommunikoida, jotta oma ilmaisu ei olisi liian vaikeaselkoista ja ymmärrys olisi molemminpuolista.

Monikulttuuristen lasten ja perheiden kanssa kommunikointi oli synnyttänyt erilaisia apukeinoja kommunikoinnin tueksi. Lastentarhanopettajat kuvasivat monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä kuvien käyttöä ja näky-

vyyttä sekä niiden kuulumista jokapäiväisiin toimintatapoihin. Eräs lastentarhanopettaja kertoi näyttävänsä samoja kuvia lapsen päivän kulusta sekä lapselle päivän aikana että vanhemmalle kertoessaan lapsen päivästä. Sekä havainnointi- että valokuva-aineistossani tuli esille kaikkien lastentarhanopettajien käytössä olevat kuvakaulanauhat, joita käytettiin kommunikoinnin apuna aktiivisesti. (ks. kuva 1.) Kuvassa 2 lastentarhanopettaja havainnollisti lapselle päiväjärjestystä ja ajankäsitettä tilanteessa, jossa lapsen oli vaikea hahmottaa milloin oli kotiinlähdönaika.



KUVA 1. Kuvat kommunikoinnin tukemiseen. (Päiväkoti Kuusi)



KUVA 2. Ajankäsitteen hahmotus lapselle. (Päiväkoti Mänty)

Kommunikoinnin apuna kuvien lisäksi työntekijät kertoivat käyttävänsä eleitä ja ilmeitä, jotta tulisivat ymmärretyksi paremmin. Seuraavissa esimerkeissä tulevat esille kommunikoinnin monenlaiset apukeinot:

Piirrettiin tikku-ukkohahmoja, näytettiin kuvia, esitettiin pantomiimia ja sitten mulla oli sanakirja... kuvakommunikaatio, tukivoittomat, monikavaisuuden ja konkretian et se oli sitä perustyökäluä et sehän auttaa tässä (Pirkko, haastattelu)

Sitten kasvoitusten, kun jutellaan, niin sitten monesti ne kädet huiskii ja sitä yrittää käsilläkin selostaa. (Kaisa, haastattelu)

Kuten esimerkit osoittavat työntekijöiden kommunikointi monikulttuuristen lasten ja perheiden kanssa on erittäin monipuolista ja luovaa. Monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö kehittyy ja monipuolistuu, kun työn käytänteitä, menetelmiä ja kokemuksia kootaan yhteen ja jaetaan sekä työyhteisön että varhaiskasvatusorganisaation sisällä.

Perheet

Monet erilaiset kulttuurit, kielet ja tavat kohtaavat päiväkodin arjessa. Kulttuurien kohtaamista ja vuorovaikutusta tapahtui sekä työntekijöiden ja perheiden välillä että asiakasperheiden välillä keskenään. Sini ja Kaisa kertoivat haastattelussa, että monikulttuuristen ja valtaväestöön kuuluvien perheiden välille oli muodostunut luonnollista kanssakäymistä lasten ystävyyssuhteiden kautta. Julian mukaan taas verkostoitumista perheiden välille ei juurikaan ollut syntynyt.

Samasta maasta tai samaa kieltä puhuvat perheet verkostoituivat päiväkotien kautta. Lastentarhanopettajat olivat myös havainneet, että monikulttuuriset lapset hakeutuivat mielellään toistensa seuraan. Seuraavista esimerkeistä ilmenee monikulttuurinen vuorovaikutus lasten ja perheiden välillä:

Mää ajattelisin, että meillä esimerkiksi Aasiasta tulleita ja monen kieli on niinku sama niin ainakin näyttää jossain hakutilanteissa että niillä on niinku jotain yhteistä. (Sini, haastattelu)

Enemmän nää moniku perheitten lapset on keskenään tekemisissä kun sitten taas niinku sillai suomalaiset, ne lapsetkin hakeutuu jotenkin toistensa seuraan. (Julia, haastattelu)

Kuten esimerkit osoittavat, monikulttuuriset perheet verkostoituivat vaihtelevasti alueen muiden perheiden kanssa. Tähän vaikuttivat esimerkiksi asuinalueen monikulttuurisuus sekä päiväkodin omaleimaisuus. Tutkimukseni perusteella vaikutti myös, että vuorohoitoon osallistuvien lasten ja perheiden verkostoituminen oli selvästi vähäisempää.

Perheiden kulttuuriset erot tulivat päiväkodissa esille arkisissa tilanteissa. Perheillä oli monimuotoisia käytänteitä, joista lastentarhanopettajat kertoivat haastatteluissa. Sinin mukaan perheiden erilaiset aikakäsitykset tulivat esille esimerkiksi siinä, että perheen oli vaikea ymmärtää, että esikoulun liikuntahetki tai vanhempainilta alkaa tasan ilmoitettuna kellonaikana. Erilaiset käytänteet liittyivät usein perushoitotilanteisiin, kuten seuraavissa esimerkeissä:

Niin äiti oli ihan pöyristynyt, kun sitten sattumoisin näki kun lapset menee sillä tavalla nukkumaan. (Kaisa, haastattelu)

Kulttuuri on tietysti erilainen... Me ulkoillaan säällä kuin säällä, että lapsella pitää todella olla ne varusteet. (Julia, haastattelu)

Näistä esimerkeistä ilmenee kulttuurien tuomat erilaiset käytänteet ja niiden synnyttämät keskustelut. Kulttuuristen eroavaisuuksien näkeminen, hyväksyminen ja niistä avoin keskustelu auttavat lasten ja perheiden kohtaamisessa monikulttuurisissa varhaiskasvatusympäristöissä. Yleisesti ottaen monikulttuuristen lasten kautta päiväkodit pohtivat toimintatapojaan uudella tavalla ja kehittävät niitä vastaamaan mahdollisimman hyvin jokaisen lapsen ja perheen tarpeita.

Tutkimuksessani monikulttuuristen perheiden vanhemmille päiväkodin tuomat kontaktit olivat ensimmäisiä kontakteja suomalaisen väestöön. Lastentarhanopettajat kuvasivat sosiaalisten kontaktien merkitystä ja vanhemman mahdollisuutta käyttää suomen kieltä päiväkodissa asioidessaan seuraavissa esimerkeissä:

Mutta tuohan se myös vanhemmalle ... kun se opettelee suomen kieltä niin mahdollisuuksia käyttää sitä kieltä ja niinku tavata ihmisiä ja ehkä sen lapsen kautta myös saaha niinku aikuisia ystäviä. (Sini, haastattelu)

Sitä arkirutiinia, kun tänne aamulla toivat ja sitten ihan sitä kanssakäymistä ja heille oli vähän niinku joku paikka selkeesti mistä sai niitä sosiaalisia kontakteja. (Kaisa, haastattelu)

Se on sillai tärkeä rooli, että me tavataan lähes päivittäin ja ehkä niistä käytännön asioista monesti sitten keskustellaan. (Julia, haastattelu)

Edellä kuvatut esimerkit kuvastavat päiväkodin merkitystä perheelle. Päiväkoti tarjoaa kontakteja ja sitä kautta myös tukea perheen kotoutumiseen.

Perheen näkökulmasta päiväkotito on huolenpidon ja turvan tarjoaja. Haastatteluissa ilmeni, että monikulttuurinen lapsi ja hänen perheensä, joka oli esimerkiksi vasta Suomeen tullut, kaipasi jatkuvaa varmistelua siitä, että lapsi oli päiväkodissa turvassa ja vanhempi voi keskittyä rauhassa omien asioidensa hoitamiseen. Pirkko painotti turvallisen ympäristön rakentamisen merkitystä erityisesti niiden monikulttuuristen lasten kohdalla, joilla oli vaikeat taustat takanaan. Seuraavasta esimerkistä ilmenee lapsen ja vanhemman tarvitsema turvallisuuden tunne:

Meidän osuus tietyllä tavalla välittää perheille se, että me pidetään heidän lapsista täällä hyöää huolta ja että teidän lapsi on täällä turvassa, että et ole uhattu ja sinulla on ruokaa... Vanhempi voi keskittyä siihen, kun heillä on niin paljon, koska heidän pitää rakentaa se perheen elämä tänne ja kaikkee. (Pirkko, haastattelu)

Esimerkissä todetun huolenpidon merkitys auttaa monikulttuuristen perheiden Suomeen kotoutumisessa. Päiväkoti olikin tutkimukseni mukaan luonnollinen perheen kotoutumisen tukija muiden perhepalveluiden joukossa. Perhe sai päiväkodista muun muassa paljon informaatiota monenlaisiin arjen asioihin liittyen. Seuraavassa esimerkissä Pirkko kuvaa päiväkodin roolia perheen kotouttamisen tukijana:

Et mitä tää suomalainen päivähoito on ja mitä se tarkoittaa ja et sinne tullaan tiettyyn aikaan ja miksi tullaan ja mitä täällä päivän mittaan tehdään ja mitä tarjoitsee niinku perheen huolehtia... siinä tulee perheelle tosi iso infopaketti. (Pirkko, haastattelu)

Haastatteluista ilmeni, että päiväkodin tehtävä laajenee monikulttuuristen perheiden kanssa usein hyvin moniulotteiseksi perheen tukijaksi. Päiväkodeista näyttäisivät kuitenkin puuttuvan laajemmat yhteisesti sovitut käytännöt siitä, mitä asioita päiväkodin henkilökunta monikulttuuristen perheiden kohdalla selvittää ja hoitaa.

Vaikka monikulttuuristen perheiden kohdalla erityisesti alkuvaiheessa korostuu päiväkotito kotoutumisen tukijana, niin samalla kasvatuskumppanuus kuitenkin syntyy ja rakentuu perheen ja työntekijöiden välille. Kasvatuskump-

panuutta ja perheiden verkostoitumista pyrittiin lisäämään päiväkodeissa muun muassa yhteisten tapahtumien avulla. Perheille tarjottiin myös mahdollisuutta osallistua toiminnan suunnitteluun sekä kertoa omia mielipiteitään ja toiveitaan. Tutkimukseni mukaan toiminnan suunnitteluun osallistuminen oli hyvin vähäistä sekä valtaväestöllä että eri kulttuuritaustaisilla. Sini toi kuitenkin esille, että monikulttuuriset perheet olivat aktiivisia ja osallistuivat erilaisiin päiväkodin järjestämiin tapahtumiin jopa suomalaisperheitä innokkaammin.

Kasvatuskumppanuus sai Sinin mukaan uusia ulottuvuuksia päiväkodin varsinaisen toiminnan ulkopuolella, jos päiväkodissa järjestettiin perheille yhteistä toimintaa. Tämän toiminnan järjestäminen vaatii erityisesti alkuvaiheessa työntekijöiden aktiivisuutta ja innostuneisuutta, mutta voi synnyttää perheiden välistä kanssakäymistä ja omatoimisuutta, joka tukee alueen perheiden hyvinvointia.

Monikulttuuriset perheet saivat haastatteluaineiston mukaan kertoa omasta kulttuuristaan muun muassa aloitus- ja varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa. Pirkko kertoi, että kasvatuskumppanuus vaatii aina paneutumista työntekijöiltä, mutta monikulttuuristen perheiden kohdalla paneutumisen merkitys korostuu. Perheiden kanssa sovittiin muun muassa ruokailuun, retkiin ja uskontokasvatukseen osallistumisen periaatteet. Haastatteluista ilmenee perheiden kuuleminen ja heidän mielipiteidensä kunnioittaminen monikulttuurisen kasvatuskumppanuuden hengessä.

6.2 Monikulttuurisuuden ilmenemismuodot

Tässä luvussa esittelen monikulttuurisuuden ilmenemismuodoista erityisesti päiväkotien fyysisissä ympäristöissä. Monikulttuurisuuden ilmenemismuodot jakaantuvat tutkimukseni mukaan monikulttuurisuuden näkyvyyteen, monikulttuurisiin materiaaleihin ja kommunikointimenetelmien monipuoliseen käyttöön.

Monikulttuurisuuden näkyvyys

Haastatteluaineistossa monikulttuurisuus käsitteenä yhdistettiin erinäköisiin ja eri ihonvärisiin henkilöihin. Tutkimuksessani lastentarhanopettajat kuvasivat monikulttuurisuuden näkyvyyttä valtaväestöstä poikkeavan ulkonäön mukaan seuraavalla tavalla:

Se näkyy tosi paljon siinä et meillä on tosi paljon niinku maahanmuuttajalapsia et sen näkee jo ku sinne menee ku niitä on niinku niin paljon. (Sini, haastattelu)

Yks tyttöhän siellä on semmonen ihonväriltäänkin ihan niin toisen värinen kun myö ... hän on kyllä semmonen kun hän on niin selvästi kun on musta kikkura tukka ja tumma iho. (Kaisa, haastattelu)

Näistä esimerkeistä käy ilmi, että monikulttuurisuus nähdään kuuluvaksi erityisesti ihonväriltään erinäköisiin lapsiin. Vaikka lastentarhanopettajat puhuvat erilaisuuden kunnioittamisesta ja suvaitsevaisuudesta hyvin positiiviseen sävyyn, heidän arkipuheessaan ulkonäköön liittyvä erilaisuus nostetaan kuitenkin mittavaan asemaan.

Päiväkodeissa, joissa monikulttuurisia lapsia oli vähän, lastentarhanopettajat kertoivat, että monikulttuurisuuden näkyminen fyysisessä ympäristössä oli hyvin minimaalista. Näissä päiväkodeissa lastentarhanopettajat olivat yksimielisesti sitä mieltä, että monikulttuurisuuden tulisi näkyä enemmän päiväkodissa. Kaisaa miellytti monikulttuurisuuden tuoma erilaisuus, jota hänen päiväkodissaan ei kovinkaan paljon ollut. Haastatteluissa ilmeni myös jonkin verran lastentarhanopettajien vähättelevää asennetta monikulttuurisuuden näkyvyyteen. Seuraavat esimerkit kertovat monikulttuurisuuden näkyvyyden puutteesta sekä monikulttuurisuuden tuomasta erilaisuudesta:

Täällä valitettavasti näkyy aika vähän, että musta ois ihan hienoa, että se näkyis enempi ja että meillä olis enempi monikulttuurisia lapsia... Kyllähän se varmaan se äänimaailma ja tämmönen visuaalinenkin maailma ihan eri tavalla näyttäytyy semmosessa päiväkodissa, jossa on sitten paljon...(Kaisa, haastattelu)

Mää en huomannu sillain että se ois kovin näkyvää ollu että ei täällä kyllä kovin paljon näy... et sais kyllä näkyä enemmänkin. (Julia, haastattelu)

Vaikka kasvattajat totesivat, että monikulttuurisuus ei näy heidän mielestään riittävästi, havainnointini ja valokuvien perusteella huomasin, että juuri näistä päiväkodeista löytyy paljon monikulttuurisuuteen liittyvää fyysistä näkyvyyttä, jota lastentarhanopettajat eivät välttämättä mieltäneet monikulttuurisuuteen liittyväksi.

Päiväkodeissa monikulttuuristen perheiden omat kulttuurit näkyivät muun muassa pukeutumisessa ja oman kansallisuuden esiintuomisessa. Päiväkoti Koivussa perheen omaa kulttuuria tuotiin esille sillä, että monikulttuurisen perheen tuoma tuliainen omasta maasta oli keskeisellä paikalla ryhmätiloissa. Seuraava Kaisan esimerkki taas kertoo oman kansallisuuden esiintuomisesta:

Isäkin on pukeutunut vähän oranssiin... he olivat niinku koristelleet ne muffinssit sitten tämmösillä väreillä niinku oranssia oli paljon ja ne lipun värit ja olivat laittaneet semmosia pieniä oman maan lippuja.
(Kaisa, haastattelu)

Tutkimukseeni osallistuvissa päiväkodeissa arvostettiin perheiden omaa kulttuuria ja sitä haluttiin tuoda esille fyysisessä ympäristössä. On tärkeää, että monikulttuurisuus näkyy fyysisesti päiväkodin esineissä. Lapsen oman kulttuuriperimän arvostus auttaa häntä tuntemaan olevansa tärkeä osa yhteisöä.

Monikielisyys näkyi päiväkotien ympäristöissä sekä päivän aikana, kun samaa äidinkieltä puhuvat lapset juttelivat toisilleen että tuonti- ja hakutilanteissa, kun vanhemmat puhuivat lastensa kanssa omalla äidinkielellään. Sinin ja Kaisan kuvaukset päiväkodin monikielisydestä ilmenevät seuraavista esimerkeistä:

Mun mielestä niinku ihan tavallisesti ei se oo niinku niistä mikään juttu [monikielisyys]. (Sini, haastattelu)

Niin kyllähän siihen lapsilauma kerääntyy monesti ja pysähtyy leikeistään kuuntelemaan sitä kieltä, että mitä ton äiti oikein sano ja saattavat mennä kysymään, että mitä kieltä sää niinku puhut. (Kaisa, haastattelu)

Kuten edellisistä esimerkeistä voidaan todeta, monikielisyys koettiin normaalksi päiväkodeissa, joissa oli paljon eri kieliä puhuvia lapsia ja perheitä, kun taas vieraiden kielten kuuleminen aiheutti ihmetystä päiväkodissa, jossa yleensä kuului vain suomen kieltä.

Päiväkoti Männyssä oli havaintojeni mukaan ruokalan seinällä nimi- ja ruokavaliolistat, joista havaitsin, että monikulttuurisuus näkyi päiväkodissa selvästi erilaisissa ruokavalioissa ja niiden noudattamisessa. Lomakkeet oli sijoitettu näkyvälle paikalle, josta jokainen työntekijä pystyi helposti tarkastamaan lasten noudattamat ruokavaliot.

Ruokalan seinällä on neljä A4-paperia, jotka ovat täynnä lasten nimiä ja erilaisia ruokavalioita. Monet nimet ovat monikulttuurisia ja useat ruokavaliot viittaavat erilaisiin uskontoihin tai katsomuksiin. (Ote havainnointipäiväkirja, Päiväkoti Mänty)

Kuten havainnointipäiväkirjaotteesta ilmenee monikulttuurisuudesta tai katsomuksesta johtuvat ruokavalioon liittyvät käytänteet, ovat osa monikulttuurista varhaiskasvatusympäristöä. Ne näkyvät päiväkodin jokapäiväisessä elämässä ja jokaisen työntekijän tulee olla niistä tietoinen.

Ilmoitustaulut oli päiväkodeissa sijoitettu eteistiloihin, jotta vanhemmat voivat sieltä lukea päiväkodin välittämää informaatiota. Monikulttuurisesta näkökulmasta katsottuna ilmoitustaulut olivat usein melko sekavia ja täynnä suomenkielistä informaatiota. Joillakin ilmoitustauluilla havaitsin jonkun veran kuvien käyttöä, mutta selkeys ja helppolukuisuus puuttuivat kaikilta ilmoitustauluilta. Valokuvia analysoidessani huomasin, että perheille tarkoitettu viestintä oli kirjoitettu kokonaan suomeksi tai suomenkielellä kehoitettiin lukemaan sähköpostista tai sähköisestä järjestelmästä lisätietoa, kuten seuraavasta havainnointipäiväkirjaotteesta ilmenee:

Suuri ilmoitustaulu on sijoitettu eteiseen, jossa vanhemmat voivat tuodesaan lasta päiväkotiin, lukea päiväkodin tiedotettavat asiat. Ilmoitustaululla on kuukausikirje (suomeksi kirjoitettuna), ruokalistat, eristämishjeet infektioautien aikaan, kehoitus lukea sähköisestä järjestelmästä kunnan päivähoiton tiedotteita, pienryhmät kuvien avulla ja kuvitettu viikko-ohjelma. (Ote havainnointipäiväkirjasta, Päiväkoti Kuusi)

Kuten esimerkki osoittaa monikulttuuristen perheiden näkökulmasta ajatellen kirjallinen viestintä tapahtuu pääsääntöisesti suomen kielellä. Viestintä monikulttuuristen perheiden kanssa ei voi kuitenkaan perustua vain kirjoitetulle suomenkieliselle informaatiolle, vaan päiväkotien tulisi huomioida asiakasperheidensä äidinkielet ja esimerkiksi käännettää tärkeimmät viestit ja ilmoitustau-

lulla olevat asiat sekä hyödyntää kuvien käyttöä suomenkielisen tekstin tukena kuten Päiväkoti Männyssä oli tehty (ks.kuva 3).



KUVA 3. Päiväkodin eteisen kuvitettu sääntö. (Päiväkoti Mänty)

Eri kieliset tekstit näkyivät tutkimuspäiväkotien fyysisissä ympäristöissä muun muassa eri kielillä kirjoitetuissa tervehdyksissä ja lasten nimissä, kuten kuvasta 4 voidaan nähdä:



KUVA 4. Tervetuloitovotus päiväkodin ovesa. (Päiväkoti Koivu)

Näistä kuvista ilmenee, että erityisesti kahdessa tutkimuspäiväkodeissa oli selvästi panostettu eri kielisten tekstien käyttöön ja näkyvyyteen fyysisessä ympäristössä. Monikulttuurisissa päiväkodeissa lasten ja perheiden oman äidinkielen esille tuominen tukeekin lapsen kokemusta siitä, että hänen kielensä ja kulttuurinsa ovat arvokkaita. Myös vanhempien osallisuus lisääntyy, kun he saavat osallistua eri kielisten ilmoitusten tekoon.

Monikulttuurisuuteen liittyvä materiaali

Tutkimuspäiväkotien fyysisissä ympäristöissä oli havaintojeni mukaan sekä lapsille tarkoitettua monikulttuurisuuteen viittaavaa materiaalia että työnteki-

jöiden käyttöön soveltuvaa materiaalia ja opetuksen apuvälineitä. Lastentarhanopettajat kuvasivat haastatteluissa päiväkodeissa monikulttuurisuuden näkyvän fyysisesti muun muassa leikkivälineissä ja peleissä, kuten seuraavista esimerkeistä ja kuvasta 5 ilmenee.

On meillä niinku nukkeja: tavallisia niinku suomalaisen näkösiä vauvanukkeja ja sit semmosia tummaihosta ja niinku aasialaisen näkösiä nukkeja. (Sini, haastattelu)

Joissakin leluissa esimerkiksi niinku kotileikissä on tummaihosta nukke...tämmösissä pientavaroissa jossain dubloissa myöskin. (Pirkko, haastattelu)



KUVA 5. Monikulttuurisuus leikkivälineissä. (Päiväkoti Kataja)

Kuten edellä olevat esimerkit osoittavat, monikulttuurisuus näkyy materiaaleissa, mutta havainnointini aikana huomasin, että lastentarhanopettajat eivät tienneet oman päiväkotinsa materiaaleista kovinkaan paljon tai eivät olleet huomioineet muun muassa leikkivälineitä monikulttuurisuuden näkökulmasta.

Materiaalihankintoja tehtäessä monikulttuurisuuden ilmentyminen otettiin huomioon toisissa päiväkodeissa, kun taas eräs lastentarhanopettaja kertoi, että monikulttuurisuus aspektia ei ollut huomioitu. Päiväkodista kuitenkin löytyi muun muassa kokoontumispaikan matto (ks. kuva 6), jossa monikulttuurisuus tuli vahvasti esille.

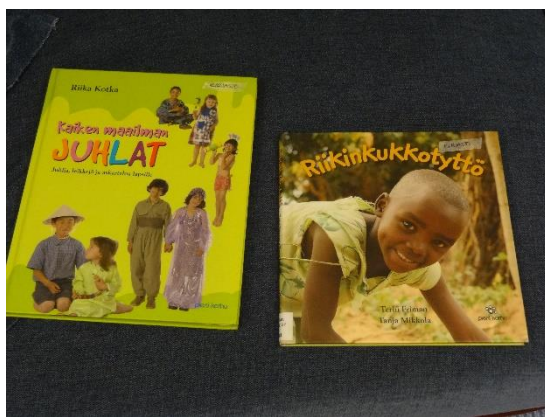


KUVA 6. Kokoontumispaikan matto. (Päiväkoti Kataja)

Edellä olevan kuvan lisäksi Päiväkoti Katajassa monikulttuurisuus näkyi leikkivälineissä, käsinukeissa ja monenlaisissa lautapeleissä. Lastentarhanopettaja ei välttämättä ollut ennen tutkimukseeni osallistumista ajatellut materiaalien monikulttuurisuuden näkymistä ja siksi hänen haastatteluvastauksensa olivat osittain erilaisia kuin omat havaintoni tutkimuspäiväkodin fyysisestä ympäristöstä.

Tutkimuspäiväkotien kirjat olivat pääsääntöisesti suomenkielisiä. Päiväkoti Männyn kirjahyllyssä oli myös jonkun verran vironkielisiä lastenkirjoja. Tähän vaikutti varmasti se, että päiväkodissa työskenteli myös vironkielinen kieliavustaja. Seuraavassa esimerkissä Pirkko kertoo, kuinka kannusti lapsia tutustumaan eri kulttuureihin kirjojen avulla. Kirjojen saatavuus näkyy myös Päiväkoti Koivussa otetuissa valokuvissa (ks. kuva 7).

Mää vien ryhmien hyllyihin kirjoja mitä voi käyttää tai mitä lapset voi käyttää spontaanisti ja ottaa hyllystä... et he rupee tutkimaan ja sitten kyselemään. (Pirkko, haastattelu)



KUVA 7. Lasten käytössä olevia kirjoja. (Päiväkoti Koivu)

Tutkimuspäiväkotien seinillä oli yhtä päiväkotia lukuun ottamatta erilaisia maailmankarttoja. Karttojen hyödyntäminen oli kuitenkin vaihtelevaa eri päiväkotien välillä. Karttoihin oli muun muassa merkitty mistä päiväkodin lapset olivat kotoisin. Päiväkodeista löytyi myös karttapalloja. Karttapallo oli vain yhdessä päiväkodissa sijoitettu niin, että se oli lasten käytettävissä. Muissa päiväkodeissa karttapalloa säilytettiin korkean kaapin päällä tai varaston nurkassa kuten seuraavista havaintopäiväkirjaotteistani ja kuvasta 8 ilmenee.

Ryhmässä on korkeat ovelliset kaapit, joissa säilytetään leikkivälineitä ja pelejä. Karttapallo näyttää olevan kaapin päällä. Lapset eivät karttapalloa varmasti edes näe. (Ote havainnointipäiväkirjasta, päiväkotia Mänty)

Päiväkodin henkilökunnan toimistossa on kirjoituspöytä, jonka päällä on karttapallo. Toimisto ei ole lasten käytössä. Toinen karttapallo on varastossa ison tavaramäärän takana. (Ote havainnointipäiväkirjasta, päiväkotia Kataja)



KUVA 8. Karttapallo varastossa. (Päiväkotia Kataja)

Edellä olevat esimerkit osoittavat, että vaikka lastentarhanopettajat kertoivat karttojen olevan merkityksellisiä monikulttuurisuuden näkökulmasta, niin toisaalta taas kartoilla ei näyttänyt olevan juurikaan arvoa päiväkodin toiminnan kannalta ja ne tavallaan unohdettiin ottaa aktiiviseen käyttöön.

Kommunikaatiomenetelmien monipuolinen käyttö

Monikulttuurisuuden ilmenemismuotona korostui kuvallinen viestintä, kuvien käyttö, monikanavaisuus ja eri kielisten tekstien käyttö päiväkodin fyysisessä ympäristössä. Sini ja Pirkko kuvasivat seuraavissa esimerkeissä kuvien käyttöä:

Sitten meidän päiväkodissa on kyllä tää kuvakommunikaatioon panostaminen niinku siinä toiminnassa. (Pirkko, haastattelu)

Sit varmaan niinku näkyy siinä että, meillä käytetään tosi paljon kuvia. (Sini, haastattelu)

Kuvien runsas käyttö ilmeni myös havainnointipäiväkirjastani ja kuvista 9 ja 10.

Päiväkoti Koivun seinillä on paljon kuvia. S2-opetustilassa on kuvilla merkattu opetuksessa tarvittavat välineet. Kaikissa ryhmätiloissa on kuvitetut viikko-ohjelmat ja ryhmän säännöt. Ryhmien ilmoitustaululla on kuvitettuna säätila, vuodenajat, leikinvalintataulut. Leikinvalintauluissa on tämän päivän leikkien kuvat ja niiden alle lapsi laittaa oman valokuvansa merkiksi siitä leikistä mihin hän sitoutuu. Eteisessä on vaatteiden kuvia. Päiväkodissa käytetään myös aktiivisesti tukiviittomia ja myös tukiviittomien kuvia on esillä. (Ote havainnointipäiväkirjasta, Päiväkoti Koivu)



KUVA 9. Kuvitettu päiväjärjestys.



KUVA 10: Ryhmän säännöt.

Kuten edelliset esimerkit osoittavat kuvien monipuolinen hyödyntäminen päiväkodin fyysisessä ympäristössä kommunikoinnin tukena auttaa koko lapsiryhmää, mutta erityisesti monikulttuuristen lasten kohdalla kuvista on paljon apua sekä lapsen suomen kielen oppimisessa että Suomeen kotoutumisprosessissa. Kuvien lisäksi päiväkotien monikulttuurisessa ympäristössä korostui kasvattajan käyttämä monikanavaisuus, johon liittyvät ilmeet, eleet ja kehonkieli.

6.3 Monikulttuurisuuden tukeminen kasvatuksen keinoin

Monikulttuurisuuskasvatuksen käsitteeseen yhdistettiin tutkimuspäiväkodeisani monikulttuurisuuden välittäminen kaikille lapsille, kielikasvatus, erityisesti S2-opetus ja uskontokasvatus.

Monikulttuurisuuskasvatuksen mahdollisuudet

Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodeissa liitettiin arvokasvatukseen ja vuorovaikutusosaamiseen lasten ja aikuisten välillä. Pirkko kuvasi esimerkiksi tilannetta, jossa ryhmään oli tulossa uusi taustaltaan monikulttuurinen lapsi ja sitä kuinka muiden lasten kanssa etukäteen mietittiin miltä lapsesta voi tuntua uuteen maahan ja ympäristöön tullessaan ja kuinka muu ryhmä voisi auttaa lapsen sopeutumista. Tästä esimerkistä ilmenee, että päiväkodissa panostetaan lasten välisen vuorovaikutuksen laatuun.

Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtana oli tutkimuspäiväkodeissani suvaitsevaisuuden sekä tasa-arvon välittäminen kaikille lapsille ja siltä pohjalta jokaisen erilaisuuden ja ainutkertaisuuden huomioiminen. Päiväkodeissa näkyi halu kasvattaa lapsia, jotka hyväksyvät jokaisen ihmisen kulttuurisen ja kielellisen taustan.

Tapahtumat ja juhlat

Monikulttuurisuuskasvatuksen tarjoaminen kaikille lapsille nähtiin tärkeänä asiana. Lastentarhanopettajat kuvasivat erilaisia tapahtumia, joissa monikulttuurisuutta oli tuotu hyvällä tavalla esille. Nämä tapahtumat, jotka yleensä liittyivät joihinkin juhliin, olivat olleet hyvin mieleenpainuvia, kuten alla olevista esimerkeistä tulee esille:

Meillä oli oikein juhlia, että nää äidit tuli esittelemään niitä heidän hienoja juhla-asujaan ja heidän perinnetanssiaan. (Pirkko, haastattelu)

Meillä oli afrikkalainen avustaja niin se järjesti; toi niinku afrikkalaisia tavaroita sinne ja jotakin ruokia mitä sai käydä lasten kanssa kattomassa. (Sini, haastattelu)

He pukeutuivat niihin asuihin ja oli ruokaa ja sellasta pienimuotoista juhlintaa; niin siinä oli niinku sitä kulttuuria. (Julia, haastattelu)

Kuten esimerkit osoittavat monikulttuurisuudesta saadaan uusia ja erilaisia tapoja toiminnan toteutukseen päiväkodin arjessa. Eri kulttuuritaustojen esille tuominen juhlien ja tapahtumien kautta auttaa kaikkia päiväkodin lapsia ja aikuisia kasvamaan monikulttuurisuuden myönteisessä ilmapiirissä.

Lastentarhanopettajat pohtivat myös monikulttuurisuuskasvatuksen vähäisyyttä ja tarvetta sen lisäämiseen kaikissa tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa. Sini ja Pirkko kertoivat, että heidän päiväkodeissaan on ollut suunnitelmassa monikulttuurisuusjuhlat ja projektit eri kulttuurien esittelystä sekä juhlien vuosikello, jossa kaikki kulttuurit huomioitaisiin. Myös Kaisa ja Julia painottivat, että eri kansallisuuksien juhlat ja tavat tulisi huomioida paremmin päiväkodin arjessa. Lastentarhanopettajien haastatteluissa tuli esille käytännön esimerkkejä monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamiseen, kuten joulun aikaan toteutettava monikulttuurinen joulukalenteri, jossa tutustuttaisiin eri maihin ja kulttuureihin.

Päiväkodeissa monikulttuurisuuteen liittyvien juhlien ja tapahtumien järjestäminen vaatii työntekijöiden aktiivisuutta ja resursseja. Vanhempien osallisuus näissä yhteisissä tapahtumissa olisi ensiarvoisen tärkeää ja palvelisi koko päiväkotiyhteisöä sekä päiväkodin ja kodin välistä kasvatuskumppanuutta.

Apuvälineet

Monikulttuurisuuskasvatuksen apuvälineinä tutkimuspäiväkodeissa käytettiin kirjoja, lauluja ja muuta monikulttuurista materiaalia. Lastentarhanopettajat nimesivät haastatteluissa joitakin käyttämiänsä välineitä, mutta totesivat, että monikulttuuristen materiaalien käyttö päiväkodeissa on melko vähäistä:

Välillä tietysti on jotain kirjoja, mitä saatetaan yhdessä lukee; missä on lapsia eri maista ja kerrotaan vähän minkä tyyppisiä ja... on joku" matkustan ympäri maailmaa"- laulu. (Kaisa, haastattelu)

Perinteiset sadut, tarinat, jotka kertoo lasten elämästä eri maissa... On se kartta ja näytetty mistä he ovat tulleet, että se on semmoinen mikä kauheasti kiinnostaa näitä lapsia joiden kanssa toimin. (Pirkko, haastattelu)

Semmoisia paketteja eri maiden lauluista ja leikeistä... Mutta kyllä viime aikoina ei oo niissä sisällöissä näkynyt monikulttuurisuutta; ei lauluvalinnat eikä satuvalinnat. (Julia, haastattelu)

Esimerkeistä ilmenee, että monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttaminen näyttää vaativan päiväkodeissa pientä herättelyä aiheeseen. Kasvattajilla on sekä tietoa että taitoa, jonka lisäksi päiväkodeista näyttäisi löytyvän monenlaisia apuvälineitäkin monikulttuurisuuskasvatuksen monipuoliselle toteutukselle.

Kielikasvatus osana päiväkodin arkea

Monikulttuurisuuden näkökulmasta kielikasvatuksen yhtenä osa-alueena korostui suomi toisena kielenä (S2) -opetus. Tutkimukseeni osallistuvissa päiväkodeissa S2 -opetusta toteutettiin eri päiväkodeissa melko samankaltaisesti. Sitä annettiin yksilöopetuksena, pienryhmissä ja arkeen liittyvän toiminnan ohessa. S2 -opetukseen osallistuivat lapset, joiden molempien vanhempien tai toisen vanhemman äidinkieli oli joku muu kuin suomi. Pirkon mukaan S2 -opetus on mietittävä aina jokaisen lapsen kohdalla erikseen. Lastentarhanopettajat kuvaavat suomi toisena kielenä opetuksen järjestämisestä seuraavissa esimerkeissä:

Joo kyl siinä niinku just sovitaan S2 -kerhoista esimerkiks ja semmosista, että miten järjestetään ja ne ketkä lapset siinä on. (Sini, haastattelu)

Tarkoituksena on täällä tukea sitä heidän suomen kielen oppimista. (Kaisa, haastattelu)

S2 -opetus on niinku lakisääteinen ja se on nyt käynnistettävä... mulla on joko pienryhmiä tai yksilöohjausta...Heillä on kaikilla menossa omat linjat ja omat materiaalit ja seuraan niitä tarkasti. (Pirkko, haastattelu)

Se on aika yksilöllistä. (Julia, haastattelu)

Kuten esimerkit osoittavat, S2 -opetuksen järjestäminen on osa monikulttuurista varhaiskasvatusympäristöä. Opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen panostetaan päiväkodeissa ja se näyttää toteutuvan hyvin. S2-opetuksen tarve tulee varmasti lisääntymään päiväkodeissa, koska monikulttuuristen lasten määrä tulee kasvamaan lähitulevaisuudessa. Näin ollen on tärkeää kiinnittää huomiota kasvattajien ammattitaitoon kielikasvatuksen asiantuntijoina.

Haastatteluista ilmeni, että kielikasvatus ei kuitenkaan kuulunut vain monikulttuurisille lapsille, vaan siitä pääsivät osallisiksi kaikki päiväkodin lapset. Eräissä tutkimuspäiväkodissani lapset olivat hyvin kiinnostuneita eri kieliä

puhuvista henkilöistä ja kyselivät innostuneina sanojen merkityksiä. Toisessa päiväkodissa taas oli havaittu, että lasten kiinnostus muihin kulttuureihin ja maihin heräsi esimerkiksi eri kielisten tekstien ja karttojen avulla. Seuraavista esimerkeistä ilmenee lasten kiinnostus vieraisiin kieliin:

Se on niinku herättänyt mielenkiintoa lapsissakin, että mitä tossa lukee, siinä lukee tämä sama, mutta heillä on niinku tälläset kirjaimet. (Pirkko, haastattelu)

Lapset olivat lastentarhanopettajien mukaan innokkaita kielten oppijoita. Kasvattajien tehtävänä oli tarjota lapsille mahdollisuuksia osallistumiseen ja oman kielen käyttämiseen myös päiväkodissa. Sini kertoi, että lapsi voi esimerkiksi laulaa synttärilaulun omalla kielellään, kun Pirkon mukaan taas yhteinen kieli monikulttuurisen lapsen kanssa saattoi löytyä vaikka musiikin kautta. Haastatteluaineisossa musiikki yhtenä kasvatuksen keinona tuotiin esille lapsia ja kulttuureja yhdistävänä tekijänä.

Tutkimuspäiväkodeissa lapsen oman äidinkielen arvostus näkyi siinä, että lapsi sai puhua omaa äidinkieltään, hänen äidinkielestään oltiin kiinnostuneita ja työntekijä opetteli lapsen omalla äidinkielellä sanoja, kuten seuraavista esimerkeistä ilmenee:

Kauheen mielellään pojat niitä sanookin niitä sanoja ja niistä on hirveen hauskaa varsinkin tästä isommasta, kun mää yritän niitä matkia. (Kaisa, haastattelu)

Nyt kun mää oon opetellu vaikka daria jolleki lapselle puhumaan, kenen oli tosi vaikea oppia suomee, niin sen jälkeen kun mää osasin muutaman jutun ja mitä mää käytin et ne oppi niinku ne samat. (Sini, haastattelu)

Edellä olevat esimerkit osoittavat, että työskentely monikulttuurisessa ja monikielisessä päiväkodissa synnytti myös lastentarhanopettajien keskuudessa kimmokkeen uusien kielten opiskeluun. Sini kertoi, että opetteli lapsen oman kielen sanoja tukeakseen lapsen suomen kielen oppimista, kun taas Kaisa oli innostunut oppimaan uutta kieltä omasta mielenkiinnostaan. Nämä esimerkit kuvaavat työntekijän motivaatiota kehittää toimintatapoja monikulttuuristen lasten kanssa sekä arvostusta lapsen omaan kieleen, sen tärkeyteen ja ainutker-taisuuteen.

Monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä eri kieliä kuuluu arjessa paljon. Päiväkodissa, jossa on paljon monikulttuurisia lapsia, monikielisyyteen suhtautuminen päiväkodin sisällä vaikuttaa olevan neutraalia. Kielen kehityksen tukeminen, suomen kielen taitotason kartoittaminen ja suomen kielen opettaminen sekä oman äidinkielen taidon tärkeys korostuvat puhuttaessa kielikasvatuksesta päiväkodissa. Suomi toisena kielenä opetus on vahvasti läsnä arjessa, kun päiväkodissa on monikulttuurisia lapsia. Kielikasvatus kuuluu kaikille lapsille ja monikielisyyden tuomia mahdollisuuksia arvostetaan.

Uskontokasvatuksen haasteet

Tutkimuksessani ilmeni, että monikulttuuristen lasten kohdalla keskusteltiin usein uskontokasvatukseen osallistumisesta päiväkodissa. Päiväkodeissa järjestettävään uskontokasvatukseen osallistuminen oli erään lastentarhanopettajan mukaan osittaista osallistumista eli lapsi sai osallistua esimerkiksi päiväkodissa vietettyihin jouluun liittyviin hetkiin, mutta kirkkoretkeille hän ei osallistunut. Seuraavissa esimerkeissä tulee esille uskontokasvatukseen osallistumiseen liittyvät näkökohdat:

Esimerkiks alkukeskustelussa täytetään palvelusopimusta ja siinä kysytään et saako lapsi osallistua uskontokasvatukseen. (Sini, haastattelu)

Tietysti kysyttiin, jos oli joku semmonen kirkkoretki tai pääsiäis tai joulu-kirkko, niin kysyttiin vanhemmilta, että mitä ajattelette, että lähtekö lapsi mukaan... vanhemmat ovat saattaneet sanoa, että lapsi voi osallistua päiväkodin uskontokasvatukseen jossain määrin esimerkiks johonkin joulu-kuvaelmiin. (Julia, haastattelu)

Kuten edellä lastentarhanopettajat kuvasivat, perheiden toiveita kuunnellaan ja katsomukselliset asiat otetaan toiminnan suunnittelussa huomioon. Lastentarhanopettajien puheessa korostui myös se, että päiväkodin toiminta pyritään järjestämään niin, että kaikki lapset, uskonnollisesta vakaumuksesta riippumatta, voivat osallistua toimintaan. Jos toiminta oli selvästi kristilliseen uskontokasvatukseen kuuluvaa, lapsille järjestettiin jotain muuta toimintaa. Kukaan tutkimukseeni osallistuvista lastentarhanopettajista ei kuitenkaan osannut ku-

vata tarkemmin mitä tämä ”muu toiminta” piti sisällään, kuten seuraavista esimerkeistä ilmenee:

Tottakai sit ne, jotka ei saa osallistua, niin ne on tekemässä jotain muuta. (Sini, haastattelu)

Järjestettiin sitten muuta ohjelmaa niille lapsille, mutta mitään sellasta korvaavaa taikka mitään heidän uskontoonsa liittyvää opetusta tai kasvatuksista ei oo kyllä ollut. (Julia, haastattelu)

Meillä on täällä toiminta ja tapahtumat mietitty sellasiks, että kaikki voivat osallistua, että joku ei joudu jäämään pois niinku uskonnollisen vakaumuksen tai jonkun muun pohjalta... Joulun aikaan liittyy paljon asioita mihin voi kaikki osallistua et mikä ei loukkaa ketään; sitten on taas joulukirkko mihin mennään et silloin näille lapsille ja perheille on järjestetty muuta toimintaa (Pirkko, haastattelu)

Näistä esimerkeistä voidaan todeta, että perheen arvot ja vakaumus huomioidaan hyvin tarkasti päiväkodin kontekstissa. Siihen vaikuttaa se, että perheen uskonto koetaan hyvin henkilökohtaiseksi ja araksi sekä välillä vaikeaksikin asiaksi varhaiskasvatuksen maailmassa.

Tutkimukseeni osallistuvissa päiväkodeissa uskontokasvatus rakentui yleisesti kristillisten juhlien ja seurakunnan järjestämän toiminnan ympärille, eikä muita uskontoja huomioitu, kuten alla olevista esimerkeistä näkyy:

Se aika paljon sitoutuu suomalaisten juhlien ympärille, joulun ja pääsiäisen ja sit me on käyty kirkossa ja seurakunta on järjestänyt niinku lapsille tehdyn messun... niissä me ollaan käyty. (Sini, haastattelu)

Miten heillä kotona esimerkiks on joku uskontoon liittyvä asia ja sit on kuunneltu ja siihen ei oo oikeastaan kauheesti kommentoitu vaan kuunneltu... Jossakin uskontokasvatus koulutuksessa sivottu sitä, että näitä muita juhlia, että mitä on eri uskonnoilla ja miten niitä vois päiväkodissakin huomioida. (Julia, haastattelu)

Edellä olevat esimerkit osoittavat, että uskontokasvatuksen järjestämisvastuu oli päiväkodeissa siirretty käytännössä kokonaan seurakunnille. Uskonto- ja katsomuskasvatus, joka on osa valtakunnallista varhaiskasvatus- ja esiopetus-suunnitelmaa, näyttäisi olevan päiväkodeissa haastava kasvatuksen alue, joka haluttaisiin hoitaa ulkopuolisin voimin.

Päiväkodeissa kristilliset arvot tulevat Kaisan mukaan esille päivittäisissä arkisissa tilanteissa, jolloin huomioidaan hyvät tavat ja toisen huomioiminen.

Pirkko kuitenkin korosti, että vaikka kulttuurissamme on kristillisyyteen liittyviä asioita, niitä ei päiväkodissa korosteta, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Meillä on kulttuurissa asioita, jotka periytyy siitä kristillisestä, mutta että sitä puolta ei välttämättä täällä päiväkodissa tuoda esille... mun mielestä kumminkin päivähoitolaki määrittelee selvästi, että päivähoidon uskontokasvatus ei ole vakaumukseen ohjaavaa, että ne perinteet ja traditiot tulee jostain... että tuodaan siitä se puoli mikä on meille yhteistä eikä se mikä erottaa. (Pirkko, haastattelu)

Edellä oleva esimerkki osoittaa, että vaikka suomalaisella varhaiskasvatuksella ja pedagogiikalla on hyvin vahvat kristillisiin arvoihin tukeutuvat juuret kristillisen historiansa vuoksi, niin päivähoidon uskontokasvatus palvelee kaikkia lapsia uskonnollisesta vakaumuksesta riippumatta.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tarkastelin päiväkotien monikulttuurista varhaiskasvatusympäristöä lastentarhanopettajien näkökulmasta ja selvitin monikulttuurisen varhaiskasvatuksen mahdollisuuksia ja haasteita sekä monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumismuotoja. Lisäksi analysoin päiväkotien fyysistä ympäristöä monikulttuurisuuden ilmenemismuotojen kannalta. Tutkimukseni tuotti näkökulmia siihen, miten varhaiskasvatus voisi entistä paremmin tukea monikulttuurista lasta ja hänen perhettään sopeutumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan. Tutkimuksessani tulivat esille myös suvaitsevaisuuden ja tasa-arvon näkökulmat valtaväestön ja monikulttuurisuuden välillä. Monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön rakentuminen edellyttää eri kulttuurien välillä käytävää dialogia sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja koko varhaiskasvatusorganisaation jatkuvaa työn arviointia ja sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin.

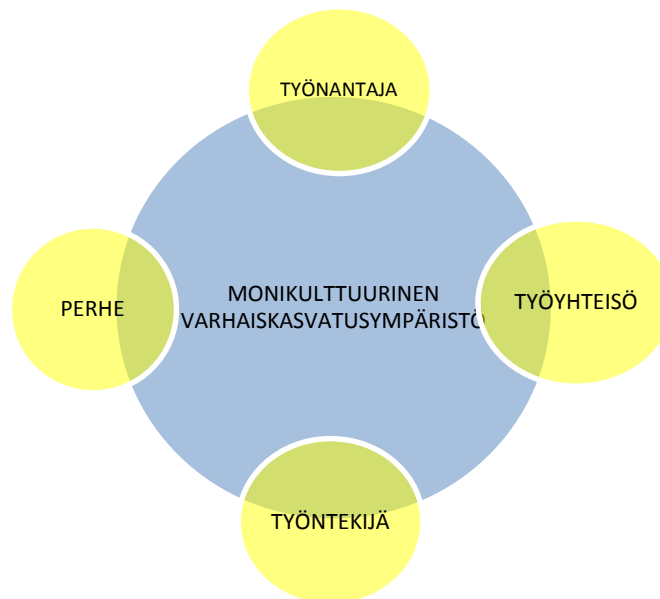
7.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö kokonaisuutena

Vaikka monikulttuurisuus on kasvanut miltei räjähdysmäisesti ja suomalaiset kokevat turvapaikanhakijoiden vaikuttavan lisääntyvään turvattomuuden tunteeseen (Blencowe 2016), nähdään monikulttuurisuus päiväkodeissa kuitenkin hyvänä asiana, jonka eteen ollaan valmiita tekemään paljon työtä, jotta jokainen lapsi saisi varhaiskasvatuksesta hyvät eväät elämään.

Monikulttuurisuus on arkipäivää päiväkodeissa, joissa monikulttuurisia lapsia on noin neljäsosa. Tutkimuksessani kuitenkin selvisi, että työntekijöillä ei silti ole riittävästi tietoa monikulttuurisuudesta, vaikka nykyään tiedon saanti on helppoa ja reaaliaikaista. Tarkoittaako monikulttuurisuuden arkipäiväisyys sitä, ettei monikulttuurisuutta enää huomata ja huomioida päiväkodin toiminnassa? Monikulttuurisen lapsen identiteetin kehittyminen vaatii kuitenkin sekä valtakulttuurin että oman kulttuurin tuntemista ja arvostusta. Näin lapsesta voi kasvaa kahden kulttuurin kansalainen.

Monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö rakentuu tutkimukseni mukaan neljästä kokonaisuudesta, jotka ilmenevät kuviosta 3.



KUVIO 3. Monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön kokonaisuus.

Työnantaja luo perusteet työn tekemiselle ja kehittämiseksi. Työnantajan tukea tarvitaan monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä työskennellessä. Työnantajan tulee huolehtia riittävästä työntekijä resurssista sekä varmistaa henkilökunnan tarvittava ja ajankohtainen koulutus monikulttuurisuuteen liittyvissä asioissa. Tässä tutkimuksessa selvisi, että työnantajan järjestämät koulutukset ovat vähäisiä, joten niitä tulisi selvästi lisätä. Lastentarhanopettajien peruskoulutukseen on vasta viime vuosien aikana sisällynyt monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta, joten kentällä työskentelevien lastentarhanopettajien täydennyskoulutusta todella tarvittaisiin.

Koulutuksen lisäämisen tarve tulee esille myös OECD:n julkaisussa (2012), jonka mukaan Suomen tulisi kehittää varhaiskasvatuksen kontekstissa ulkomaalaistaustaisten lasten kielen opetusta. Julkaisussa todetaan, että työntekijöillä tulisi olla hyvät valmiudet äidinkielen opettamiseen monikulttuurisille lapsille. Lisäksi muiden kulttuurien ymmärtämistä ja arvostamista tulisi lisätä työntekijöiden keskuudessa. (OECD 2012, 43, 59.)

Kuusiston (2012, 106) tutkimuksessa todetaan, että monikulttuurinen varhaiskasvatus vaatii jatkuvaa kehittämistä ja päiväkotien yhteisen arvopohjan

selkiyttämistä. *Työyhteisöissä* korostuu tasa-arvon vaaliminen ja tasavertainen vuorovaikutus kaikkien lasten kanssa. Tasa-arvoa päiväkodissa voidaan saavuttaa, kun etsitään yhtäläisyyksiä lasten välillä, eikä korosteta erilaisuuksia. Myös Lappalainen (2006, 45) painottaa varhaiskasvatuksen kehittämistä suvaitsevaisuuden ja tasa-arvon sekä rasismien vastaiseen suuntaan. Tässä on tärkeää huomioida monikulttuurisen erilaisuuden lisäksi tasa-arvon korostaminen myös sukupuolen ja yhteiskuntaluokkien välillä. (ks. Lappalainen 2006, 50; Nieto 2010, 215.)

Varhaiskasvatuksessa tasa-arvoon ja syrjinnän vastaisuuteen on erittäin tärkeää kiinnittää huomiota, koska Niemen (2009, 137) mukaan tumma ihonväri tai suomalaisuudesta erottuva ulkonäkö kasvattaa riskiä jäädä kaveripiirin ulkopuolelle nuoruusiässä. Suvaitsevaisuuteen kasvaminen alkaa jo varhaislapsuudessa ja tällöin päiväkotitoimi on arvojen ja asenteiden välittämisessä lapselle hyvin merkittävässä roolissa. Monikulttuurisuuden esille tuominen kasvattaa tasa-arvoa sekä auttaa jokaista lasta tuntemaan itsensä tärkeäksi ja osaksi monikulttuurista yhteisöä.

Monikulttuurisuus herättää lastentarhanopettajissa arvostusta ja ihailua, joka viittaa Nieton (2010, 249) mukaan monikulttuurisuuskasvatukseen kolmannen eli kunnioituksen tasoon. Tutkimuksessa tuli kuitenkin esille myös ”maassa maan tavalla”-asenne, joka näkyy siinä, että perheen omia tapoja ja käytänteitä voidaan arvostaa tiettyyn rajaan saakka, mutta tiettyihin asioihin Suomessa on sopeuduttava ja toimittava sen mukaan; maassa maan tavalla. Kuten Lappalaisen (2006) tutkimuksessa esitetään, niin myös tässä tutkimuksessa kulttuurisen eron käsite tuli esille arjessa erityisesti silloin, kun jonkun monikulttuurisen perheen käytänteitä pidettiin jotenkin ongelmallisina (ks. Lappalainen 2006, 42).

Työntekijän näkökulmasta tarkasteltuna monikulttuurinen varhaiskasvatustyöympäristö rakentuu kohtaamisista ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Lastentarhanopettajan työ perustuu vuorovaikutukseen sekä lasten että aikuisten kanssa. Lastentarhanopettajat ovat ammattilaisia kohtaamaan erilaisia lapsia ja perheitä. He lähtevät rohkeasti vuorovaikutukseen ja haastavissakin tilan-

teissa pyrkivät löytämään luovia ratkaisuja perheiden kohtaamiseen. Vuorovaikutustaitoja voi ja täytyykin kehittää koko ajan. Erityisesti monikulttuuristen lasten ja perheiden kohdalla se on usein välttämätöntä, koska eri kulttuureista tulevilla on erilaiset tavat olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ruben ja Stewart (2006) muistuttavatkin, että kulttuurien välisessä viestinnässä ja vuorovaikutuksessa on lukemattomia kulttuureista tulevia symboleja, sääntöjä ja käytänteitä, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen (Ruben & Stewart 2006, 330). Vuorovaikutuksessa syntyvät kohtaamiset joko vahvistavat tai heikentävät kulttuurisen identiteetin kehittymistä (Gordon 2005, 169). Monikulttuurisuuden kasvussa työntekijän omien ennakkoluulojen ja arvojen reflektointi sekä työyhteisön sisällä käytävä keskustelu ovat keskeisessä asemassa (Nieto 2010, 272; Paavola & Talib 2010, 208). Tutkimustulosten mukaan pohdinta ja arviointi jäivät tutkimuspäiväkodeissa kuitenkin vähäiseksi.

Monikulttuuristen *perheiden* kohdalla kasvatuskumppanuuden rooli on erittäin merkittävässä asemassa. Suomessa elämänsä uudelleen aloittaneet perheet tarvitsevat kokonaisvaltaista tukea, johon varhaiskasvatus osaltaan vastaa. Varhaiskasvatus tarjoaa kaikille lapsille samanarvoiset mahdollisuudet tulevaisuuden rakentamiseen. Tämän vuoksi on ensiarvoisen tärkeää, että monikulttuuristen perheiden lapset pääsevät mahdollisimman pian varhaiskasvatuksen piiriin. Heidän osallistumisestaan varhaiskasvatukseen ei tulisi rajoittaa subjektiivisen päivähoidon rajaamisella, jota hallitus on kaavaillut syksyille 2016 (ks. Ruokangas 2016).

Monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön kokonaisuuden neljä eri osa-aluetta ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Jokainen osa-alue tulee huomioida varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja kehittämisessä, jotta monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö voisi tukea parhaalla mahdollisella tavalla jokaisen lapsen kasvua ja kehitystä.

Monikulttuurisuuden näkyvyys varhaiskasvatuksessa

Tutkimustulokseni osoittivat, että päiväkodeissa on monikulttuurisuuteen liittyvää materiaalia, jota ei hyödynnetä riittävästi. Monikulttuurisuudesta puhu-

minen henkilökunnan kesken sekä vanhempien kanssa auttaisi työntekijöitä huomaamaan monikulttuurisuusnäkökulmat materiaaleissa ja näin tuomaan niitä paremmin esille. Työntekijöille tulisikin tarjota aikaa ja mahdollisuuksia erityisesti materiaaleihin tutustumiseen, jotta he voisivat paremmin hyödyntää niitä kasvatuksessa ja opetuksessa. Oppimisympäristöjen kehittämiseen ja oppimateriaalien monipuoliseen hyödyntämiseen viitataan myös varhaiskasvatus- ta säätelevissä asiakirjoissa (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Manninen ym. 2007; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005).

Eri kulttuurien ja kielten tulisi näkyä ja kuulua päiväkodin arjessa (Jauhola ym. 2007, 15). Paavola (2007) toteaa, että monikulttuurisuuden kunnioittaminen kuuluu työntekijöiden puheissa positiivisesti, mutta lapsen monikulttuurinen taustaa ei nähdä tärkeänä opetuksen lähtökohtana eikä sitä huomioida fyysisessä ympäristössä (Paavola 2007, 160). Oman tutkimukseni johtopäätöksenä voidaan sanoa, että tutkimuspäiväkodeissani monikulttuurisuutta tuotiin esille erityisesti silloin, kun ryhmässä oli taustaltaan monikulttuurisia lapsia. Jokaisen lapsen yksilöllinen monikulttuurinen tausta ei kuitenkaan näkynyt toiminnan ja ympäristön suunnittelussa.

Monikulttuurisuuteen liittyvällä materiaalilla, esimerkiksi lastenkirjallisuudella, voidaan kehittää empaattisuutta, ehkäistä syrjintää ja toteuttaa rasismin vastaista kasvatusta. Tämä tukee kulttuurien välisen sensitiivisyyden ja lapsen kulttuurisen tietouden kehittymistä. (Pesonen 2015, 106.)

Lapsen puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa ja varhain aloitettu kielenkehityksen tukeminen on tärkeää kaikilla lapsilla (Siiskonen 2010, 178). Monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä kommunikointi ja kommunikoinnin tuomat haasteet ovat läsnä työntekijöiden arjessa. Kommunikaatiomenetelmien kehittämiseen panostetaan erityisesti monikulttuuristen lasten kohdalla. Tutkimuksestani ilmenee, että työntekijät ovat kehittäneet aktiivisesti uusia toimintatapoja ja apukeinoja tukeakseen monikulttuuristen lasten kommunikointia ja kielen oppimista.

Tutkimukseni mukaan kaksi ja monikielisyttä arvostetaan ja halutaan tukea. Laineen (2012) tutkimus on osoittanut, että kaksikielinen henkilö vaihtaa

kieltä sujuvasti kielestä toiseen. Monikielisyys mahdollistaakin monipuolisen kommunikointikyvyn ja laajentaa kulttuurien tuntemusta. (Laine 2012.) Kielikasvatukseen panostaminen on viime aikoina ollut aktiivisen kehittämisen alla erityisesti koulumaailmassa sekä Suomessa että Euroopassa (Mattila 2015). Onkin tärkeää, että jo varhaiskasvatuksessa tartutaan kielikasvatuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin sekä monikulttuuristen lasten että valtaväestöön kuuluvien lasten kohdalla.

Monikulttuurisuuskasvatuksen haasteet ja mahdollisuudet

Monikulttuurisuuskasvatuksella tavoitellaan valtaväestön ja eri vähemmistöryhmien yhteistyötä torjumalla epätasa-arvoa ja syrjintää sekä tiedostamalla jokaisen yksilön monimuotoisuus (Devin & Keihäs 2013, 148; Talib 2007, 184). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 39–41) monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteiksi mainitaan suomalaisen kulttuuriin liittyvien asioiden oppiminen ja tutustuminen muihin kulttuureihin. Lappalaisen (2006) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtana varhaiskasvatuksessa on ajatus siitä, että kulttuurisia eroja on opittava sietämään. Lappalainen kuvaa, että varhaiskasvatuksessa opitaan tuntemaan suomalaista kulttuuria ja sen lisäksi tutustutaan muihin kulttuureihin. (Lappalainen 2006, 39, 50.) Omassa tutkimuksessa monikulttuurisuuskasvatus nähtiin rikkautta tuovana elementtinä. Kulttuurillisia eroja ei korostettu, vaan jokaisen ainutlaatuisuutta kunnioitettiin. Yllättävää oli kuitenkin se, että päiväkotien konteksteissa monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulma tutustua muihin kulttuureihin jäi hyvin vähäiseksi, kun taas suomalaisen kulttuurin tunteminen korostui. On mahdollista, että tämä johtuu siitä, että nykyään työntekijät kokevat aika- ja resurssipulaa esimerkiksi juhlien ja tapahtumien järjestämiseen, joiden avulla monikulttuurisuus tulisi luonnollisesti kaikkien lasten ulottuville.

Monikulttuurisuutta huomioitiin haastatteluaineistoni mukaan päiväko-deissa 1990-luvulla merkittävästi, kun ensimmäiset suuremmat pakolaisryhmät saapuivat Suomeen ja varhaiskasvatuksen toimintatapoja oli pakko miettiä uudelleen monikulttuuristen lasten näkökulmasta. Haastatteluissa pitkän työko-

kemuksen omaavat lastentarhanopettajat kertoivat, kuinka työntekijöitä varten tehtiin erilaisia info- ja kulttuuripaketteja. Tällöin monikulttuurisuusnäkökulmaan kiinnitettiin myös huomiota päiväkodin toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Jotta monikulttuurisuutta voitaisiin huomioida monipuolisesti varhaiskasvatuksen arjessa, nyt onkin siis taas aika tarttua aktiivisesti monikulttuurisuuden tuomiin ulottuvuuksiin.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 39–40) mainitaan, että suomi toisena kielenä – opetusta on järjestettävä mahdollisuuksien mukaan. Tämän vuoksi lastentarhanopettajien tulisi saada riittävästi koulutusta S2 -opetuksesta. Hyvänä käytänteenä olisi myös kokoneiden lastentarhanopettajien tiedon jakaminen muille. Varhaiskasvatusympäristön merkitys korostuu monikulttuuristen lasten kohdalla, joille suomen kieli ei ole äidinkieli. Päiväkoti voi olla ihanteellinen kielenoppimisympäristö, jos sekä fyysinen että sosiaalinen ympäristö tukevat kielen kehitystä.

Monikulttuurisuuskasvatuksen haasteeksi mielletään usein eri uskonnot ja niiden tuomat rajoitukset. Paavolan ja Talibin (2010, 208) mukaan erilaiset uskonnot ja katsomukset tulisi huomioida rakentavasti ja arvostavasti yhteistyössä kotien kanssa. Omassa tutkimuksessani tuli esille työntekijöiden halu siirtää varhaiskasvatuksen uskontokasvatus käytännössä kokonaan seurakuntien vastuulle. Myös Kalliala (2001, 174) on tehnyt samanlaisen huomion tutkimuksessaan. Lappalaisen (2006, 38) mukaan päiväkodin henkilökunta kokee, että uskontokasvatus on pääsääntöisesti kotien vastuulla. Myös tässä tutkimuksessa tuli esille, että uskontokasvatus koettiin päiväkodeissa henkilökohtaisena, perheen omana asiana ja siihen suhtautuminen oli hyvin neutraalia ja jopa vältelevää. Vähemmistöuskonnot nähtiin Lappalaisen (2006, 42) tutkimuksessa lasten toimijuutta rajoittavana tekijänä. Oman tutkimukseni mukaan taas koettiin tärkeäksi järjestää toimintaa, joihin kaikilla lapsilla on mahdollisuus osallistua.

Lapset saavat tietoa eri uskonnoista ja kulttuureista perinteisiin liittyvien juhlien kautta. On tärkeää, että lapsi saisi kokemuksen, että erilaiset kulttuuriperinnöt ovat rikkaus. Siksi kasvatuksen ja opetuksen kentällä olisi tarpeellista perehtyä eri kulttuureihin ja juhlien traditioihin sekä rakentaa niistä omaan yh-

teisöön monikulttuurinen tapahtumakalenteri. Monikulttuurisiin tapahtumiin lasten vanhempien panos on merkittävä, koska heillä on paras tietous omasta kulttuuristaan. (Jauhola ym. 2007, 24; Parland 2010, 5-11.) Monikulttuurisuuden tuomat erilaiset uskonnot ja niiden käsitteleminen kristillisyyden rinnalla on varhaiskasvatuksen työntekijöille vielä uutta ja vierasta. Työntekijät tarvitsevatkin koulutusta uskonnollisten asioiden käsittelyyn monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä, koska uskonto- ja katsomuskasvatus on yksi orientaatio muiden joukossa ja kasvattajien tulisi huomioida sen suunnittelusta ja toteutuksesta.

Monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö ja siinä tapahtuva monikulttuurisuuskasvatus syntyvät työnantajan tarjoamista mahdollisuuksista, työyhteisön yhteisistä tavoitteista, työntekijän omasta arvomaailmasta ja motivaatiosta sekä perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä tavoitteena kulttuurien luonteva kohtaaminen ja jokaisen lapsen yksilöllinen huomiointi.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointiin ei ole yhtä yksiselitteistä ohjetta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Arvioin oman tutkimukseni luotettavuutta Lincolnin ja Guban (1985, 290) kriteerien pohjalta sekä Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) esiintuomien luotettavuuden ydinkohtien avulla. Oma sitoutumiseni tutkimukseen oli alusta asti intensiivistä ja tutkimusprosessin edetessä ajatukseni tutkimuksen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta varmistuivat. Tutkimukseen sitoutunut ja panostava tutkijan oma asenne tuo luotettavuutta tutkimuksen toteutukseen ja raportointiin.

Patton (2002, 566–570) korostaa tutkijan itsereflektointia koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijana pyrin tiedostamaan omat lähtökohtani ja henkilökohtaiset arvoni suhteessa tutkittavaan ilmiöön sekä arvioimaan tutkimukseni kannalta järkeviä ratkaisuja läpi koko tutkimusprosessin. Yhtenä osana tutkimuksen luotettavuuteen liittyy tutkijan *uskottavuus* (Lincoln & Guba 1985, 301), joka tutkimuksessani toteutui siinä, että pyrin objektiiviseen suhtautumiseen,

vaikka itselläni oli monikulttuurisesta varhaiskasvatusympäristöstä tietynlaiset ennakkokäsitykset. Tiedostin tutkimusprosessini aikana, että läheinen suhde monikulttuurisuuteen ja pitkä työkokemus monikulttuurisissa päiväkodeissa voi tuoda subjektiivista näkemystä tutkittavaan aiheeseen. Asian tiedostaminen auttoi suhtautumaan kuitenkin mahdollisimman objektiivisesti aineistosta esille tuleviin näkökohtiin.

Keräsin tutkimusaineistoni haastattelujen, havainnoinnin ja valokuvien avulla. Näin tutkimuksessani toteutui menetelmätriangulaatio, joka auttoi saamaan monipuolisesti tietoa monikulttuurisesta varhaiskasvatusympäristöstä. Havainnoinnin ja valokuvien avulla pystyin vertailemaan ja yhdistelemään sekä etsimään ristiriitaisuuksia suhteessa haastatteluaineistoon. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 70–71; Patton 2002, 248.) Monipuolinen tutkimusaineisto ja sen huolellinen käsittely liittyvät osaltaan *riippuvuuteen* ja *neutraalisuus*, eli sen arvioimiseen, miten tarkasti, johdonmukaisesti ja täsmällisesti koko tutkimusprosessi, tulokset ja tulkinnat on kerätty ja suoritettu (Lincoln & Guba 1985, 299, 317–318). Olen pyrkinyt raportoimaan yksityiskohtaisesti ja selkeästi koko tutkimusprosessin, mikä mahdollistaa sen, että lukija voi arvioida tutkimukseni luotettavuutta tutkimuksen eri vaiheissa.

Luotettavuuden ja riippuvuuden kannalta on tärkeää arvioida myös varsinaista tutkimustilannetta, johon voivat vaikuttaa tutkijaan tai itse tutkimustilanteeseen liittyvät seikat. Keskityin haastattelutilanteissa omaan objektiiviseen suhtautumiseeni tutkittavan ilmiön käsittelyssä. Teemahaastattelurunko ohjasi hyvin haastattelun etenemistä, mutta olen kuitenkin voinut tiedostamatta vaikuttaa haastattelutilanteeseen muun muassa nonverbaalisin keinoin. Yksi luotettavuutta lisäävä tekijä on myös se, että tutkittavat ilmoittautuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen ja osoittivat näin kiinnostusta aihetta kohtaan. Toisaalta tutkittavat saattoivat olla keskimääräistä kiinnostuneempia monikulttuurisuudesta ja tämä on mahdollisesti vaikuttanut vastauksiin.

Pattonin (2002) mukaan haastattelu ja havainnointi aineistonkeruumenetelminä voivat olla luotettavuuden näkökulmasta haasteellisia. Haastattelutilanteeseen vaikuttaa muun muassa haastateltavan tunnetila ja aikaisempi tieto

tutkittavasta asiasta. Havainnoinnissa tutkija taas pystyy havaitsemaan hyvin rajallisen määrän tutkimukseen liittyvistä seikoista. (Patton 2002, 306.) Tutkimuksessa täytyy huomioida myös se, että haastateltava voi kaunistella asioita vastatessaan arkaluontoisiin kysymyksiin (Alasuutari 2011, 150). Tämän näkökulman huomioin analyysivaiheessa pohtien, onko haastateltava yrittänyt luoda ”paremman” kuvan monikulttuurisesta ympäristöstä päiväkodissa. Haastatteluvastausten luotettavuutta tutkimuksessani lisää kuitenkin menetelmätriangulaatio eli se, että havainnoillani ja valokuvilla olen todentanut lastentarhanopettajien kuvauksia monikulttuurisesta varhaiskasvatusympäristöstä ja toisaalta taas löytänyt monikulttuurisuuden näkyvyyttä, jota lastentarhanopettajat eivät ole haastatteluissa tuoneet esille.

Tutkimuksessani oli tapaustutkimuksen piirteitä, joten tavoitteena ei ole tulosten yleistettävyys muihin päiväkoteihin. Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä on *siirrettävyys* eli sen arvioiminen, missä määrin tutkimustuloksia voidaan yleistää. Mielestäni tutkimukseni tuloksia monikulttuurisen varhaiskasvatusympäristön rakentumisesta ja monikulttuurisuuden ilmenemisestä sekä monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisesta voidaan soveltaa tutkimukseni ulkopuolellakin. Tämä tutkimus voitaisiin myös toteuttaa uudelleen samanlaisena toisessa kontekstissa, mutta tutkimustulokset voisivat olla erilaisia. (ks. Lincoln & Guba 1985, 298–299). Siirrettävyyttä olen pyrkinyt lisäämään sillä, että olen kuvannut mahdollisimman selkeästi tutkimuksen tekoa ja tuloksia, jotta lukija voi itse arvioida tulosten siirrettävyyttä.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät uskottavuus ja *vastaavuus* eli se miten tutkija tulkitsee tutkittavien alkuperäisiä ilmauksia ja miten tutkimusprosessin neutraaliudesta ja pysyvyydestä on huolehdittu (Lincoln & Guba 1985, 294–297). Tein koko tutkimusprosessin yksin, joten kaikki havainnot ja analyysin tulkinnat sekä niistä tehdyt johtopäätökset tutkimustulokset ovat omiani. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta luotettavasti ja huolellisesti tehty tutkimusraportti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 141) on keskeisessä asemassa. Raportissa tuodaan esille tutkimusprosessin vaiheet ja näin lisätä tutkimuksen uskottavuutta. Tutkimusraportista lukija voi arvioida, minkälainen käsitys tutkittavas-

ta ilmiöstä tutkijalle on muodostunut. (Kiviniemi 2010, 82–83.) Olen kuvannut tutkimusraportissani mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja tarkasti tutkimusprosessin vaiheet, jotta lukijan olisi helpompi pysyä mukana tutkimusprosessin eri vaiheissa (ks. Lincoln & Guba 1985, 296–297). Tutkimukseni luotettavuutta olen lisännyt suorilla aineistolainauksilla ja ottamillani valokuvilla. Havainnointi ja valokuvat tuovat aineistoon omaa näkemystäni tutkijana. Näin lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta alkuperäisten ilmausten ja visuaalisen aineiston pohjalta. Raportin olen kirjoittanut perinteisen tutkimusraportin rakenteen mukaan.

Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaan liittyy myös tutkimustulosten *vahvistettavuus* eli se, miten tulokset ovat yhteydessä aiemmin tehtyihin tutkimustuloksiin (Lincoln & Guba 1985, 318–319). Omissa tutkimustuloksissani tuli esille samanlaisia näkökohtia monikulttuurisuuskasvatuksesta ja kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen konteksteissa kuin Paavolan (2007) ja Kuusiston (2010) tutkimuksissa. Vahvistettavuutta lisää tutkimustulosten varmistaminen (Lincoln & Guba 1985, 318–319), jota tein analyysin aikana kuuntelemalla haastattelutallenteita moneen kertaan sekä lukeamalla tarkasti haastattelulitteraatteja. Visuaalisesta aineistosta nousi esille uusia näkökulmia, kun tein valokuvien sisällönanalyysia uudestaan tulosten kirjoittamisprosessin aikana. Sisällönanalyysin systemaattinen tekeminen sekä haastattelu- että valokuva-aineistosta auttoi teemoittelussa, ala- ja yläluokkien hahmottamisessa sekä varsinaisten käsitteiden muodostamisessa.

Tutkimusprosessini kesti noin kaksi vuotta. Prosessi oli pitkä töiden ja muiden opiskelujen vuoksi. Teoreettinen viitekehys sai uutta näkökulmaa, kun palasin tutkimukseni pariin uudestaan pitkän tauon jälkeen. Riittävä aika tutkimusaineiston tutustumiseen on yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä (Lincoln & Guba 1985, 304–305, 307). Aineiston hankinta, analyysi ja tutkimustulosten raportointi tapahtui aikavälillä, jolloin keskityin täysin tutkimukseeni. Tämä vaihe oli hyvin intensiivinen, mutta koen, että täydellinen uppoutuminen tutkimukseen, auttoi tutkimustulosten kirjoittamisessa ja toi niihin lisäluotettavuutta.

7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Monikulttuurisuus näkökulmaa varhaiskasvatuksen kontekstissa on aikaisemmin tutkittu niukasti. Tutkimukseni avulla toivon tekeväni monikulttuurisuutta ja monikulttuurisuuden näkyvyyttä merkittävämmäksi päiväkotien varhaiskasvatusympäristöissä. Tutkimukseni oli ajankohtaisempi kuin olin prosessini alussa itse ajatellut. Tämä näkyy muun muassa siinä, että mediassa keskustellaan päivittäin monikulttuurisuuden kasvusta Suomessa. Varhaiskasvatus on tärkeässä asemassa tukemassa Suomeen kotoutuvia perheitä ja tarjoamassa lapsille turvallista kasvu- ja kehitysympäristöä. Monikulttuuriset lapset rakentavat usein ensimmäisiä sosiaalisia suhteita valtaväestöön juuri varhaiskasvatuksen kontekstissa. Toisaalta myös valtaväestöön kuuluvat lapset tarvitsevat arvo- ja kulttuurikasvatusta eläessään monikulttuuristuvassa maailmassa. Tutkimukseni toi esille lastentarhanopettajien kuvauksia monikulttuurisesta varhaiskasvatusympäristöstä ja sen fyysisestä ilmenemisestä sekä monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumista päiväkodin arjessa.

Monikulttuurisuuden ilmenemistä olisi tärkeää tutkia myös perheiden ja lasten näkökulmasta. Miten monikulttuuriset perheet kokevat, että heidän kulttuurinsa huomioidaan päiväkodin arjessa? Miten lapset kokevat päiväkotiarjen monikulttuurisessa ympäristössä? Etnografinen tutkimus soveltuisi hyvin lasten näkökulman selvittämiseen. Fyysistä varhaiskasvatusympäristöä ja monikulttuurisuuden ilmentymistä voisi tutkia tarkemmin ECERS (Early Childhood Environment rating Scale)- mittariston avulla. (ks. Harms, Clifford, Cryer 2005). Lopuksi voin todeta, että tutkimusta monikulttuurisuudesta erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa on tarpeen jatkaa, jotta monikulttuurisuuden ilmiöt pääsevät näkymään käytännössä ja palvelevat varhaiskasvatuksen työntekijöitä monikulttuurisuuden kysymyksissä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. 2008. Young children`s rights: Exploring beliefs, principles and practice. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta: 60/1991. Viitattu 30.11.2015 <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Banks, J. 2010. Multicultural Education: Characteristics and Goals. Teoksessa J. Banks & C. Banks (toim.) Multicultural education. Issues and perspectives. Hoboken: Wiley, 3-30.
- Blencowe, A. 2016. Tutkimus: Suomalaiset näkevät tulevaisuuden turvattomana – synkin arvio kyselyn historiassa. Viitattu 22.1.2016 http://yle.fi/uutiset/tutkimus-suomalaiset-nakevat-tulevaisuuden-turvattomana__synkin_arvio_kyselyn_historiassa/8612926
- Cummins, J. 2003. Bilingual education: basic principles. Teoksessa J-M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (toim.) Bilingualism: Beyond basic principles. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters Ltd, 56-66.
- Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 63. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education an Psychology 464.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 26.1.2016 http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 179-203.

- Ford, T.N. & Quinn, L. 2010. First year teacher education candidates. What are their perceptions about multicultural education? *Multicultural Education*, Summer 2010, 18–24.
- Gay, G. 2000. *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gordon, T. 2005. Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa R. Mietola, E. La-helma, S. Lappalainen, T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja kou-lutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Turku: Turun yliopisto: Suomen kasvatustieteellinen seura, 163–175.
- Grant, C. & Sleeter, C. 2010. Race, class, gender and disability in the classroom. Teoksessa J. Banks & C. Banks (toim.) *Multicultural education. Issues and perspectives*. Hoboken: Wiley, 59–80.
- Granö, P. 2013. Visuaalisuus kokemuksena ja tietämisenä paikan tutkimukses-sa. Teoksessa P. Granö, A. Keskitalo & S. Ronkainen (toim.) *Visuaalisen kokemus: johdatus moniaistiseen analyysiin*. Rovaniemi: Lapin yliopisto-kustannus, 67–78.
- Halme, K., Kauber, A., Paatelma, A., Ryyänen-Ahvensalmi, A & Venho, T. 2010. Pienten kielireppu. Tasolta toiselle suomi toisena kielenä oppimisen seuranta. Espoon suomenkielinen opetus ja varhaiskasvatus. Viitattu 26.1.2016 <http://www.espoo.fi/kielireppu>
- Halme, K & Vataja, A. 2011. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. 2005. *Early childhood environment rating scale*. Revised edition. New York: Teachers College Press.
- Hassinen, S. 2005. *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Hukkanen, V. 2015. On helpompaa, kun on paljon ulkomaalaisia. Yle. Viitattu 18.1.2016. http://yle.fi/uutiset/on_helpompaa_kun_on_paljon_ulkomaalaisia/8495104
- Hukkanen, V. 2016. OAJ:n asiantuntija: Kaikki maahanmuuttajalapset heti päi-väkoteihin. Yle. Viitattu 18.1.2016. http://yle.fi/uutiset/oajn_asiantuntija_kaikki_maahanmuuttajalapset_heti_paivakoteihin/8598962
- Jauhola, H., Bisi, A., Järvi, I. & Rusama, P. 2007. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus – toimintamalli ja työmenetelmiä*. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Socca, Moniku-hanke.

- Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma. 2010. Viitattu 29.10.2015
http://www.jyvaskyla.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/jyvaskyla/embeds/jyvaskylawwwstructure/38242_JKLvasu.pdf
- Jämsän seudun varhaiskasvatussuunnitelma. 2010. Viitattu 29.10.2015
<http://www.jamsa.fi/images/tuodut/Varhaiskasvatussuunnitelma.pdf>
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvat. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus- perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 17–29.
- Kalliala, M. 2001. Sanoista tekoihin ja tekemättömyyteen - uskontokasvatuksen arki päiväkodissa. Teoksessa J. Salminen (toim.) Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus. Helsinki: Hakapaino, 163–199.
- Kallioniemi, A. 2000. Helsinkiläisten lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin uskonnollisesta kasvatuksesta ja sen toteuttamisesta. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kallioniemi, A. 2001. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus tiedonalana ja tutkimuskohteena. Teoksessa J. Salminen (toim.) Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 31–58.
- Kallioniemi, A. 2005a. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus monikulttuuristuvassa maailmassa. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi, J. Luodeslampi (toim.) Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki: Kirjapaja, 11–37.
- Kallioniemi, A. 2005b. Käytännölliseen teologiaan liittyvä aines. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhanella. Helsinki: Kirjapaja, 330–348.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kivijärvi, T. 2012. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–259.
- Kjorholt, A. & Tingstad, V. 2007. Flexible places for flexible children? Discourses on new kindergarten architecture. Teoksessa H. Zeiher, D. Devine, A. Kjorholt & H. Strandell (toim.) Flexible childhood? Exploring children's welfare in time and space. Odense: University Press of Southern Denmark, 169–189.

- Koivunen, P-L. 2015. Kasvu kiikarissa: havainnoinnin käsikirja varhaiskasvattajille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, K. & Kumpulainen, E-L. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto, A. 2012. Homma hanskassa!: Päiväkodin monimuotoisuus rikkauteena. Helsinki: Helsingin kaupunki, Sosiaalivirasto.
- Kuusisto, A. 2010. Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia. Helsinki: Helsingin kaupunki, Sosiaalivirasto.
- Laine, M. 2012. Kaksikielisyys edesauttaa älyllistä joustavuutta? Soveltavan kielentutkimuksen keskus Kielikoulutuspolitiikan verkosto. Viitattu 28.1.2016. <http://www.kieliverkosto.fi/article/kaksikielisyys-edesauttaa-alyllista-joustavuutta/>
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Lappalainen, S. 2007. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113–133.
- Lapsiasiavaltuutettu. 2013. Toteutuvatko sinun oikeutesi. Tietoa ihmisoikeuksista lapsille ja nuorille. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2013:17. Viitattu 25.1.2016 <http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2014/12/Toteutuvatko-sinun-oikeutesi.pdf>
- Layder, D. 1998. Sociological practice: Linking theory and social research. London: Sage
- Liebkind, K. 2000. Monikulttuurisuus on tulevaisuutta. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 171–182.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park: Sage.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

- Mattila, P. 2015. Kielikasvatus – tehtävä Euroopassa ja tässä ajassa. Jyväskylä: Kielikoulutuspolitiikanverkosto. Viitattu 28.1.2016.
<http://www.kieliverkosto.fi/article/kielikasvatus-tehtava-euroopassa-ja-tassa-ajassa/>
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki : International Methelp.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi: maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku: Turun yliopisto.
- Moilanen, P & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 46–69.
- Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M-L & Kärjä, A-V. 2015. Visuaaliset menetelmät lapsuuden ja nuorisotutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan abc. Helsinki: Tammi.
- Niemi, H. 2009. Kotona ja kodittomana – maahanmuuttajataustaisten nuorten sosiaalisia paikantumisia tutkimusten valossa. Teoksessa S. Raitakari & E. Virokannas (toim.) Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Puheenvuoroja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. 125–152.
- Nieto, S. 2010. Language, culture and teaching. Critical perspectives. London: Taylor & Francis.
- OECD. 2012. Quality matters in early childhood education care: Finland 2012. OECD Publishing. Viitattu 17.1.2016. http://www.oecd-ilibrary.org/education/quality-matters-in-early-childhood-and-education-finland-2012_9789264173569-en
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paju, E. 2005. Oma paikka, jaettu tila. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen, T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoa ja yhdessä tekemistä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 225–238.

- Parland, M. 2010. Juhlitaan yhdessä! Monikulttuurisia juhlia koulussa. Helsinki: Tammi.
- Patton, M. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pellikka, I. 2012. Voiko uskontokasvatus kasvattaa? Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-161.
- Pennanen, L. 2015. Lapsen toimijuuden tarkastelua visuaalisen aineiston avulla. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M-L. Böök & A-V. Kärjä, A-V (toim.). Visuaaliset menetelmät lapsuuden ja nuorisotutkimuksessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 105-118.
- Pesonen, J. 2015. Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks. Reimagining sociocultural categories. Oulu: Oulun yliopisto.
- Puolimatka, T. 2005. Monikulttuurinen kasvatus, arvot ja tiedollinen eksklusivisuus. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi, J. Luodeslampi (toim.) Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki: Kirjapaja, 79-102.
- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 69-94.
- Raittila, R. 2009. Ympäristön lapset -lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 227-248.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.). Haastattelu: Tutkimus, tilanteet, vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78-124.
- Rose, G. 2012. Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials. Thousand Oaks: Sage.
- Ruben, B & Stewart, L. 2006. Communication and human behavior. Boston: Pearson.
- Ruokangas, P. 2016. Kasvavatko päiväkotiryhmät, rajoitetaanko hoito-oikeutta? Yle uutiset. 21.1.2016. Viitattu 22.1.2016.
http://yle.fi/uutiset/kasvavatko_paivakotiryhmat_rajoitetaanko_hoito-oikeutta_nain_lapin_kunnat_vastaavat/8614148?ref=leiki-uup

- 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, vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Räsänen, R. 2005. Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Wuorikoski (toim.). Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 87-111.
- Salminen, J. 2001. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa Salminen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 1-30.
- Seppänen, J. 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvaan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.
- Siiskonen, T. 2010. Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sällinen, S. 2013. Lasten päivähoido 2013 – Kuntakyselyn osaraportti. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 7.1. 2016
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116231/Tr16_14.pdf?sequence=4
- Talib, M-T. 2007. Monikulttuurinen opettajankoulutus Suomessa. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katso-
musaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 182-191.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajalle. Helsinki: WSOY.
- Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma. 2007. Viitattu 30.11.2015
<http://www.tampere.fi/tiedostot/t/D4Vtwmf8d/varhaiskasvatussuunnitelma.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat eettiset periaatteet. Ihmistieteisiin luettavien tutkimusalojen eetti-

set periaatteet. Viitattu 25.1.2016 <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteiss%C3%A4/eettiset-periaatteet>

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Helsinki: Stakes. Viitattu 23.1.2016
<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Virta, A. 2008. Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

LIITTEET

Liite 1: Lastentarhanopettajan teemahaastattelurunko

Taustakysymykset

- Kuinka kauan olet työskennellyt lastentarhanopettajana?
- Minkälainen tämänhetkinen päiväkotisi/ryhmäsi on?
- Kuinka paljon päiväkodissasi/ryhmässäsi on monikulttuurisia lapsia/ kieliryhmiä?
- Onko päiväkodissasi eri kieli- ja kulttuuritaustaisia työntekijöitä?

Kasvatuskumppanuus

- Miten kasvatuskumppanuus toteutuu mielestäsi monikulttuuristen perheiden kanssa?
- Minkälaisia keskusteluja perheiden kanssa käydään?
- Miten kieli/kulttuuri/uskonto otetaan keskusteluissa huomioon?
- Tukeeko varhaiskasvatus mielestäsi monikulttuuristen perheiden kotoutumista?
- Oletko kokenut yhteentörmäyksiä valtakulttuurin ja monikulttuurisuuden välillä päiväkodissasi? Millaisia ja missä tilanteissa?
- Miten vanhemmat voivat osallistua päiväkodin toiminnan suunnitteluun?

Monikulttuurisuuskasvatus

- Miten monikulttuurisuus näkyy päiväkodissasi?
- Miten monikulttuurisuuskasvatusta toteutetaan päiväkodissasi? Miten sitä voitaisiin lisätä/monipuolistaa?
- Miten erilaisia kulttuureja ja arvomaailmoja opetetaan lapsille päiväkodissasi?
- Miten eri kulttuurien juhlat huomioidaan päiväkodin arjessa?
- Onko päiväkodissasi monikulttuurisuuteen liittyvää materiaalia (esim. pelit, kirjat, soittimet, lelut)?
- Otetaanko päiväkodin hankintoja suunniteltaessa huomioon monikulttuurisuus?
- Minkälaista koulutusta olet saanut monikulttuurisuuteen liittyen?
- Millaisissa tilanteissa pohditte työyhteisössasi monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä?

Kielikasvatus

- Miten S2-opetus on järjestetty päiväkodissasi?
- Miten monikulttuurisen lapsen suomen kielen oppimista tuetaan?
- Miten lapsen oman äidinkielen oppimista tuetaan?
- Miten lapsen kielitaitoa arvioidaan päiväkodissasi?

Uskontokasvatus

- Miten uskontokasvatus on järjestetty päiväkodissasi?

Kulttuurien välinen vuorovaikutus

- Millaista kulttuurien välistä vuorovaikutusta lasten/perheiden välillä päiväkodissasi on?
- Miten henkilökunnan arvot lapsen taustoja kohtaan vaikuttavat mielestäsi päiväkodin monikulttuurisen ilmapiirin rakentumisessa?
- Miten eri kieli- ja kulttuuritaustat otetaan huomioon päiväkodin vasua työstettäessä?

Onko jotain muuta mitä haluaisit vielä kertoa. Kiitos haastattelusta.

Liite 2. Sisällönanalyysin eteneminen. Haastatteluaineisto

Taulukko 2. Sisällönanalyysin ala- ja yläluokat sekä kokoavat käsitteet.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	TUTKIMUSKYSYMYKS 1: KOKOAVA KÄSITE
koulutuksen järjestäminen moniammatillinen yhteistyö	työnantaja	TYÖNANTAJA OSANA MONIKULTTUURISTA KOKONAISUUTTA
varhaiskasvatuksen lait ja asetukset varhaiskasvatussuunnitelma	yhteiskunnalliset päätökset	
työyhteisön ilmapiiri lapsen kohtaaminen työyhteisössä käytävä keskustelu eri kieli- ja kulttuuritaustaiset työntekijät	työyhteisön monikulttuurisuus	TYÖYHTEISÖ OSANA MONIKULTTUURISTA KOKONAISUUTTA
erilaisuuden kunnioittaminen ja arvostaminen suvaitsevaisuus kunnioitus tasa-arvo ihmettely ennakkoluulot	arvot ja asenteet	
perheen ja lapsen kohtaaminen kielitaito	vuorovaikutustaidot	TYÖNTEKIJÄ OSANA MONIKULTTUURISTA KOKONAISUUTTA
amatillinen kasvu työntekijän persoonalliset ominaisuudet työntekijän tunteet	monikulttuurisuuteen kasvu	
tulkin käyttö kommunikoinnin haasteet kuvat ja monikanavaisuus	kommunikointi monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä	
kulttuurien välinen vuorovaikutus erilaiset käytänteet verkostojen luominen	kulttuurien kohtaaminen	PERHEET OSANA MONIKULTTUURISTA KOKONAISUUTTA
dialogisuus sopimusten tekeminen	kasvatuskumppanuus	
yhteiset tapahtumat toiminnan suunnittelu	osallisuus	
perheen informointi turvallisuuden luominen kielen oppiminen	kotoutuminen	

Taulukko 2 jatkuu.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	TUTKIMUSKYSYMYS 2: KOKOAVA KÄSITE
monikulttuuristen lasten määrä monikulttuurisuus arkea monikielisyys eri kieliset tekstit	näkyvyys	MONIKULTTUURISUUDEN NÄKYVYYS
perheen oma kulttuuri		
tasa-arvo erilaisuus	asenteet	
lelut pelit kirjat kartat	lasten käyttöön soveltuva materiaali	MONIKULTTUURISUUTEEN LIITTYVÄ MATERIAALI
eri kieliset tekstit	monikielisyys	
tanssi draama musiikki	luova toiminta	
kulttuuripaketit	työntekijöiden käyttöön soveltuva materiaali	KOMMUNIKAATIOMENETELMIEN MONIPUOLINEN KÄYTTÖ
kuvat kuvakommunikaatio monikanavaisuus		

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	TUTKIMUSKYSYMYS 3: KOKOAVA KÄSITE
suomalaiset juhlat eri kulttuurien juhlat	juhlat ja tapahtumat	MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSEN TOTEUTUMINEN
keskustelu	vuorovaikutus	
kirjat laulut kartat kulttuuripaketit	monikulttuurisuuteen liittyvä materiaali	
tasa-arvo kasvattajan rooli	arvokasvatus	USKONTOKASVATUKSEN TOTEUTUMINEN
uskontokasvatukseen osallistuminen eri uskontojen huomioiminen	uskonto ja katsomuskasvatus	
kristilliset arvot seurakunnan rooli uskontokasvatuksen järjestäjänä	kristillinen uskontokasvatus	
lasten kiinnostus kielikasvatuksen monimuotoisuus	osallisuus	KIELIKASVATUKSEN TOTEUTUMINEN
yksilöllisyys rinnakkaisopettajuus työntekijän aktiivisuus	s2-opetuksen toteuttaminen	

Liite 3. Sisällönanalyysin eteneminen. Valokuva-aineisto.

Taulukko 3. Sisällönanalyysin yläluokat sekä kokoavat käsitteet

ALKUPERÄINEN VALOKUVA	YLÄLUOKKA	KOKOAVA KÄSITE	
aikuisten kirjahylly, teksti "muiden maiden lapsia"	näkyvyys	MONIKULTTUURISUUDEN NÄKYVYYS	
-monikulttuuriset nuket -dublot: monikulttuurisuus -pikkunuket: eri kansallisuudet -monikulttuuriset käsinuket varastossa -barbit, vain vaaleaihoisia -nukensänky: tumma- ja vaaleaihoinen nukke -tummaihoisen nukke rat-taissa	lasten käyttöön soveltuva materiaali	MONIKULTTUURISUUTEEN LIITTYVÄ MATERIAALI	
- lasten maailmankartta -maailmankartta, lasten kotimaat -karttapallo lasten ulottuville -karttapallo aikuisten toimistossa, varastossa muiden tavaroiden takana -maailmankartta kirjoitus-alusta aikuisten työpöydällä -maailmankartta matto lasten kokoontumistilassa	kartat		
-monikulttuurinen lastenkirja -lastenkirja "maailman mahtavin maapallokirja"	kirjat		
-palapelin monikulttuurisuus -monikulttuurinen lautapeli	pelit		
eri kieliset "tervetuloa päiväkotiin"-tekstit lapsen nimi sängyssä omalla kielellä kirjoitettuna	monikielisyys		
-"pyykkiä"-kuva lapsen lokerossa, viesti vanhemmalle -ilmoitustaulu vanhemmille -kuvitettu päiväjärjestys vanhemmille -kuvat ja tukiviittomat ilmoitustaululla -valokuvasarjat lasten päivästä -suomenkielellä kirjoitettu viikko-ohjelma vanhemmille, ei kuvia	kasvatuskumppanuus		PERHEET OSANA MONIKULTTUURISUUTTA

Taulukko 3 jatkuu.

ALKUPERÄINEN VALOKUVA	YLÄLUOKKA	KOKOAVA KÄSITE
päiväjärjestys konkreettisten tavaroiden avulla	kommunikointi monikulttuurisessa varhaiskasvatusympäristössä	KOMMUNIKAATIOMENETELMIEN MONIPUOLINEN KÄYTTÖ
-kuvitetut laulunsanat -kuvitetut viikonpäivät, jotka liittyvät loruun -kuvitettu päiväympyrä -kuvitettu pienryhmien päiväjärjestys -kuvitettu vuodenaika/kuukausitaulu -kuvitettu ilmoitustaulu lasten käyttöön -kuvitettu viikko-ohjelma		
-kuvat kaulanauhassa -kuvasarja lapselle "ensin/sitten" -toiminnanohjaus kuva sarja vessassa -toiminnanohjaus kuvat s2-opetus -sarjakuvittamiseen sopiva taulu		
-tunnekuvat -ryhmän säännöt kuvitetuina	vuorovaikutustaidot	MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSEN TOTEUTUMINEN
materiaali "Askeleittain", valokuvat eri kulttuurien lapset	monikulttuurisuuskasvatukseen tarkoitettu materiaali	
leikinvalintataulut	osallisuus	

Liite 4. Haastateltavan suostumus tutkimukseen

Olen saanut kirjallista tietoa Jaana Tikka-Uguccionin pro gradu-tutkimuksesta "Monikulttuurinen varhaiskasvatusympäristö". Minulla on ollut mahdollisuus kysyä tutkimuksesta ja olla tarvittaessa yhteydessä tutkimuksen ohjaajaan xxxxx.

Olen saanut tiedon, että tutkimusaineisto on luottamuksellista ja että sitä käytetään vain tutkimuskäyttöön. Tiedän, että tutkimusraportissa voidaan käyttää suoria aineistolainauksia haastattelusta. Raporteissa ei kuitenkaan mainita henkilöiden tai päiväkotien oikeita nimiä. Aineistolainaukset valitaan siten, että ketään tutkimukseen osallistuvaa ei voi välittömästi tunnistaa niistä. Tiedän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että voin vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa.

Annan suostumukseni siihen, että haastattelu sekä mahdollinen esittelykierros ja päiväkodin varhaiskasvatusympäristöön tutustuminen voidaan tallentaa äänitteenä. Lisäksi olen tietoinen, että tutkija havainnoi päiväkodin fyysisistä ympäristöä ja ottaa tarvittaessa valokuvia.

_____. 2015
paikkakunta päivä määrä

haastateltavan allekirjoitus