

**Kohtaamisia ja kipupisteitä.**  
**Kasvatusyhteistyö varhaiskasvatuksessa monikulttuuris-**  
**ten perheiden kanssa**  
Päivi Luoma ja Taina Mättö

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2018  
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Luoma Päivi ja Mättö Taina 2018. Kohtaamisia ja kipupisteitä. Kasvatusyhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. 81 sivua.**

Tässä erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan lastentarhanopettajien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä monikulttuuristen perheiden kanssa. Tarkoituksena on selvittää, mitä kulttuurisensitiivisyys ja interkulttuurinen kompetenssi tarkoittavat kasvatusyhteistyössä ja minkälaisia valmiuksia ne edellyttävät lastentarhanopettajalta. Kasvatusyhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa on vielä suhteellisen uusi asia varhaiskasvatuksessa.

Laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa eteläsuomalaista lastentarhanopettajaa kahdessa ryhmähaastattelussa. Aineisto analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimustuloksissa keskeisiksi tekijöiksi onnistuneessa kasvatusyhteistyössä osoittautuivat lastentarhanopettajan sitoutuneisuus, positiivinen kiinnostus erilaisuutta ja erilaisia kulttuureja kohtaan sekä halu oppia uutta. Tiedostava asenne, tietoinen toiminta monikulttuurisessa yhteistyössä sekä kyky reflektoidaan työöteeseen vahvistavat lastentarhanopettajan kulttuurisensitiivisyyttä ja interkulttuurista kompetenssia. Tutkimuksen perusteella voidaan pitää tärkeänä, että lastentarhanopettaja saa työnsä tueksi riittävästi koulutusta ja hänellä on mahdollisuus käydä reflektiivistä pohdintaa työyhteisössään. Lisäksi tarvitaan tahtoa ja herkkyyttä kohdata erilaisuutta sekä kykyä pohtia omia arvoja ja kasvatuskäsityksiä. Oppimisen tulee tapahtua myös ajattelun ja tunteiden tasolla.

Asiasanat: Kasvatusyhteistyö, varhaiskasvatus, monikulttuurisuus, kulttuurisensitiivisyys, interkulttuurinen kompetenssi, reflektiivinen työote

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KASVATUSYHTEISTYÖ VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Kasvatusyhteistyö osana varhaiskasvatusta.....	8
	2.2 Kasvatusyhteistyön osa-alueet.....	11
	2.3 Reflektiivinen työote kasvatusyhteistyön toteutumisessa.....	14
<b>3</b>	<b>KULTTUURINEN MONINAISUUS VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>17</b>
	3.1 Monikulttuurisuuteen liittyviä käsitteitä .....	17
	3.2 Näkökulmia varhaiskasvatuksen ja monikulttuuristen vanhempien väliseen vuorovaikutukseen.....	19
	3.3 Kasvatusyhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa .....	21
	3.4 Kulttuurisensitiivisyys ja interkulttuurinen kompetenssi.....	23
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>28</b>
	5.1 Tutkimukseen osallistujat.....	28
	5.2 Aineiston keruu.....	30
	5.3 Aineiston analyysi .....	33
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	38
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>41</b>
	6.1 Keskeistä kasvatusyhteistyössä monikulttuuristen perheiden kanssa .	41
	6.1.1 Lastentarhanopettaja monikulttuurisen työn osaajana .....	41
	6.1.2 Kasvatusyhteistyö .....	43

6.2 Lastentarhanopettajan taidot kasvatusyhteistyön onnistumisen edellytyksinä .....	47
6.2.1 Interkulttuurisen kompetenssin oppiminen ja kehittyminen.....	47
6.2.2 Kulttuurisensitiivisyys kasvatusyhteistyössä .....	48
6.2.3 Reflektiivinen työote kasvatusyhteistyössä.....	51
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>55</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	55
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	60
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>64</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>74</b>

# 1 JOHDANTO

Kansainvälinen liikkuvuus näkyy myös Suomessa lisääntyneenä maahanmuuttona työn, opintojen, perhesyiden tai entisen kotimaan muuttuneiden olojen myötä. Vuonna 2016 kunnalliseen varhaiskasvatukseen osallistui noin 19 300 maahanmuuttajataustaista lasta. Määrä on noin yhdeksän prosenttia kaikista kunnalliseen varhaiskasvatukseen osallistuneista, ja vuodesta 2013 osuus on kasvanut kaksi prosenttiyksikköä. Alueelliset erot ovat isoja, pääkaupunkiseudulla maahanmuuttajataustaisten lasten osuus varhaiskasvatuksessa on paikoittein jopa 20 %. (THL tilasto.) Kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus ovat nykyisin varhaiskasvatuksen arkipäivää, mutta henkilöstön valmiudet toimia näiden asioiden parissa vaihtelevat paljon.

Ihmisillä on luontainen tarve kuulua johonkin ryhmään ja luoda ryhmälle koosapitäviä sidoksia yhteisistä asioista. Näistä yhteisistä asioista syntyy myös yhteistä kulttuuria. Kulttuuriset eroavaisuudet näkyvät usein miehen ja naisen rooleissa, yksilöllisyyden tai yhteisöllisyyden korostumisessa, uskontojen ja arvojen merkityksessä ja tunteiden ilmaisussa. Kuusisto (2017) tutki varhaiskasvatuksen opiskelijoiden sensitiivisyyttä havaita sekä tiedostaa monimuotoisuutta ja sai näkyväksi kulttuurien määrittelyssä tyypillisen ajattelutavan korostaa erilaisuutta ja toiseutta. Kulttuuriin vetoava erilaisuuden määrittely ja ihmisten luokittelu luovat huonot lähtökohdat vuorovaikutukselle. (Dervin, Paavola & Talib 2013, 242; Talib 2007, 40.) Kasvatusyhteistyö eli vuorovaikutus, jossa vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tietämys ja asiantuntemus yhdistyvät tasavertaisesti, on keskeisessä asemassa lapsen varhaiskasvatuksessa ja kahteen kulttuuriin kasvamisessa (Halme & Vataja 2011, 11).

Tässä tutkimuksessa vanhempien ja varhaiskasvatuksen yhteistyötä tarkastellaan sekä Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian että sosiokulttuuriseen ja ekologiseen näkemykseen perustuvan, 1980-luvulla Los Angelesin yliopistossa kehitetyn ekokulttuurisen teorian pohjalta. (Gallimore, Weisner, Kaufman &

Bernheimer, 1989; Rantala, 2002, 10; Koivunen, 2012, 7.) Ekokulttuurisessa teoriassa lähtökohtana on perheiden jokapäiväisten toimintojen ja niiden vaikutusten ymmärtäminen perheen arjessa. Perheet nähdään aktiivisina, omaan elämänsä ja perheensä elinolosuhteisiin vaikuttavina toimijoina sekä osana sosiokulttuurista kontekstia. (Gallimore ym. 1989; Bernheimer, Gallimore & Weisner 1990; Gallimore, Weisner, Bernheimer, Gurthie & Nihira 1993.)

Lapsi elää kahden erilaisen kasvuympäristön, kodin ja varhaiskasvatuksen vaikutuspiirissä. Arjen vuorovaikutustilanteet kotona ja varhaiskasvatuksessa muokkaavat ja rakentavat lapsen kasvua ja kehitystä. Vanhempien ja henkilökunnan välinen kasvatusyhteistyö on tästä syystä tärkeää. Vanhempien ja henkilökunnan yhteiset tavoitteet sekä aktiivinen ja toimiva yhteistyö ovat lapsen kasvun ja kehityksen lähtökohta. (Hujala ym. 2007, 23–24.)

Varhaiskasvatuksessa on tärkeää tiedostaa, minkälaisia erityispiirteitä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö saa monikulttuurisessa yhteisössä. Monikulttuurisuuden mukanaan tuomia piirteitä kasvatusyhteistyössä tarkastellaan tässä tutkimuksessa erityisesti työn vaatimien valmiuksien ja taitojen näkökulmasta. Käsitteet kulttuurisensitiivisyys ja interkulttuurinen kompetenssi ovat keskeisiä määriteltäessä yhteistyön toimivuutta monikulttuuristen perheiden kanssa.

Haasteita yhteistyölle voivat olla esimerkiksi yhteisen kielen puuttuminen, varhaiskasvatuksen keskustelukulttuurin vieraus ja vanhemman lukutaidottomuus (Manninen 2016). Suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja voi olla maahan muuttaneille vanhemmille tuntematon ja osapuolten käsitykset kasvatuksesta hyvinkin kaukana toisistaan. Kuitenkin varhaiskasvatuksen pitäisi yhdessä vanhempien kanssa tukea lapsen identiteetin kehittymistä ja kasvamista kahteen kulttuuriin. (Halme & Vataja 2011, 11–12.)

Tätä tutkimusta tehdessä pohdittavana oli myös se, ovatko lapsen ja perheen monikulttuurisuus peruste erityisyydelle varhaiskasvatuksessa. Lapsi tarvitsee

usein vahvaa tukea kielen oppimiseen, ja kielen puuttuessa myös arkisten rutiinien oppiminen on vaikeampaa. Puutteet kielessä heijastuvat helposti käyttäytymiseen ja oman toiminnan ohjaukseen sekä sosiaalisiin suhteisiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (myöhemmin Vasu) inklusiivinen toimintakulttuuri määritellään varhaiskasvatukseksi, joka edistää osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa (Vasu 2016, 52). Tällaisessa toimintakulttuurissa lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään joustavasti omassa päiväkotiryhmässä.

Keskeiseksi kysymykseksi nouseekin se, miten hyvin varhaiskasvatus pystyy ennakoimaan asioita ja tukemaan lasta kokonaisvaltaisesti. Tähän liittyy kiinteästi lasten vanhempien mukaan saaminen kasvatusyhteistyöhön alusta pitäen ja kulttuuristen tekijöiden merkityksen ymmärtäminen yhteistyössä. Toimiva yhteistyö varhaiskasvatuksen ja vanhempien välillä on ennen kaikkea aitoa kohtaamista, yhteisen ymmärryksen etsimistä, vuorovaikutusta, avoimuutta ja osallisuutta (Novitsky 2014, 158).

## 2 KASVATUSYHTEISTYÖ VARHAISKASVATUKSESSA

Varhaiskasvatuksessa on pitkät perinteet lasten ja perheiden kanssa tehtävästä kasvatussyhteistyöstä. Varhaiskasvatukseen osallistuminen nähdään lapsen oikeutena ja tärkeänä osana lapsuutta. Laadukas varhaiskasvatus tukee vanhempien kasvatustyötä sekä tarjoaa lapselle positiivisia oppimiskokemuksia vertaisryhmässä. (Karila 2016, 5, 9.)

YK:n lapsen oikeuksien sopimus vuodelta 1989 kieltää kaikenlaisen syrjinnän ja esittää kantavana periaatteena lapsen oikeuden elämään, täysipainoiseen kehittymiseen sekä lapsen mielipiteen huomioon ottamiseen. Laki lasten varhaiskasvatuksesta (2 A § 580/2015) määrittelee varhaiskasvatuksen yhdeksi tavoitteeksi toimia yhdessä lapsen vanhemman tai huoltajan kanssa lapsen tasapainoisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi sekä tukea lapsen vanhempaa tai huoltajaa kasvatustyössä.

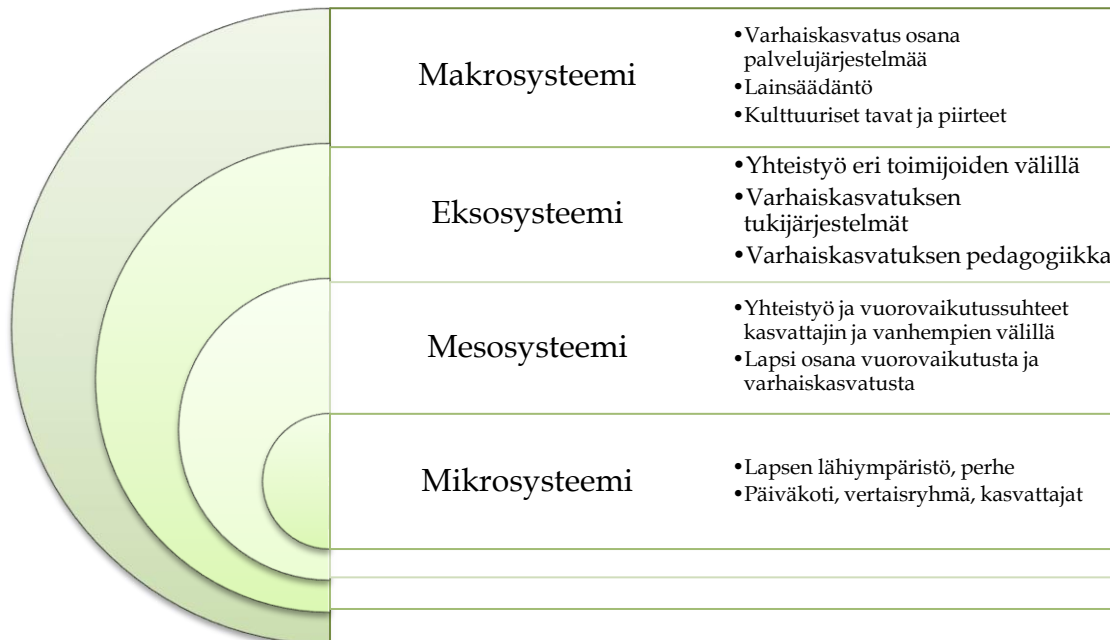
### 2.1 Kasvatussyhteistyö osana varhaiskasvatusta

Pienen lapsen tärkein kasvuympäristö on koti ja perhe, johon lapsi liittyy tiiviisti varhaisvuosinaan. Kotona lapsi solmii myös merkittävimmät vuorovaikutussuhteensa. Lapsen kasvuympäristöllä, vuorovaikutussuhteilla ja niiden toimuudella on tärkeä merkitys myös lapsen kasvun ja kehityksen näkökulmasta. (Rantala 2002, 20; Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 22–23.)

Ekologisen ajattelun tunnetuin edustaja, Urie Bronfenbrenner (1979) tarkastelee perhettä osana laajempaa yhteiskuntaa. Hän kuvaa ympäristöjä hierarkkisina: mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeinä ja tasoina. Kuviossa 1 (sivu 9) esitellään eri tasot. Perheiden yksilöllisyys ja erot toimintatavoissa selitetään ympäristön ja kulttuuristen erojen kautta. Lapsen elämässä painottuvat vuorovaiku-



tussuhteet läheisiin ihmisiin, näiden ihmisten keskinäiset suhteet sekä suhteet myös laajempaan ympäristöön. (Bronfenbrenner 1979, 22; Rantala 2002, 20.)



Kuvio 1. Ekologisen teorian kehämalli Bronfenbrenneriä (1979) mukaillen

Sisimpänä toimii mikrosysteemi, jota kuvataan lapsen lähiympäristönä. Kodin, perheen ja päivähoiton vaikutukset lapsen kehitykseen ovat suoria. (Bronfenbrenner 1979, 22; Rantala 2002, 20.) Lapsi toimii myös itse vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lapsiryhmän kanssa ja muokkaa vuorovaikutussuhteitaan myös omalla toiminnallaan (Hujala ym. 2007, 22). Mesosysteemi sisältää useamman ympäristön yhteistyön, kuten vanhempien ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan väliset suhteet. Yhteistyö perheiden kanssa vaikuttaa epäsuorasti myös lapsen kasvuun, kehitykseen ja hyvinvointiin. (Bronfenbrenner 1979, 25.) Ekso- ja makrosysteemin vaikutus lapseen on enää välillinen. Eksosysteemissä kuvataan erilaisia yhteiskunnan tukijärjestelmiä, niiden vaikutuksia esimerkiksi vanhempien työaikajärjestelyihin ja sitä kautta myös perheen ja lapsen jokapäiväiseen elämään. Makrosysteemiin kuuluvat

yhteiskuntaa, lainsäädäntö ja lait, jotka vaikuttavat sekä perheiden saatavilla oleviin palveluihin sekä palvelujärjestelmään (Rantala 2002, 21).

Ekologinen teoria ja sen kehämalli on saanut myös kritiikkiä osakseen. Kritiikki on liittynyt kehämallin laajuuteen ja näkemykseen, jossa kaikki tasot vaikuttavat kaikkeen. Myös sosiaalisten ja ekologisten vaikutusten keskinäinen riippuvuus nähdään ongelmallisena. Jos kaikki tasot ovat yhteydessä toisiinsa, kuinka yksittäisten tekijöiden vaikutusta voidaan tutkia. (Gallimore ym. 1989; Bernheimer ym. 1990.)

Ekokulttuurinen teoria huomioi ekologista teoriaa paremmin perheiden arvot, tavoitteet ja tarpeet ja luo kattavamman näkökulman perheympäristöön. Se myös laajentaa ja kehittää perhejärjestelmien teorioita sekä ekologisia teorioita monella tavalla. Ekokulttuurinen teoria on syntynyt tutkimalla erityistä tukea tarvitsevien perheiden arjessa selviytymistä, mutta se on sovellettavissa kaikkiin perheisiin kaikissa kulttuureissa. (Bernheimer ym. 1990.)

Ekokulttuurisessa teoriassa lähtökohtana on perheiden jokapäiväisten toimintojen ja niiden vaikutusten ymmärtäminen perheen arjessa. Perhe nähdään osana sosiokulttuurista kontekstia. Perheitä ei nähdä passiivisina vaan aktiivisina, omaan elämäänsä ja perheensä elinolosuhteisiin vaikuttavina toimijoina. (Gallimore ym. 1989; Bernheimer ym. 1990; Gallimore ym. 1993.)

Päivittäiset rutiinit luovat ja ylläpitävät perheiden arkisia toimintoja yllä. Perheen elämänpaikka (ecocultural niche) on perheen arkirutiinien, päätöksenteon ja resurssien olennainen osa ja se muuttuu perheen mukautuessa ympäristöön. Kulttuuriset tavat ja tottumukset sekä uskomukset vaikuttavat siihen, kuinka perhe rakentaa päivittäistä arkeaan. Niiden vaikutukset kohdistuvat sitä kautta myös lapsen ja hänen hyvinvointiinsa. Perheet reagoivat tarvittaessa muutostarpeisiin ja pyrkivät tekemään elämästään heille paremmin sopivan ja toimivan. He uudelleen muokkaavat ja sopeutuvat usein moniin, toisinaan risti-

riitaisiinkin asioihin. (Gallimore ym. 1989; Bernheimer ym. 1990; Koivunen 2012, 7–8.)

On tärkeää pystyä määrittelemään tekijät ja niiden vaikutukset, jotka näkyvät perheissä ja lapsissa (Bernheimer ym. 1990). Se, mitä muutoksia arkirutiineissa tehdään, riippuu monista eri seikoista kuten taloudellisista tekijöistä, kulttuurisista arvoista ja uskomuksista (Gallimore ym. 1993). Ekokulttuurisen teorian mukaan kaikilla perheillä on oma perhekulttuurinsa, vaikka niissä on myös yhtäläisyyksiä. Perheet luovat omilla rutiineillaan ja tavoillaan kulttuuriaan, jolla on vaikutusta sekä perheeseen että lapsen kasvuun ja kehitykseen. (Bernheimer ym. 1990.)

Arjen vuorovaikutustilanteet kotona ja varhaiskasvatuksessa muokkaavat ja rakentavat lapsen kasvua ja kehitystä. Lapsen erilaisten kasvuympäristöjen eli vanhempien ja henkilökunnan välinen kasvatusyhteistyö on tästä syystä tärkeää. Vanhempien ja henkilökunnan yhteiset tavoitteet sekä aktiivinen ja toimiva yhteistyö ovat lapsen kasvun ja kehityksen lähtökohta. (Hujala ym. 2007, 23–24.) Hyvän yhteistyön edellytyksenä on perheiden oman perhekulttuurin tiedostaminen sekä työntekijöiden ymmärrys erilaisuutta kohtaan (Koivunen 2012, 3).

## **2.2 Kasvatusyhteistyön osa-alueet**

Suomessa kasvattajien ja perheiden välinen yhteistyö on kirjattu kasvatusyhteistyöksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016), ja yhteistyöksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) kasvatusyhteistyötä on aiemmin kutsuttu kasvatuskumppanuudeksi.

Varhaiskasvatuksessa lapsen huoltajien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on suuri merkitys. Lapsen vanhemmilla tai huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen kas-

vusta. Varhaiskasvatuksessa tuetaan ja täydennetään kotien kasvatustyötä ja vastataan lapsen hyvinvoinnista päiväkodissa. Yhteistyön tavoitteena on rakentaa luottamuksellista ja tasa-arvoista vuorovaikutusta sekä keskinäistä kunnioitusta. (Vasu 2016, 8, 32–33.)

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden vastuulla on yhteistyön käynnistäminen ja ylläpitäminen. Vanhempien vuorovaikutukseen henkilöstön kanssa vaikuttavat muun muassa sosiaalinen ja kulttuurinen tausta sekä vanhempien kielitaito. Heikko kielitaito tai yhteisen kielen puute vaikeuttaa vanhempien osallistumista ja yhteistyötä. Näiden vanhempien on myös vaikea tietää, miten he voisivat olla enemmän varhaiskasvatuksen arjessa mukana. (Murray, McFarland-Piazza & Harrison 2015.) Kasvatusyhteistyön toteutumisessa keskeistä on kunnioitus, kuuleminen, dialogisuus ja luottamus. Kunnioittava asenne lasta, perhettä ja vanhempia kohtaan näkyy henkilöstön arvostavina sanoina ja tekoina. Kunnioitus syntyy myönteisyyden kautta ja helpottaa vuorovaikutuksen syntymistä. (Kaskela & Kekkonen 2006, 34.)

Osa vuorovaikutuksesta on sanatonta viestintää, joka alkaa jo ennen keskustelua. Keskusteluetäisyys, katsekontaktin luominen ja liikkeet välittyvät kohtaamisessa välittömästi toiselle osapuolelle. Sanaton viestintä on myös kulttuurisidonnaista. Suomalaisten henkilökohtainen reviiri ja välimatka toiseen ovat pitemmät kuin useissa muissa kulttuureissa. Myös hiljaisuus ja vähäeleisyys kuuluvat suomalaiseen keskustelukulttuuriin. (Väisänen ym. 2009, 28–29.)

On tärkeää, että vanhemman ajatukset lapsen kehityksestä ja oppimisesta yhdistyvät henkilöstön ajatuksiin ja kokemuksiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa (Vasu 2016, 8). Kuuleminen ja kuulluksi tuleminen on tärkeää kaikille vanhemmille. Tutkittaessa vanhempien ja työntekijöiden välisiä keskusteluja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta ne nähtiin ammatillisesti hyvin erilaisista lähtökohdista käsin. Vanhempien rooli kuvattiin sekä oman

lapsensa parhaana asiantuntijana että myös kuuntelijana, myötäilijänä ja mukautujana. (Alasuutari 2007.)

Kaskela ja Kekkonen (2006) toteavat, että kuunteleminen ei ole ensisijaisesti taito vaan asenne toista ihmistä kohtaan. Kuuntelija asettuu kuuntelemaan toisen asiaa ja pystyy eläytymään siihen. Kuunteleminen pitää sisällään aina läsnäolon vaatimuksen. Kuuleminen ei onnistu, jos kuulija ei pysty luomaan riittävän rauhallista ja turvallista ilmapiiriä. Eri mieltä oleminen ei kuitenkaan ole este kuulemiselle. Toisinaan kuulijan on oltava valmis ottamaan vastaan myös vanhemman erilaisia tunteita ja ajatuksia, ja viestittämään toiselle valmiutta kuunnella toisen asiaa, vaikka ei pitäisikään kuulemastaan. (Kaskela & Kekkonen 2006, 32–33.)

Dialogisuutta kuvataan vuoropuheluna, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä. Taivoitteena on keskusteluyhteys, jonka seurauksena syntyy uusi ymmärrys. Tämä ei tarkoita välttämättä yhteisymmärrystä, jossa vaaditaan toisen ajattelun muutosta, vaan ymmärrystä toisen tavasta ajatella. (Eriksson & Arnkill 2005, 37; Väisänen, Niemelä & Suua 2009, 11.) Dialogi pitää sisällään myös erilaisia tunnetiloja kuten huolestuneisuutta, luottamusta, arvostusta, kiintymystä ja toivoa (Jokikokko 2009). Dialogisuus pohjautuu toisen kuulemiselle ja kunnioittamiselle. Siinä mahdollistuu myös eri mieltä oleminen, suorapuheisuus ja rehellisyys. (Kaskela & Kekkonen 2006, 38.) Dialogisuus edellyttää sitoutumista ja yhteiseen päämäärään pyrkimistä, vaikka tavoite ei aina toteutuisikaan (Väisänen ym. 2009, 22).

Luottamuksellinen ilmapiiri ja avoin, arvostava ja tasavertainen kohtaaminen on tärkeää (Vasu 2016, 18). Luottamus rakentuu kuulemisen ja kunnioittamisen periaatteista. Sen syntyminen vie aikaa ja tarvitsee syventyäkseen useita kohtaamisia. Luottamuksen rakentaminen vanhemman ja henkilöstön välillä ei ole aina helppoa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 36–37.) Erityisesti niiden perheiden kanssa,

jotka eivät puhu samaa kieltä, on pohdittava ja löydettävä erilaisia strategioita, joilla vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö mahdollistuu (Murray ym. 2016).

Myös perheiden erilaiset kulttuuriset taustat on hyvä huomioida. Eri kulttuureissa vanhempien osallisuus ja yhteistyökäytännöt ymmärretään eri tavalla. (Agar & Akamoglu 2014.) Vanhemman luottamus henkilökuntaan vahvistuu yhteisten keskustelujen kautta. Varhaiskasvattajan tehtävänä on myös rohkaista vanhempia kasvatustyössä, jotta heidän luottamuksensa omiin kykyihin lisääntyisi (Cheatham & Ostrosky 2011). Henkilökunnan näkemykset lapsesta ja sensitiivinen suhde lapseen lisäävät vanhemman luottamusta varhaiskasvatusta kohtaan (Kaskela & Kekkonen 2006, 36–37).

### **2.3 Reflektiivinen työote kasvatusyhteistyön toteutumisessa**

Varhaiskasvatuksessa henkilöstö on vuorovaikutuksessa hyvin erilaisten perheiden kanssa. Reflektiivinen työote perustuu työntekijän tietoiseen ennakkointiin vanhemman kohtaamisessa, jossa läsnäolo, toisen kunnioittaminen ja tasa-vertaisuus toteutuvat (Eriksson & Arnkill 2005, 28–29). Työntekijä osoittaa olevansa empaattinen ja suhtautuu myönteisellä tavalla vanhemman ajatuksiin. Kysymällä ja osoittamalla kiinnostusta toisen ajatuksia kohtaan voi oppia uutta ja ymmärtää enemmän hänen ajatusmaailmastaan. Reflektiiviseen työotteeseen liittyy myös työntekijän tietoisuus omista tunteista ja kokemuksista ja siitä, kuinka ne voivat vaikuttaa perheiden kohtaamiseen. (Viinikka, Sourander & Oksanen 2014, 68–70.)

Reflektiota kuvataan omien odotustemme ja toimintatapojemme uudelleen arvioimiseksi. Muutos tapahtuu reflektion kautta, jolloin työntekijä pyrkii tietoisesti arvioimaan omaa toimintaansa ja kehittämään ammatti-identiteettiään. (Howard 2003; Mezirov 1996, 8.) Reflektiosta tai reflektiivisyydestä puhutaan usein myös oppimisen yhteydessä. Työssä kehittymiseen ja uuden oppimiseen

liittyy aina myös omien toimintatapojen kriittistä arviointia ja muutosajattelua. (Mezirov 1996, 8.) Muuttuvat työolosuhteet haastavat jo opettajankoulutusta kehittämään opiskelijoiden kykyä reflektoida omaa ajattelutapaansa (Gay & Kirkland 2003).

Reflektiivisyys tarkoittaa omien ajatusten kriittistä pohdintaa eli sisäistä dialogia sekä kykyä muuttaa niitä tarvittaessa (Väisänen ym. 2009, 59–60). Työntekijän omat kasvatuskäsitykset ovat muotoutuneet omien kasvatus- ja elämänkokemusten kautta. Ammattilaisen on tärkeä tiedostaa, kuinka omat kasvukokemukset ovat muovanneet hänen asiantuntijuuttaan ja tapaansa olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 27–28.) Kokemusten reflektointi ja niiden merkitysten ymmärtäminen luo varhaiskasvattajalle tietoisuutta omista tavoistaan reagoida erilaisiin tilanteisiin sekä kohdata omia tunteitaan (Talib 2005, 47–48). Itsereflektiota ja kriittistä puhetta pidetään kehittyvänä taitona, jota jokainen voi harjoitella (Väisänen ym. 2009, 60). Uudistuvassa oppimisessa reflektiolla on aivan oma merkityksensä, sillä sen avulla on mahdollista muuttaa toimintaa ja arvioida uudelleen uskomuksia, jotka perustuvat ennakkooletuksiin (Mezirov 1996, 35).

Työ varhaiskasvatuksessa on vuorovaikutustyötä. Viimeisen vuosikymmenen aikana suomalainen yhteiskunta on muuttunut monikulttuurisemmaksi, ja yhä enemmän myös varhaiskasvatuksessa on monikulttuurisia lapsia sekä perheitä. Monikulttuurisuus haastaa myös varhaiskasvattajia pohtimaan, millaista pedagogiikkaa toteutetaan (Howard 2003). Monikulttuurisuuden kohtaamiseen liittyy monenlaisia tunteita ja ajatuksia. Mitä vähemmän henkilöstöä on koulutettu kohtaamaan monikulttuurisuutta arjessa, sitä enemmän näihin kohtaamisiin voi liittyä hämmennystä, kulttuurisia ennakkoluuloja, pelkoja ja keinottomuutta tehdä yhteistyötä. (Gay & Kirkland 2003, Talib 2007, 37.) Kuusisto ja Lamminmäki-Vartia (2012) tutkivat haastattelujen sekä jokapäiväisten käytäntöjen havainnoimisen avulla lastentarhanopettajien kykyä reflektoida omaa työtään.

Tutkimus toi näkyviksi myös kielteisiä asenteita ja ennakko-oletuksia erilaisia kulttuureja ja maailmankatsomuksia kohtaan.

Varhaiskasvattajan omat arvot, asenteet ja kokemukset vaikuttavat vahvasti siihen, miten erilaista kulttuuria edustava ihminen kohdataan. Monikulttuurisen ammatillisuuden kehittyminen edellyttää, että on valmis pohtimaan erilaisista tilanteista syntyneitä ristiriitoja, olettamuksia ja ennakkokäsityksiä. (Howard 2003, Talib 2007, 40–42.) Omien merkitysperspektiivien eli uskomusten, arvojen ja tunteiden muuttaminen vaatii kriittistä reflektiota omista kokemuksista. Ne vaikuttavat myös siihen, kuinka työntekijä reagoi erilaisiin ihmisiin ja monimuotoisuuteen. (Jokikokko 2009.) Ammatillisena haasteena voidaan nähdä irrottautuminen omasta työ- ja elämänhistoriasta nousevista kokemuksista ja ajatuksista (Kaskela & Kekkonen 2006, 27–28).



### 3 KULTTUURINEN MONINAISUUS VARHAIS- KASVATUKSESSA

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 14–16) ohjaa varhaiskasvatuksen järjestämistä. Sen mukaan kaikki lapset voivat osallistua varhaiskasvatukseen riippumatta tuen tarpeista, vammaisuudesta tai kulttuurisesta taustasta. Kasvatussyhteistyön lähtökohta, varhaiskasvatuspalvelujen järjestäminen monikulttuuristen perheiden tarpeisiin sekä oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskuntoon on siis määritelty valtakunnallisissa linjauksissa. Varhaiskasvatustyön arjessa pohdintaa herättävät kokemuksemme mukaan edelleen lapsen kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukeminen sekä vanhempien osallisuuden turvaaminen lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

#### 3.1 Monikulttuurisuuteen liittyviä käsitteitä

*Monikulttuurisuus* on erilaisten etnisten, kielellisten ja uskonnollisten identiteettien kohtaamista ja rinnakkain elämistä niin, että kulttuurien keskinäinen kunnioitus toteutuu (Manninen 2016). Monikulttuurisuus sisältää Talibin (2013) mukaan näkyviä ja näkymättömiä erilaisuuksia ihmisten kesken. Niitä voivat olla sukupuoli, etnisyys, sosiaaliluokka, kieli, uskonto, seksuaalinen orientaatio. Talib (2010, 26) määrittelee monikulttuurisuuden käsitteenä viittaavan yleensä valta- ja vähemmistöryhmien välisiin suhteisiin. Monikulttuurisuus kuvailevana käsitteenä tarkoittaa Paavolan (2007, 45) mukaan sitä, että jossakin maassa asuu useisiin kansoihin kuuluvia ihmisiä ja heillä on erilaisia kulttuureja. Myös Paavolan mielestä käsitteen määrittelyssä usein törmätään siihen, että keskustelussa on lopulta kyse valta- ja vähemmistöryhmien välisestä suhteesta.

Moninaisuuden näkeminen rikkautena sekä sen arvostaminen ja kunnioittaminen ovat tärkeitä tekijöitä onnistuneessa *monikulttuurisuuskasvatuksessa*. Cummins (2016) määrittelee monikulttuurisuuskasvatuksen opetuksena, joka korostaa tasa-arvon ja ihmisoikeuksien kunnioittamista sekä niitä tukevia arvoja. Monikulttuurisuuskasvatus ei ole ohjelma tai oppiaine, vaan pikemminkin filosofia tai maailmankatsomus, joka ehkäisee lasten epäoikeudenmukaista jaottelua ja ryhmittelyä (Paavola 2007, 50; Eerola-Pennanen 2017, 244). Kieli- ja kulttuuritietoisuuden oppimisympäristön merkityksen tiedostaminen ei vielä ole itsestään selvä asia varhaiskasvatuksessa (Jokikokko & Karikoski 2016). Monikulttuurisuuskasvatus tulee suunnata kaikille, koska sen kautta voidaan käsitellä erilaisuutta ja monimuotoisuutta (Halme & Vataja 2011, 44). Varhaiskasvattajan rooli on merkittävä avarakatseisuuden ja moninaisuuden hyväksyvän oppimisympäristön luomisessa (Benjamin 2014, 93).

Monikielisen lapsen *identiteetin* katsotaan muotoutuvan ympäristön ja yksilön välisen jatkuvan vuorovaikutuksen seurauksena (Niemi 2007, 14; Halme & Vataja 2011, 11). Identiteetti on tiiviisti sidoksissa lapsen oman monikielisuuden ja monikulttuurisuuden hahmottamiseen vuorovaikutuksessa (Rakkolainen-Sossa 2017.) Minäkäsitys on osa identiteettiä ja se rakentuu neljän osa-alueen kautta. Nämä ovat sosiaalinen, emotionaalinen, fyysis-motorinen ja kognitiivinen osa-alue. Minäkäsitykseen sisältyy ajatuksia, tunteita, havaintoja, tietoja, taitoja, toiveita ja mielikuvia. (Novitsky & Alitolppa-Niitamo 2012, 24.) Identiteetin avulla yksilö hahmottaa itseään suhteessa muihin sekä sitä, miten hän liittyy ympäröivään yhteiskuntaan (Paavola & Talib 2010, 61–62). Lapsen identiteetti vahvistuu, kun hän saa kokemuksen sekä oman äidinkielen ja kulttuurinsa tärkeydestä että yhdenvertaisuudesta suomalaisen kulttuurin kanssa (Manninen 2016).

Halua ja kykyä toimia erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä kutsutaan *interkulttuurisuudeksi*. Se tarkoittaa kulttuurien välistä vuorovaikutusta, toisilta oppimista, kulttuurien sekoittumista ja sulautumista. (Paavola & Talib 2010, 26,

77.) Interkulttuurinen oppiminen voidaan nähdä elämänmittaisena prosessina, joka sisältää paljon epämuodollisia oppimiskokemuksia arkipäivän tilanteista. Olennaista on kokemuksiin liittyvä kasvattajien keskinäinen kriittinen reflektio sekä dialogi, jotka käynnistävät oppimisen myös ajattelun ja tunteiden tasolla. (Jokikokko & Karikoski 2016.)

Varhaiskasvatusympäristössä on keskeistä myönteisen tunneilmaston ja turvallisuuden tunteen luominen niin lasta kuin hänen vanhempiaankin arvostavassa vuorovaikutuksessa. Herkkyyttä ja halua toimia erilaisissa kulttuurien kohtaamisen tilanteissa kutsutaan *kulttuurisensitiivisyydeksi*. (Manninen 2016.) Siihen kuuluvat asenteet ja muut ammatilliset taidot, kulttuuritietoisuus sekä vuorovaikutustaidot. Kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä toimivan kasvattajan perusvalmiuksiin pitäisi Paavolan (2017) mukaan kuulua tiedot, taidot ja oikea asenne opettaa. Tiedot ja taidot karttuvat työtä tehdessä, mutta työskennellessään onnistuneesti varhaiskasvattaja tarvitsee työssä oppimisen lisäksi tietoista ammatillista kehittymistä (Jokikokko & Karikoski 2016).

### **3.2 Näkökulmia varhaiskasvatuksen ja monikulttuuristen vanhempien väliseen vuorovaikutukseen**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2016, 30) on kirjattu, että ammatillinen, avoin ja kunnioittava suhtautuminen monimuotoisiin perheisiin ja perheiden erilaisiin kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin ja uskontoihin, perinteisiin sekä kasvatukseen luoo hyvät edellytykset kasvatusyhteistyölle. Varhaiskasvatuksen arjessa pitää ratkaista, miten lasten ja huoltajien näkemykset ja mielipiteet otetaan huomioon, ja miten osallisuutta edistäviä toimintatapoja ja rakenteita kehitetään. Luottamus vanhempien ja kasvatushenkilöstön välille rakentuu ajan kanssa ja vaatii kohtaamisia sekä vuoropuhelua (Halme & Vataja 2011, 75). Ei ole olemassa kaikille sopivaa yhteistyön mallia, vaan pitää löytää

kullekin perheelle ominainen tapa toimia ja sitä kautta mahdollistaa vanhempien osallisuus oman lapsensa varhaiskasvatukseen (Murray ym. 2015).

Paavola (2017) haastatteli tutkimukseensa varhaiskasvatuksen monikulttuurisuuskasvatuksesta sekä vanhempia että varhaiskasvatuksen työntekijöitä. Vanhemmat kokivat, että monikulttuurisuuskasvatus koskee vain monikulttuurisia lapsia, ja heidän mielestään se ei näkynyt varhaiskasvatusympäristössä. Tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden periaatteellinen suhtautuminen monikulttuurisuuteen oli myönteistä, mutta yksikulttuuriset lähtökohdat kuitenkin näkyivät opetuksen suunnittelussa, sisällöissä ja arvioinnissa. Moninaisuuden kokeminen resurssina ja mahdollisuutena näyttää edelleen olevan harvinaisempaa kuin sen mieltäminen ongelmalliseksi ja paljon resursseja kuluttavaksi (Jokikokko & Karikoski 2016).

Kulttuurisesti monimuotoisen oppimisympäristön ja opetuksen haasteeksi Talib (2013) mainitsee erityisesti niin oppilaiden kuin vanhempienkin osallisuuden turvaamisen. Australiassa kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä esiopetusikäisten lasten vanhempien osallisuuden kokemuksia tutkineet Murray ym. (2015) toteavat, että vanhemmat kokivat eniten osallisuutta osallistuessaan lapsiryhmän aktiviteetteihin tai koulun yhteisiin tapahtumiin sekä kommunikoidessaan toisten vanhempien kanssa. Paavola (2007) muistuttaa, että osallisuus on pedagoginen prosessi, jota pitää harjoitella, jotta kaikkien lasten ja perheiden osallisuus mahdollistuu. Vanhempien keskeinen toivomus on, että heidän lapsensa kasvaisivat sujuvasti kahteen kulttuuriin: säilyttäisivät ja arvostaisivat vanhempiensa kulttuuria, mutta oppisivat aktiivisiksi toimijoiksi ympäröivässä kulttuurissa (Trawick-Smith 2010, 444).

Voidakseen kohdata lapsen yksilölliset ja ainutlaatuiset tarpeet varhaiskasvattajan tulee ymmärtää perheen vuorovaikutustapoja, uskomuksia, käytäntöjä ja perhesuhteita, varsinkin jos ne ovat erilaisia kuin hänen omansa. (Trawick-Smith 2010, 465.) Lasta ja perhettä arvostava vuorovaikutus vaikuttaa suotui-

sasti lapsen identiteetin muodostumiseen sekä koko kognitiiviseen kehitykseen. (Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017, 162; Paavola 2017, 152.) Eerola-Pennanen (2017, 248) peräänkuuluttaaakin kulttuurisesti vastuuntuntoista opetusta, jossa vanhemmat aktivoidaan osaksi oppimisprosessia

### **3.3 Kasvatusyhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa**

Vastuu vuorovaikutuksesta on varhaiskasvatuksen henkilöstöllä perustuen lakeihin, säädöksiin ja ammattietiikkaan. Gerlander ja Isotalus (2010) kuvaavat tällaista viestintäsuhdetta epäsymmetriseksi, koska vuorovaikutuksen osapuolilla on erilaista tietoa ja osaamista sekä erilainen näkökulma asiaan. Vanhempien mahdollisuuden osallistua lapsensa varhaiskasvatukseen katsotaan tukevan lapsen oppimista ja kehittymistä (Chan 2010).

Davis (2006, 43–44) puhuu täydentävästä asiantuntijuudesta, jossa vanhempien ja ammattilaisten asiantuntijuus yhteisten tavoitteiden avulla sekä molemminpuolisen kunnioituksen kautta rakentuu kumppanuussuhteeksi. Ammattilainen voi osoittaa kunnioituksensa hyväksymällä vanhempien tunteet, tavoitteet ja vahvuudet sekä vanhempien merkityksen lapsen asioista päätettäessä. Erimielisyyksiä syntyy asioita hoidettaessa, mutta yhteistyön pitää perustua siihen, että asioista neuvotellaan ja kaikki osapuolet tulevat kuulluiksi. (Davis 2006, 43–44; Gerlander & Isotalus 2010.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstö joutuu helposti epämukavuusalueelle kohdattaessaan lapsia ja perheitä kulttuurisesti monimuotoisessa arjessa. Havainnot ja tulkinnat ovat usein kulttuurisidonnaisia, ja ne vaikuttavat viestintään ja vuorovaikutukseen (Halme & Vataja 2011, 54). Suomalainen tapa mennä suoraan asiaan voi tuntua perheestä epäkohteliaalta, toisaalta vanhempien toiveiden kysyminen saattaa yllättää täysin perheen, joka on tottunut siihen, että opettaja edustaa auktoriteettia ja viranomaista (Novitsky 2015). Henkilöstön

tuttavallinen viestintä voi tuntua perheestä hämmentävältä, vaikka sen tarkoituksena on luoda hyvä vuorovaikutussuhde (Manninen 2016). On myös hyvä muistaa, että kielellinen viestintä ei ole yksiselitteistä, vaikka tulkki olisi apuna (Trawick-Smith 2010, 401).

Vanhemmuuteen liittyvät roolit ja niihin sidoksissa olevat käyttäytymisodotukset vaihtelevat, eivätkä ole siirrettävissä suoraan toiseen ympäristöön. Myös erilaiset sosiaaliset normit ja tavat voivat olla ristiriidassa jopa lainsäädännön tasolla. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan tulee tarvittaessa kertoa suomalaisesta lainsäädännöstä, lapsen oikeudesta turvalliseen kasvuympäristöön ja ruumiilliseen sekä henkiseen koskemattomuuteen (Lastensuojelulaki 4 § 417/2007).

Hofstede ja Hofstede (2005, 23) tarkastelevat kulttuureissa ilmeneviä eroja viiden ulottuvuuden kautta, jotka liittyvät, valtaan, aikaan orientoitumiseen, yksilön ja yhteisön sekä sukupuolten asemaan ja epävarmuuden sietämiseen. Nämä kulttuurin ulottuvuudet kuvaavat kulttuurien toimintatapoja ja arvostamisen kohteita. Suhtautuminen valtaan on kulttuurisesti vaihteleva asia. Korkean valtaetäisyyden maissa hierarkia määrittelee yksilön aseman, eikä sitä voi kyseenalaistaa. Matalan valtaetäisyyden yhteiskunnassa taas vallanjakoa tyypillisesti kyseenalaistetaan, ja sitä halutaan tasapuolistaa. (Novitsky 2015.) Suomi edustaa matalan valtaetäisyyden kulttuuria, ja siksi meille on luontevaa pyytää vanhempia osallisiksi lapsensa varhaiskasvatukseen. Jos vanhemmat tulevat korkean valtaetäisyyden kulttuurista, he saattavat osoittaa ennen kaikkea kunnioitusta henkilöstöä kohtaan, eivätkä kyseenalaista asioita. Henkilöstön tehtävänä on kertoa kasvatusyhteistyön periaatteista ja tavoista vanhemmille.

Suomalainen varhaiskasvatus ohjaa lasta omatoimisuuteen ja aktiiviseen kokeiluun ja tutkimiseen jo varhain. Yhteisökulttuureissa lasten itseohjautuvuutta ei pidetä tärkeänä, vaan äidin tehtävä on hoivata ja auttaa lasta pitkään. (Halme & Vataja 2011, 60.) Lapsen opettaminen nähdään joissakin kulttuureissa vanhem-

pien ja opettajan yhteiseksi tehtäväksi, jossakin sen ajatellaan olevan yksinomaan opettajan tehtävä (Trawick-Smith 2010, 471).

Suomessa tasa-arvokulttuuri haastaa varsinkin patriarkaalisesta kulttuurista saapuvia maahanmuuttajia. Maskuliinisuus kulttuurisena ulottuvuutena korostaa yhteisön arvoina menestymistä ja saavutuksia, feminiinisen ulottuvuuden piirteitä taas ovat toisista välittäminen ja huolehtiminen (Novitsky & Alitolppa-Niitamo 2012, 28; Talib, Löfström & Meri 2004, 16). On tärkeää kertoa perheelle, että Suomessa päiväkodin johtajina toimivat useimmiten naiset. Myös tietoisuus siitä, että kyseinen asetelma itsessään voi aiheuttaa jännitettä työntekijöiden ja vanhempien välille, auttaa suhtautumaan tilanteeseen.

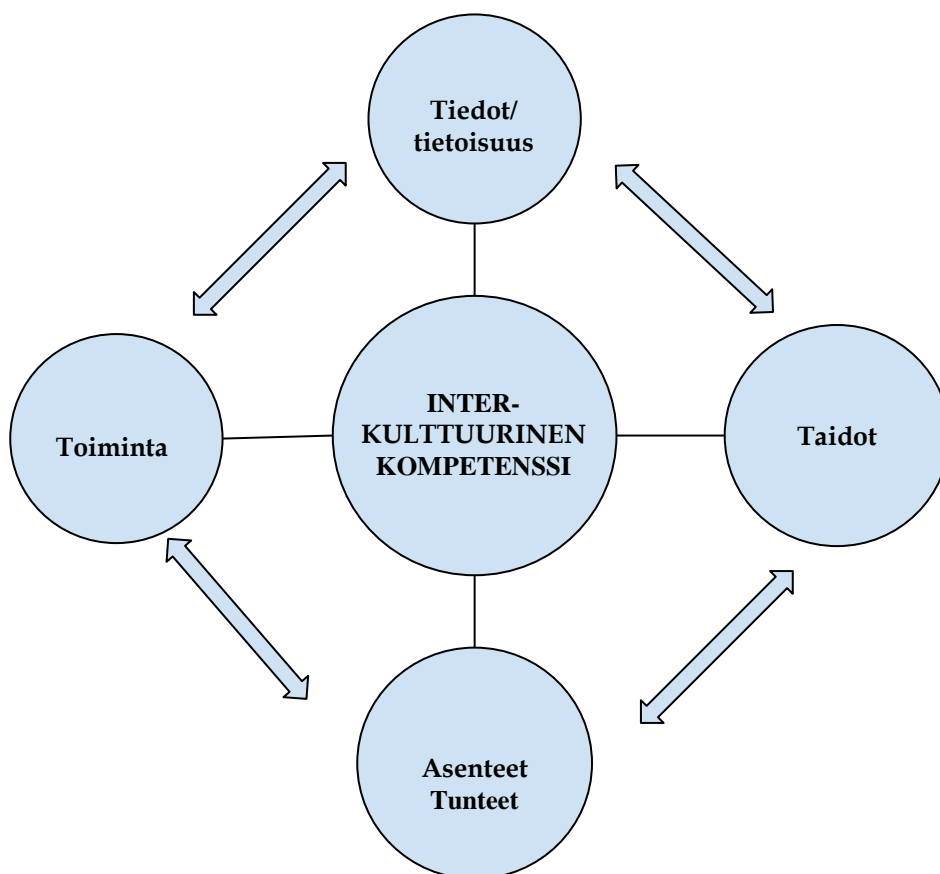
Toisistaan poikkeavat aikakäsitykset saattavat myös vaikeuttaa vuorovaikutuksen sujumista. Suunnitelmallinen ajankäyttö ja täsmällisyys ovat suomalaisille ominaisia, ja lapsen epäsäännöllinen osallistuminen varhaiskasvatukseen voi tuntua turhautavalta. Eroavaisuuksista huolimatta on tärkeää muistaa, että monikulttuurisuuden liiallinen problematisointi ja kulttuurin vaikutusten yliarviointi eivät helpota yhteistyötä (Novitsky 2015). Keskusteluyhteyden ja keskinäisen yhteisymmärryksen vaaliminen vanhempien kanssa, yhteistyöhön rohkaiseminen sekä yksilöllisten tuen tarpeiden huomioon ottaminen ovat avaintekijöitä kasvatusyhteistyössä monikulttuuristen perheiden kanssa (Lastic & Lipponen 2016).

### **3.4 Kulttuurisensitiivisyys ja interkulttuurinen kompetenssi**

Monikulttuurisessa ympäristössä työskentelevä henkilöstö tarvitsee tietämystä ympäristönsä kulttuureista sekä herkkyyttä ja taitoa toimia erilaisissa ja uusissa tilanteissa. Kulttuurisensitiivisesti toimiva varhaiskasvattaja kunnioittaa ja ymmärtää erilaisia näkökulmia ja on valmis oppimaan uutta. (Halme & Vataja 2011, 101.) Taito ja valmius toimia kulttuurienvälisessä yhteistyössä eli inter-

kulttuurinen kompetenssi kehittyy kokemuksen, tiedon ja tietoisien pohdinnan avulla. Interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen vaatii omien arvojen ja asenteiden tiedostamista sekä niiden pohtimista. Interkulttuurisen kompetenssi voidaan nähdä paitsi kykynä toimia monikulttuurisessa ympäristössä, myös eettisenä suhtautumistapana monimuotoisuutta kohtaan (Korhonen & Puukari 2013, 57).

Kuusisto ja Lamminmäki-Vartia (2012) sekä Jokikokko (2016, 24) nostavat kolme osa-aluetta kulttuurisensitiivisen toiminnan keskiöön (kuvio 2). Taidossa toimia kulttuurisensitiivisesti yhdistyvät kognitiivinen (tiedot, taidot ja tietoisuus), affektiivinen (asenteet ja tunteet) sekä toiminnan taso, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään.



Kuvio 2. Interkulttuurinen kompetenssi (Jokikokkoa 2016, Kuusistoa ja Lamminmäki-Vartiaa 2012) mukaillen



Talibin, Löfströmin ja Meren (2004, 5) sekä Jokikokon ja Karikosken (2016) mukaan interkulttuurinen kompetenssi edellyttää tietoa ja ymmärrystä myös yhteiskunnallisista, taloudellisista ja poliittisista rakenteista sekä sosiaalisista ja kulttuurisista prosesseista. Interkulttuurisesti pätevä työntekijä pystyy omassa työssään toimimaan epäoikeudenmukaisuutta, ennakkoluuloja ja syrjintää vastaan (Dervin, Paatela-Nieminen, Kuoppala & Riitaoja 2012).

Nieto (2008, 424–436) taas kuvaa interkulttuurisen kompetenssin kehittymisen ikään kuin portaalta toiselle kiiveten. Portaissa on kuusi erilaista tasoa. Ensimmäinen taso on erilaisuuden suvaitsemista ja sietämistä, toinen taso asian hyväksymistä ja mahdollisesti sen tukemista. Kolmannella tasolla erilaisuutta kunnioitetaan, seuraavat tasot ovat vahvistaminen, solidaarisuus ja kritiikki. Kolmella viimeksi mainitulla tasolla työskentely edellyttää sen hyväksymistä, että työskentely on aika ajoin vaativaa ja vaivalloista. (Talib, Löfström & Meri 2004, 133; Talib 2007, 39; Eerola-Pennanen 2017, 244.)

Monikulttuurisen osaamisen keskeisiksi valmiuksiksi nousivat halu kehittää omia työkäytäntöjä sekä kyky reflektoida työtä myös teoreettisella tasolla Ojalan (2010) kansainvälisessä vertailututkimuksessa. Erityisen tärkeiksi kehittämissä kohteiksi valikoituivat arvot, oppimisympäristö, lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen sekä yhteistyö vanhempien kanssa ja heidän tukeminen lapsensa kasvattamisessa. Suhtautumistapa ei kehity automaattisesti moninaisessa ympäristössä. (Ojala 2010.)

Gay ja Kirkland (2003) tutkivat kulttuuritietoisuuden ja reflektiivisyyden kehittymistä opettajaopiskelijoiden keskuudessa Yhdysvalloissa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että monet tulevat opettajat eivät tienneet mitä reflektiivisyys tarkoittaa. Tutkijat ottivat kantaa myös opettajien koulutukseen, johon kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä toimimisen ja reflektiivisyyden oppimisen pitäisi ehdottomasti sisältyä. Mieluiten sen tulisi tapahtua harjoitteluympäristössä teo-

reettisen oppimisen lisäksi. (Gay & Kirkland 2003.) Interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen tulisikin nähdä elämänmittaisena oppimisprosessina, jossa ei tulla valmiiksi koskaan (Jokikokko 2016).

Tietoisuus toisesta, erilaisesta ihmisestä omaan sosiaaliseen todellisuuteen vaikuttajana on myös monikulttuurisen ammatillisuuden tärkeä tekijä (Talib 2005, 48). Herkkyys toimia monikulttuurisissa ympäristöissä kehittyä Talibin (2010, 77) mukaan helposti kasvattajille, joilla on omia kokemuksia vieraudesta ja toiseudesta. Talib (2005, 49) näkee toiseuden kohtaamisen edellyttävän ennen kaikkea itsensä kohtaamista.

Monikulttuurisuustyössä työntekijältä vaaditaan hyvää itsetuntemusta, oman elämänhistorian ja kulttuuriympäristön vaikutusten tiedostamista persoonallisuutensa kehittymiseen ja kasvuun (Puukari ja Korhonen 2013, 36). Tämä itsetuntemus auttaa ymmärtämään toisesta kulttuuriympäristöstä tulevia ihmisiä. Kuusisto ja Lamminmäki-Vartia (2012) mainitsevat jopa, että oman kulttuurin ja omien traditioiden ymmärtäminen on edellytys toisen kulttuurin arvostamiselle. Opettajan eettisen toiminnan taustalla on selkiintynyt minäkäsitys ja kyky reflektoida omia kokemuksia ja käsityksiä itsestä koko elämänsä varrelta (Talib 2005, 44).

Varhaiskasvattajan omat arvot ja maailmankuva välittyvät sekä lapsille että lasten vanhemmille, tieteen tai tiedostamatta (Eerola-Pennanen 2017, 247). Erilaisuuden sietäminen ja kunnioittaminen vaativat empatiakykyä, joka vuorovaikutussuhteissa heijastuu avoimuutena, turvallisuutena ja luottamuksena (Talib 2002, 91). Varhaiskasvattajan hyvä ammattietiikka voi toimia lähtökohtana myös onnistuneelle monikulttuurisuustyölle. Taito kunnioittaa toista ihmistä riippumatta sukupuolesta, alkuperästä, uskonnosta, mielipiteistä tai kyvyistä sekä oikeudenmukaisuus, totuudellisuus ja huolenpito eettisinä periaatteina ohjaavat toimintaa kohti onnistunutta yhteistyötä sekä lasten että vanhempien kanssa. (Soilamo 2008, 62).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kulttuurinen moninaisuus on osa arkipäivää suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, kun monikulttuuristen lasten ja perheiden määrä kasvaa koko ajan. Uudessa varhaiskasvatuslaissa (2015) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ilmiö on jo otettu huomioon. Käytännön työssä kuitenkin näkyvät isot alueelliset erot. Eroavaisuudet näkyvät myös siinä, kuinka paljon varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on kokemusta, koulutusta ja valmiuksia kohdata monikulttuurisia perheitä ja tehdä yhteistyötä sujuvasti lapsen kielen oppimisen, identiteetin ja kotoutumisen turvaamiseksi.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata lastentarhanopettajien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä monikulttuuristen perheiden kanssa. Tavoitteena on selvittää, minkälaisia taitoja ja työvälineitä lastentarhanopettaja tarvitsee luodakseen onnistuneen yhteistyösuhteen monikulttuuristen perheiden kanssa. Tutkimuksessa ollaan myös kiinnostuneita siitä, mitä kulttuurisensitiivisyys ja interkulttuurinen kompetenssi tarkoittavat varhaiskasvatuksessa ja minkälaisia valmiuksia ne edellyttävät lastentarhanopettajalta.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Minkälaista on kasvatusyhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa?
2. Minkälaista interkulttuurista kompetenssia ja oman työn reflektointia lastentarhanopettaja tarvitsee kasvatusyhteistyön onnistumiseksi?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme lähtökohtana oli vanhempien kanssa tehtävä kasvatusyhteistyö kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa. Tästä syystä tutkimuksessamme etsittiin selityksiä ja perusteluja tutkittavalle ilmiölle monikulttuurisuuteen liittyvien teemojen sekä käsitysten kautta. Tutkittavan ilmiön ymmärtäminen edellyttää eläytymistä tutkimuskohteeseen eli kasvattajien ajatuksiin ja tuntemuksiin. Tarkastelun keskiössä oli erityisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön ja monikulttuuristen perheiden välinen vuorovaikutus. Onnistuneessa yhteistyössä vuorovaikutuksen merkitys on keskeinen, ja toisaalta vuorovaikutuksessa näkyvät kasvatushenkilöstön tiedot, taidot ja valmiudet sekä halu reflektiiviseen työotteeseen.

### 5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tässä tutkimuksessa kohdejoukoksi valittiin lastentarhanopettajat. He vastaavat varhaiskasvatuksessa toteutettavasta pedagogiikasta, johon oleellisena osana kuuluu kasvatusyhteistyö perheiden kanssa. Tutkimukseen haettiin lastentarhanopettajia, joilla on kokemusta yhteistyöstä monikulttuuristen perheiden kanssa. Tutkimukseen osallistui kahdeksan lastentarhanopettajaa, joista yhdellä oli myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan pätevyys. Valinnan osallistujista tekivät päiväkotien johtajat tutkijoiden kriteerien perusteella.

Tutkimuslupahakemus haastatteluja varten toimitettiin kaupungin ohjeistuksen mukaan eteläsuomalaisen kaupungin Sivistystoimeen lokakuussa 2017. Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen otettiin yhteyttä puhelimitse kahteen päiväkodinjohtajaan, jotka toimivat kaupungissa eri alueilla. Heiltä tiedusteltiin, löytyisikö kyseisten päiväkodinjohtajien yksiköistä tutkimuskriteerit täyttäviä lasten-

tarhanopettajia. Puhelinkeskustelujen jälkeen kummallekin päiväkodinjohtajalle lähetettiin kirje (Liite 1), jossa kerrottiin tutkimuksen taustoista ja tutkimukseen osallistumisesta. Päiväkodinjohtajat kartoittivat omista päiväkotiyksiköistään tutkimukseen sopivia ja halukkaita lastentarhanopettajia. Kartoitukset tehtyään päiväkotien johtajat ilmoittivat tutkijoille lastentarhanopettajat, jotka olivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen. Haastateltavia ilmaantui toivomuksemme mukaisesti neljä kummaltakin alueelta. Päiväkodin johtajien ilmoitusten jälkeen kaikille lastentarhanopettajille lähetettiin kirje (Liite 2).

Osallistuneilla lastentarhanopettajilla oli kokemusta varhaiskasvatustyöstä 5-35 vuotta, jopa 75 %:lla yli 15 vuotta. Monikulttuuristen perheiden parissa oli työkokemusta kertynyt osallistujille keskimäärin 16,5 vuotta. Monikulttuuristen lasten määrät ryhmissä vaihtelivat paljon, 18 %:sta 94 %:iin. Lastentarhanopettajien työkokemus monikulttuuristen perheiden kanssa toimimisesta oli pääsääntöisesti kertynyt päiväkotityöstä. (Taulukko 1.)

Taulukko 1. Taustatiedot tutkimushenkilöistä

Haastatellut	Työkokemus varhaiskasvatuksessa vuosina	Työkokemus monikulttuuristen perheiden kanssa vuosina	Monikulttuuristen lasten määrä ryhmässä	Mistä kokemus työskennellä monikulttuuristen perheiden kanssa on kertynyt?
H1	15-20	15-20	30 %	päiväkotityö, muu työkokemus
H2	20-25	20-25	76 %	päiväkotityö
H3	20-25	15-20	94 %	päiväkotityö
H4	0-5	5-10	82 %	päiväkotityö, muu työkokemus
H5	25-30	25-30	18 %	päiväkotityö
H6	30-35	25-30	40 %	päiväkotityö
H7	15-20	5-10	26 %	päiväkotityö
H8	5-10	5-10	38 %	päiväkotityö

## 5.2 Aineiston keruu

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen ja sen aineisto kerättiin haastattelun avulla. Laadullinen tutkimus sopii aiheeseen, koska siinä tietoa hankitaan kokonaisvaltaisesti ja aineistoa kerätään luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Tutkija pyrkii ymmärtämään valittua toimintaa tai ilmiötä ja antamaan sille teoreettisesti mielekkään tulkinnan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Tutkijan pitää olla varautunut myös siihen, että tutkimuskysymykset saattavat muotoutua uudelleen tutkimusprosessin aikana (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155).

Tutkimuksemme kohteena olivat lastentarhanopettajien kokemukset ja ajatukset, ja siksi tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi valittiin teemahaastattelu. Tutkimusmenetelmän valintaa ohjaa se, mitä ja miten tutkimusaineistoa halutaan kerätä. Haastattelu menetelmänä sopii hyvin, kun halutaan saada selville mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat ja kokevat (Hirsjärvi ym. 2005, 173–175). Teemahaastattelun avulla arvioimme saavamme enemmän tietoa kuin esimerkiksi kyselylomakkeen kautta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutus on keskeistä, ja haastattelut syntyvät haastattelijan ja haastateltavan yhteistyön tuloksena (Hirsjärvi & Hurme 2001, 23).

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelun sisältö kohdennetaan valittuihin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Teemahaastattelu sopii käytettäväksi, kun haastateltavat ovat kokeneet saman tutkittavan tilanteen tai ilmiön joko kokonaan tai osittain. Haastattelu etenee keskeisten teemojen avulla ja teemat ovat kaikille haastateltaville samat. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48; Silverman 2011, 168–169). Teemahaastattelussa aihepiiri on tiedossa ja kysymykset nousevat teoreettisesta viitekehyksestä, mutta ne

eivät ole tarkasti rajattuja. Kysymyksiä voidaan tarvittaessa tarkentaa ja antaa keskustelun polveilla aiheen ympärillä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 150–152.) Avoimet kysymykset antavat haastateltaville mahdollisuuden kuvailla omin sanoin ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteitaan (Patton 2002, 353–354).

Teemahaastattelut päädyttiin tässä tutkimuksessa toteuttamaan kahdessa neljän lastentarhanopettajan ryhmässä. Ryhmähaastattelujen kautta haluttiin saada esille useampia ajatuksia ja kokemuksia. Toivottavaa on, että ryhmään osallistuvilla on kohtuullisen homogeeninen tausta (Eskola & Suoranta 1998, 98). Ryhmässä keskustelun avulla voidaan selvittää myös minkälaisia ajatuksia, näkemyksiä, arvoja ja normeja ryhmässä esitellään ja minkälaista on ryhmän vuorovaikutus (Pietilä 2017, 113–114). Ryhmätilanne voi tuottaa yksilöhaastattelua enemmän tutkimusaineistoa, koska se herättää muistikuvia ja rohkaisee osallistumaan keskusteluun (Eskola & Suoranta 1998, 95).

Haastatteluajankohdat ja -paikat sovittiin kummankin päiväkodinjohtajan kanssa erikseen marraskuussa 2017. Haastattelujen ajankohdaksi sovittiin ilta-päivä, jolloin lastentarhanopettajien oli helpointa irrottautua lapsiryhmästä. Ensimmäisen haastattelun paikaksi sovittiin päiväkodin pieni ryhmätila ja jälkimmäiseen päiväkodin vieressä sijaitsevan kirjaston ryhmätila. Ryhmähaastattelujemme ajankohdat saatiin helposti sovituksi, koska osallistujat saivat käyttää työaikaansa haastatteluihin.

Haastatteluihin valmistauduttiin etukäteen pohtimalla huolellisesti haastattelukysymyksiä peilaten niitä myös tutkimuskysymyksiimme. Ennen varsinaisia haastatteluja tehtiin esihaastattelu lastentarhanopettajalle, jolla oli kokemusta monikulttuuristen perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Esihaastattelun ja palautteen perusteella muutamaa kysymystä tarkennettiin ja muokattiin. Esihaastattelun tarkoituksena oli testata haastattelurunkoa sekä kysymyksiä ja tarvittaessa muuttaa niiden järjestystä tai sisältöä. Esihaastattelun avulla saadaan myös selville, kuinka kauan haastatteluun keskimäärin kuluu aikaa (Hirsjärvi &

Hurme 2008, 72). Esihaastattelu kesti noin 30 minuuttia, sen perusteella varasimme ryhmähaastatteluihin aikaa kaksi tuntia, koska osallistujia oli neljä kummassakin.

Itse haastattelutilannetta pyrittiin ennakoimaan etukäteen varautumalla ohjaamaan keskustelua tarvittaessa vahvemmin. Haastattelijan on huolehdittava, että keskustelu pysyy haastattelun teemoissa ja kaikki pääsevät osallisiksi keskusteluun (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61; Fontana & Frey 2000, 652). Keskustelut haastatteluissa sujuivat ongelmitta, kaikki osallistujat saivat puheenvuoroja ja tilanteissa uskallettiin sanoa myös eriäviä mielipiteitä ja käsityksiä. Tutkijan täytyy olla varautunut tilanteeseen, jossa haastateltavat saattavat olla sekä puheliaita että toisaalta hyvin vähäsanaisia ja hiljaisia (Hirsjärvi ym. 2009, 211). Yksittäisten, dominoivien yksilöiden kontrolloiminen voi olla haaste haastattelutilanteessa (Fontana & Frey 2000, 652; Eskola ja Suoranta 1998, 98). Yhtä lailla pitää olla varautunut siihen, että vastaukset ovat monitahoisia ja niiden ennakoiminen on vaikeaa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35).

Tutkijoiden tehtävänä oli haastattelukysymysten avulla ohjata keskustelua tutkittavan ilmiön ytimeen. Haastattelijan on tärkeä tietää, mitä tahtoo, olla kiinnostunut ja osoittaa se haastateltaville (Valkonen 2016). Haastattelijalta vaaditaan myös joustavuutta, empaattisuutta ja kuuntelun taitoa (Fontana & Frey 2000, 652). Haastattelussa on tärkeää, että haastattelijalla osaa huomata ja tulkita vastaajien ei-kielellisiä viestejä kuten eleitä, ilmeitä, asentoja sekä äänen sävyjä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 119–121). Haastattelutilanteissa keskustelua syntyi vilkkaasti annetuista teemoista, tutkijoiden tehtäväksi jäi esittää teemaan liittyvät kysymykset ja tarkentaa joitakin vastauksia pienillä lisäkysymyksillä. Haastattelijan on tärkeää tiedostaa se, että vastaajat saattavat pyrkiä antamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Haastattelutilanne on myös aina kulttuuri- ja kontekstisidonnainen, jolloin haastateltavat saattavat puhua haastattelutilanteessa eri tavalla kuin jossain toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 195–196.)



Haastattelu kaikkienensa on aikaa vievää, haastateltavien löytäminen, ajan sopiminen ja haastattelun toteutus vaativat kaikki aikaa, kuten myös vapaamuotoisen haastatteluaineiston litterointi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Koska tutkimuksen tekijöitä oli kaksi, tehtävät jaettiin haastattelujen suhteen niin, että toinen toimi ensisijaisesti haastattelijana (Ha 1) ja toinen kuuntelijana, teknisten laitteiden ja kellon käyttäjänä sekä tarvittaessa tarkentavien kysymysten esittäjänä (Ha 2). Toisessa haastattelussa työnjakoa vaihdettiin.

Ennen varsinaista haastattelua osallistujille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja osallistujilla oli mahdollisuus kysyä siitä. Kaikki osallistujat täyttivät aluksi taustatiedot erilliselle paperille, ja sen jälkeen he saivat tutustua etukäteen haastattelukysymyksiin (liite 3). Ruusuvuori ja Tiittula (2017, 48) suosittelevat haastattelun aluksi johdattelemaan haastateltavia aiheen pariin kertomalla vapaamuotoisesti, mitä haastattelun aikana tapahtuu. Haastattelua nauhoitti kaksi sanelukonetta. Ryhmähaastattelut kestivät 1 tunnin ja 37 minuuttia sekä 1 tunnin ja 40 minuuttia. Haastattelutilanne tallennettiin myös videokameralla siltä varalta, että puhujien tunnistaminen ääninauhalta ei onnistuisi. Videota ei kuitenkaan käytetty litterointivaiheessa.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Analyysivaiheen menetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa haastattelun sisältö on keskeinen analysoinnin kohde. Analyysin perusteella rakentuu teoria tutkittavasta ilmiöstä (Eskola 2015, 188; Eskola & Suoranta 1998, 19). Ennen analyysia aineisto litteroitiin ja litterointi luettiin useampaan kertaan läpi. Aineistolähtöisessä analyysissa litteroinneista voidaan tarkastella esimerkiksi yhteisiä tai erilaisia piirteitä haastateltavien puheenvuoroista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Litteroitua aineistoa kertyi kahdesta haastattelusta yhteensä 108 sivua (riviväli 2).

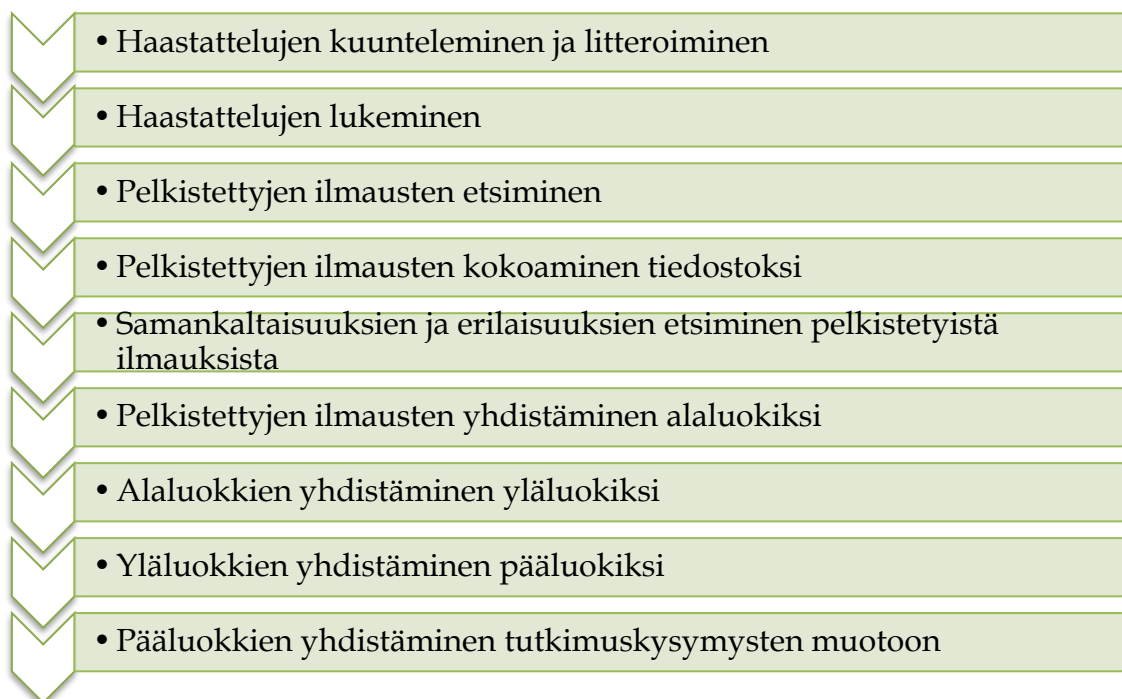
Analyysin edellytyksenä on tuntee aineisto riittävän hyvin. Tutkijan onkin hyvä jo litteroidessaan pyrkiä löytämään olennainen sisältö haastatteluvastauksista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 142–143.) Esiymmärrys tutkittavasta teemasta muodostuu usein jo litteroinnin aikana, siksi on myös tärkeä sisällyttää litterointiin keskeiset analysoinnin kohteena olevat piirteet (Ruusuvuori & Nikander 2017, 437–439). Litteroinnin aikana tekstistä poistettiin toistot ja täytesanat (kuten tota noin ja niinku).

Laadullisessa analyysissä teorian ja aineiston vuorovaikutteisuus on luontevaa, ja se auttaa tutkijaa kohdentamaan omaa näkökulmaansa tutkimuskohteeseen (Kiviniemi 2015, 79). Analyysin tarkoituksena on saada tutkittava ilmiö sanallisesti esitettävään muotoon järjestämällä ja tiivistämällä aineisto, mutta säilyttämällä tärkeä informaatio (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Ennen analyysin aloittamista on määriteltävä analyysiyksikkö (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Määrittelimme analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuudet. Analyysia tehdessä lähtökohtamme olivat yksittäiset havainnot, joista edettiin yleisemmälle tasolle. Yksittäisestä yleiseen suuntaan eteneminen edustaa induktiivista päättelytapaa tutkimusanalyysissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95).

Analyysi aloitettiin haastatteluteemoihin liittyvien alkuperäisilmaisujen etsimisellä aineistosta ja niiden jäsentämisellä tutkimuskysymysten suuntaisesti. Tutkimuskysymyksiin liittyvät ilmaukset merkittiin eri väreillä. Aineistosta karsittiin kaikki epäolennaiset ilmaukset pois. Aineiston pelkistäminen eli redusointi tehdään niin, että tutkimuskysymysten kannalta olennainen informaatio nostetaan esille kokonaisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Tämän jälkeen alkuperäisilmaisut käytiin tarkasti läpi, merkittiin ja sen jälkeen muodostettiin niitä vastaavat pelkistetyt ilmaukset. Pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin eli klusteroitiin samankaltaisuuksien ja eroavuuksien perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

Pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin alaluokkia ja alaluokat ryhmiteltiin yläluokiksi. Yläluokat yhdisteltiin pääluokiksi, ja niiden perusteella saimme yhdistävät luokat. Tätä kutsutaan aineiston käsitteellistämiseksi eli abstrahoinniksi. Käsitteellistämisen avulla aineistoa yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätösiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Tulosten analyysin perusteella tutkija rakentaa synteesiä, jossa hän kokoaa yhteen pääkohdat ja tuo näkyviksi vastaukset tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi ym. 2009, 230). Kuviossa 3 avataan aineiston analyysin kulku pääpiirteittäin.



Kuvio 3. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kulku Tuomea ja Sarajärveä (2009, 109) mukaillen

Analyysin edetessä pääluokkia muodostui viisi, joista *lastentarhanopettaja monikulttuurisena työn osaajana ja kasvatusyhteistyö* vastasivat tutkimuskysymykseen 1. Pääluokista *interkulttuurisen kompetenssin oppiminen ja kehittyminen, kulttuurisensitiivisyys kasvatusyhteistyön perustana ja reflektiivinen työote kasvatusyhteistyön perustana* saatiin puolestaan vastaus tutkimuskysymykseen 2. Taulukossa 2 ha-

vainnollistetaan aineistolähtöisen analyysin luokittelua ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Esimerkki tutkimuskysymys 2:n ryhmittelystä kuvataan liitteessä 4.

## Taulukko 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä

### Teema 1. Kasvatusyhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa

pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokat	Yhdistävä luokka
-Rikasta ja antoisaa -Haastavaa, vaatii paljon -Oppii ja havaitsee uutta kulttuurisesta moninaisuudesta -Erilaisuuden arvostaminen ja kohtaaminen -Ennakkoluulot pois	Lastentarhanopettajien kokemukset yhteistyöstä Halu oppia uutta Kyky soveltaa oppimaansa Erilaisuuden hyväksyminen	Lastentarhanopettajan työn laaja-alainen osaaminen ja sen merkityksen tiedostaminen monikulttuurisessa ympäristössä	Lastentarhanopettaja monikulttuurisen työn osaajana	
-ulkomaalaiset ystävät, omat kokemukset ulkomailla asumisesta -Herkkyyys -Joustavuus -Rohkeus -Uteliaisuus	Henkilökohtaiset kokemukset ja kontaktit Lastentarhanopettajien vahvuudet monikulttuurisessa yhteistyössä	Lastentarhanopettajien omien vahvuuksien tiedostaminen		Minkälaista on kasvatusyhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa?
-Kotikäynnit -Tutustumisjakso -Keskustelut kotona/tulkki -Vanhemman kuulluksi tulemiseen pyrkiminen -Perehdyttäminen -Kysymykset perheelle ja rohkeus perehtyä	Yhteistyön käynnistäminen ja ylläpitäminen Osallisuus Vuorovaikutus Varhaiskasvatuksen käytänteiden selventäminen ja perheen tilanteen kartoitus	Luottamuksen rakentaminen yhteistyön perustaksi Arjen sujumuuden tuki ja tiedon kulku	Kasvatusyhteistyö	
-Kuvat, TVT-välineet, dokumentointi -Yhteiset tapahtumat -Kieli- ja kulttuuritaustaiset työntekijät -tulkin käyttö	Jokapäiväisen kommunikoinnin tuki Eri kielten hyödyntäminen varhaiskasvatuksen arjessa			

Analyysiprosessin aikana alustavat haastattelukysymykset muotoutuivat uudelleen. Lopulta päädyimme yhdistämään alkuperäisistä kolmesta tutkimuskysymyksestä kaksi ensimmäistä analyysivaiheessa. Se selkeytti aineiston jakamista sekä tutkimuskysymyksiin vastaamista aineiston perusteella. Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista se, että tutkimuskysymykset täsmentyvät koko tutkimusprosessin ajan. Jonkinlaiset johtoajatukset kuitenkin säilyvät alusta loppuun, ja niiden varassa tutkija tekee valintoja ja ratkaisuja (Kiviniemi 2015, 75).

Onnistunut teorian ja aineiston vuoropuhelu synnyttää oivaltavan tulkinnan, mutta se edellyttää tutkijalta aineiston hyvää hallintaa ja onnistunutta uuden tiedon ja ymmärryksen rakentamista sen pohjalta (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8). Pyrkimyksenä ei ole tehdä päätelmiä yleistettävyyden avulla, mutta yksityisistä tapauksista yritetään saada näkyviksi myös tutkittavaa ilmiötä yleisemmällä tasolla määrittävät asiat (Hirsjärvi ym. 2015, 182).

## 5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekemiseen liittyy monia eettisiä kysymyksiä, joihin tutkijan on otettava kantaa ja kuvattava tekemiään valintoja. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2009) eettiset periaatteet velvoittavat kunnioittamaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta sekä yksityisyyttä ja tietosuojaa (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 41).

Tutkimuksen eettisen perustan suhteessa tutkittaviin muodostavat tiedonhankinnan tapa, riittävä tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä kertominen sekä tutkittavien vapaaehtoisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129–131; Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414). Tutkimusaihe ja kohderyhmä valittiin hyviä eettisiä periaatteita ja toimintatapoja noudattaen. Tutkimusaiheen valintaan vaikutti tutkijoiden ammatillinen tausta varhaiskasvatuksen työntekijöinä sekä toisen tutkijan

kokemukset yhteistyöstä monikulttuuristen perheiden kanssa. Kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen varhaiskasvatuksen arjessa on hyvä peruste perehtyä ilmiöön ja saada toimivia ajatusmalleja laajempaan käyttöön sitä kautta. Aiheemme on myös yhteiskunnallisesti ajankohtainen, koska se on yksi lisääntyntä maahanmuuttoa sivuavista asioista, joka vaatii pohtimista ja toimenpiteitä varhaiskasvatuksen järjestäjiltä.

Tutkimuslupa haettiin kaupungin tutkimuslupamenettelyn ohjeiden mukaisesti, ja tutkimushaastateltavia alettiin etsiä tutkimusluvan myöntämisen jälkeen. Suostumus tutkimukseen hankittiin alkuvaiheessa yhteydenotolla päiväkodinjohtajiin, ja sen jälkeen lähettämällä sekä päiväkotien johtajille että heidän valitsemilleen työntekijöille saatekirjeet, joissa kerrottiin tutkimuksesta.

Haastatteluaineiston hallinnassa tärkeitä asioita ovat haastateltavien riittävä informointi, suostumus haastatteluun, tunnistetietojen käsittely sekä aineiston kuvailu. Haastateltaville tulee antaa selkeä ja yksiselitteinen tieto tutkimuksesta sekä haastattelusta. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 413–415.) Kummankin ryhmähaastattelun alussa tutkimukseen osallistuville kerrottiin heidän oikeutensa ja tutkijoiden velvollisuus aineiston jatkokäsittelyssä. Tutkittavien suojaan kuuluvat osallistumisen vapaaehtoisuus sekä oikeus tietää, mistä tutkimuksessa on kyse (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Osallistujille kerrottiin, miten tunnistetiedot poistetaan tutkimusraporttia kirjoittaessa. Tunnistetietoja ovat esimerkiksi haastateltavan nimi, koulutus, ammatti, ja tutkijan on tarkoin pohdittava aineiston sisältämien tunnistetietojen tarpeellisuutta ja anonymisoitava niitä tarvittaessa (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 418–419). Tutkimuskaupunkia, päiväkoteja tai muuta tunnistettavaa ei mainita lopullisessa raportissa, jotta työntekijöiden anonymisuus ei vaarannu.

Haastattelun alussa kerrottiin, että kaikilla haastatteluun osallistuvilla on vaihtolovelvollisuus haastattelussa puhuttujen asioiden suhteen. Osallistujilta tarkistettiin, että he olivat saaneet saatekirjeen oman esimiehensä kautta. Yhtä lu-

kuun ottamatta kaikki olivat jo tutustuneet tutkimuksen aiheeseen. Lopuksi haastateltaville kerrottiin, että heillä on myöhemmin mahdollisuus tutustua valmiiseen työhön.



## 6 TULOKSET

Kaikilla tutkimukseemme osallistuneilla kahdeksalla lastentarhanopettajalla oli paljon kokemusta työskentelystä monikulttuuristen perheiden kanssa. Yhteistyö koettiin pääsääntöisesti hyvin positiiviseksi ja antoisaksi. Juuri monikulttuurisuuden katsottiin tekevän arjen työn mielenkiintoiseksi ja monipuoliseksi. Suurimpia haasteita olivat kokemukset siitä, että yhteistyön tekeminen kaikkiensa vie paljon aikaa ja energiaa sekä vaatii jatkuvasti uusien työtapojen oppimista. Ulkopuolisten tahojen, kuten kollegoiden arvostus työtä kohtaan koettiin vähäiseksi.

### 6.1 Keskeistä kasvatusyhteistyössä monikulttuuristen perheiden kanssa

Kasvatusyhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa vaatii lastentarhanopettajilta työn laaja-alaista osaamista ja sen merkityksen tiedostamista päivittäisessä työssä. Lastentarhanopettajien on myös tiedostettava omat vahvuutensa. Henkilökohtaiset kokemukset monikulttuurisuudesta, erilaisuuden arvostaminen ja ennakkoluulottomuus koettiin myös tärkeiksi tekijöiksi kasvatusyhteistyössä perheiden kanssa. Kasvatusyhteistyössä korostuivat luottamuksen rakentaminen vanhempiin sekä arjen sujumuuden ja tiedonkulun toimivuus.

#### 6.1.1 Lastentarhanopettaja monikulttuurisen työn osajana

Lastentarhanopettajat kuvailivat työtään monikulttuuristen lasten ja perheiden kanssa antoisaksi, mutta myös haastavaksi. Työssä oppii paljon uutta eri kulttuureista, tavoista ja tottumuksista. Uusiin ja erilaisiin kulttuureihin tutustuminen vaatii kuitenkin henkilöstöltä paljon aikaa. Toisaalta monikulttuurisuuden

näkyminen ryhmässä koettiin myös äärettömän tärkeänä ja rikastuttavana asiana.

Työskennellessään monikulttuurisessa ryhmässä lastentarhanopettajat kokivat havaitsevansa kulttuurista moninaisuutta paremmin. Monikulttuurisuuden koettiin myös lisäävän varhaiskasvattajan omaa tietoisuutta erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista. Tärkeänä asiana pidettiin kykyä soveltaa oppimaansa työhön.

Se on hyvin haastavaa, mutta on se myös antoisaa kun se tuo itsellekin sellaista mieltä että miten mä tän asian otan että se varmasti tulee ymmärretyksi kaikkien lasten ja perheiden kohdalla. (H2)

Niiden haasteiden lisäksi se on mielenkiintoista, siinä oppii ja havaitsee uusia asioita, että ai näinkin voidaan jossain kulttuurissa ajatella ja toimia. (H4)

Erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen lisääntyi lastentarhanopettajien mukaan monikulttuurisessa päiväkodissa työskennellessä. Uusiin tilanteisiin ja ihmisiin suhtaudutaan uteliaasti ja ennakkoluulottomasti. Haasteita ei pelätä, vaan monesti hyvät kokemukset toimivasta yhteistyöstä kannattelivat myöskin uuden tilanteen edessä.

Toisaalta työskentely perheiden kanssa koettiin haastavaksi ja aikaa vieväksi. Henkilöstö joutui tekemään paljon ylimääräistä työtä. Kulttuureihin tutustuminen tapahtuu hitaasti samoin kuin monikulttuuristen vanhempien saaminen yhteistyöhön mukaan.

Kyllähän se vaatii opettajalta paljon, taikka koko tiimiltä paljon työtä, että, että tavallaan saa ne vanhemmat mukaan ja saa sitä tietoa, koska sitä aikaa ei, niinku tämän työajan puitteissa, ei kyllä riitä. (H6)

Lastentarhanopettajien henkilökohtaiset kokemukset monikulttuurisuudesta koettiin lisäävän erilaisuuden ymmärtämistä ja vähentävän ennakkoluuloja. Näitä olivat omat kontaktit ulkomaisiin ystäviin tai kokemukset ulkomailla asumisesta. Ulkomailla asumisen koettiin helpottavan kykyä asettua vanhempien asemaan sekä lisäävän ymmärrystä perheitä kohtaan. Omien kokemusten antoivat myös rohkeutta kysyä tarkentavia kysymyksiä vanhemmilta.

Mikä mulla on semmonen vahvuus, mikä vaikuttaa siihen, että kun on itse asunu ulkomailla, niin tavallansa tietää mitä se toisten kohtaaminen on. Se näkyy siinä suhteessa muihinkin mun mielestä selkeämmin. (H2)

Semmoset turhat ennakkoluulot ja pelot pois, ihan just niinku rohkeana tilanteeseen ja sit voi vaikka niinku tyhmänä vähän kysyä että kertokaa. Ei pidä mennä olettamaan että aha, no he kuuluvat nyt tähän ja he tekevät näin. Ett semmonen avoin suhtautuminen. (H4)

Monikulttuurisessa yhteistyössä tarvittavia vahvuuksia ovat uteliaisuus, herkkyys ja joustavuus kaikissa tilanteissa. Herkkyys ja joustavuus koettiin vahvuutena päivittäisissä kohtaamisissa vanhempien kanssa ja erityisesti lapsen kanssa työskennellessä. Varsinkin jos yhteistä kieltä lapsen kanssa ei ollut, varhaiskasvattajan sensitiivisyys ja läsnäolo kaikissa päivän tilanteissa koettiin erittäin tärkeäksi. Varhaiskasvatuksen aloitusvaiheessa ja yhteisen kielen puuttuessa aikuisen fyysiset eleet ja ilmeet koettiin tärkeiksi, kun lasta ei vielä riittävästi tunnettu. Aikuisen tehtävänä oli viestittää lapselle hyväksyntää ja turvaa pitämällä lasta sylissä ja antamalla hänelle läheisyyttä. Aikuisen tehtävänä oli osoittaa muullakin tavalla kuin sanallisesti, että lapsi hyväksytään juuri sellaisena kuin hän on.

### 6.1.2 Kasvatusyhteistyö

Kasvatusyhteistyössä monikulttuuristen perheiden kanssa lastentarhanopettajien puheissa korostui usein yhteisen kielen puuttuminen. Tämän vuoksi arjen sujuvuus, yhteinen ymmärrys vanhempien ja työntekijöiden välillä lapsen kasvun ja kehityksen tueksi vaati erilaisia menetelmiä ja toimintatapoja kuin äidinkielenään suomea puhuvien vanhempien kanssa. Suomalaisen varhaiskasvatuksen käytänteiden selventäminen vanhemmille koettiin myös tärkeäksi. Lapsen hoidon aloitukseen ja yhteistyön käynnistymiseen haluttiin panostaa. Taavoitteena oli rakentaa luottamuksellinen ja vanhempia osallistava yhteistyösuhde.

Yhteistyön käynnistyessä uusien monikulttuuristen perheiden kanssa lapsen ja perheeseen tutustuminen koettiin tärkeäksi. Ensimmäiseen tutkimushaastatteluun osallistuneille työntekijöille oli päiväkodissa vakiintunut käytäntö, jossa aloituskeskustelu käytiin kotona perheen niin halutessa. Käyntiä nimitettiin myös kotikäynniksi. Kotikäynnit lisäsivät henkilöstön ymmärrystä perheen kulttuurista ja toiveista suhteessa päivähoidon aloitukseen.

Meillä on ollut se aloitus, että käydään perheen kotona. Ni se on ollu kans sellanen vähän, on avannut sitten sitä heidän kotikäytäntöjäänsä ja siinä yhteydessä saattaa sitten monesti olla just, et he mielellään kertookin sitten heidän siitä omasta kulttuuristaan ja omista taustoistaan. Ja just sen kartoittaminen sitten, et mistä lähdetään liikkeelle täällä. Että löytyykö se yhteinen kieli ja miten se lapsi sitten pääsee siihen porukkaan mukaan ja vanhemmat osalliseksi. (H5)

Ensimmäisen tapaamisen järjestäminen kotona mahdollisti myös lapsen tutustumisen ja sitä kautta vanhempien luottamuksen rakentumisen. Vanhemmilla oli jo tuttu varhaiskasvattaja vastassa, kun he saapuivat päiväkotiin ensimmäistä kertaa. Myös lapsen siirtyminen päiväkotiin ja häneen tutustuminen oli helppompaa, kun pienryhmän varhaiskasvattaja oli jo etukäteen tavannut lapsen ja perheen.

Ja sit ku he tulee tänne, niin he tietää, et täällä on joku yks tuttu, johon voi täällä kiinnittyä aluks. Ja sitten vasta laajentaa tätä reviiriä. (H5)

Uusien perheiden tutustumisjakso ja perehdytys tulevaan päiväkotiin mahdollisti myös perheiden omien tapojen siirtämisen päiväkodin henkilöstölle. Perehdytysjakson aikana perheillä oli mahdollisuus olla päiväkodissa ja tulevassa ryhmässä niin kauan kuin he kokivat tarpeelliseksi. Samalla ryhmän varhaiskasvattajat saivat tärkeää tietoa siitä, kuinka vanhemmat toimivat lapsen kanssa. Vanhempien toiminta toi varsinkin pienten ryhmän henkilöstölle tärkeää tietoa lapsen tavoista, kuten ruokailusta ja nukkumisesta.

Vanhempien perehdyttäminen myös varhaiskasvatuksen arkeen ja toimintatapoihin on tärkeää vaikka yhteistä kieltä ei olisikaan. Silloin käytetään eleitä, ilmeitä, kuvia ja muita havainnollistavia välineitä puheen tukena.

Ja vastaavasti taas meidän tavat, et eihän voi olla mitään käsitystä meidän päivärytmistä. Toki meillä on hyvää materiaalia, et voi käyttää kuviakin siinä, kun vanhempia perehdyttää, mutta jos ei oo yhteistä kieltä, niin kyllähän se aika iso kysymysmerkki varmasti on vanhemmillekin, mitä täällä tapahtuu, jos lapsi itkevänä ovelle jää. Kahdeksan viiva kymmenen tunnin päästä haetaan. Et mitä täällä on sinä aikana tapahtunut.. (H5)

Vanhempien kanssa tehtävään kasvatusyhteistyöhön panostettiin ja vanhemmilta toivottiin vielä enemmän toiveita ja odotuksia suhteessa lapsen päiväkodissa oloon. Vanhempien koettiin olevan hyvin tyytyväisiä toimintaan ja kunnioittavan työntekijöitä. Vanhemmat antoivat hyvin vähän palautetta tai kritiikkiä toiminnasta ylipäätään.

Kun heiltä kovasti kysellään, että me halutaan, ett antakaa palautetta ja toiveita mitä haluatte, ni kaikki on hyvin, kaikki on hyvin. Liittyiskö jotenkin siihen että osa haluaa aina kutsua meitä opettaja, vaikka me esitellään itsemme ja kutsutaan etunimellä. Jotenki semmonen ett he ehkä jopa vois aristella tai ajatella ei nyt voi antaa mitään kritiikkiä tai palautetta, kaikki on hyvin. On hyvin vaikea saada semmosta ett toivokaa jotain. (H4)

Päiväkodin arjessa yhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa vaatii monipuolisia ja luovia toimintatapoja. Jokapäiväisen kommunikoinnin tueksi oli otettu käyttöön kuvat, kuvalliset reissuvihkot ja sähköiset tvt-laitteet kuten tabletit. Näiden avulla vanhemmille voitiin kertoa päivän tapahtumista.

Kun ollaan oltu vaikka retkellä, ni mulla on joskus ollu tabletti. Mä oon näyttänyt sieltä kuvaa, täällä ollaan käyty ja jotenkin on yrittäny, tää lapsi itse kertoo, et missä ollaan käyty ja mitä sieltä löyty. Ja sitten kun lasta haetaan, niin annan hänelle sanan alun ja hän voi sitten sanoa äidilleen sen. Ja sitten he omalla kielellään keskustelee siitä vielä. Mut kuva on aika hyvä. (H7)

Yhteiset tapahtumat ja vanhempien osallistaminen päiväkodin toimintaan nähtiin tärkeänä osana kasvatusyhteistyötä. Ryhmissä toimii eri kieli- ja kulttuuritaustaisia työntekijöitä arjen kommunikoinnin tukemisessa. Päiväkodeissa oli järjestetty myös erilaisia vanhempainiltoja, joissa käytettiin kuvien ja videoiden lisäksi tulkkeja. Näiden avulla vanhemmat pystyivät paremmin ymmärtämään ja osallistumaan keskusteluun. Vanhempainiltoja oli toteutettu myös iltapäivällä niin, että vanhemmat jäivät lasta päiväkodista hakiessaan suoraa päätä vanhempainiltaan. Näin on varmistettu vanhempien osallistuminen, on pystytty

järjestämään myös yksilöllisempiä kohtaamisia kunkin perheen kanssa ja hyödyntämään esimerkiksi tulkin apu yksilöllisesti.

Koska just on ollu haaste siinä, ett miten näitä perheitä saadaan näihin vanhempainiltoihin tai vanhempainiltoihin. Niis iltoihin on ollu se hyvä puoli että lapsia tullaan joka tapauksessa hakemaan, että sitten heidät vedetään hihasta sinne tutustumaan siihen toimintaan. (H3)

Tulkkipalveluiden käyttö oli tuttua haastatelluille lastentarhanopettajille. Tulkkeja käytetään paljon ennalta suunnitelluissa keskusteluissa perheiden kanssa sekä vanhempainilloissa. Sen sijaan spontaaneissa keskusteluissa tulkkia ei ollut saatavilla. Jotkut pienistä etnisistä ryhmistä tulevat perheet eivät halua käyttää tulkkipalvelua, syynä ehkä pelko siitä, että perheen asiat tulevat oman kieliyhteisön tietoon. Myös tulkin sukupuoli voi olla kynnys keskusteluun osallistumiselle. Joskus vanhempi, erityisesti nainen voi kokea eri sukupuolta olevan tulkin esteenä omista ajatuksista ja mielipiteistä kertomiselle.

Se liittyy semmoseen kasvojen menettämiseen tai jos on semmosii kokemuksia että ei voi luottaa ni ne heti heijastuu siihen, ei luoteta viranomaisiin samalla tavalla ku Suomessa yleensä luotetaan. (H1)

Ainakin pari kertaa on käynny niin että naispuolinen henkilö ei pysty miestulkin kanssa käymään sitä keskustelua kun hän ei halua että se mies joutuu kääntämään asioita. (H2)

Vanhempia rohkaistiin myös kertomaan omasta kulttuuristaan ja tavoistaan lapsiryhmälle. Apuna käytettiin vanhempien tuomia valokuvia, esineitä ja vaatteita. Lasten ja vanhempien yhteisestä leikkipäivästä oli myös saatu hyviä kokemuksia.

Elikä on ollu tämmösiä vanhempien ja lasten yhteisiä leikkipäiviä. Eli kun ollaan huomattu, ett joku illalla järjestetty juhla tai vanhempainilta, ni eivät he saavu paikalle. Sit ollaan ajateltu ett se aamupäivä, se meidän toiminta-aika ja matalalla kynnyksellä. Vanhemmat ja sisarukset kutsutaan mukaan vaan ja leikkimään lasten kanssa. (H4)

Vanhempien osallistuminen lasten leikkeihin ei ole itsestäänselvyys, ja suomalainen leikkikulttuuri kaikkienensa voi olla aivan uutta vanhemmillekin. Tällöin henkilöstö mallintaa ja opettaa vanhemmille, kuinka lasten leikkeihin voi mennä mukaan ja miten aikuinen voi osallistua niihin. Joskus myös muiden lasten ja

vanhempien tapaaminen leikki-tilanteissa on saattanut herättää kysymyksiä oman lapsen vähäisistä leikkitaidoista.

## **6.2 Lastentarhanopettajan taidot kasvatusyhteistyön onnistumisen edellytyksinä**

Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksen arjessa koettiin paitsi mielenkiintoiseksi ja antoisaksi, myös kuormittavaksi tekijäksi. Sekä päivittäinen arki lasten kanssa että yhteistyö vanhempien kanssa vaativat lastentarhanopettajien kokemusten mukaan enemmän aikaa. Erilaiset kulttuuriset käsitykset ajasta, kasvatuksesta, sosiaalisista normeista ja uskonnosta leimaavat työn tekemistä. Yhteistyösuhteen luominen lasten vanhempiin ei olekaan itsestänselvyys, se vaatii asioiden tietämistä ja tiedostamista. Lastentarhanopettajat kokivat myös, että omat elämäkokemukset ja omien arvojen tunnistaminen ovat olleet merkityksellisiä kehittämisessä kohtaamaan erilaisista taustoista tulevia vanhempia.

### **6.2.1 Interkulttuurisen kompetenssin oppiminen ja kehittyminen**

Monikulttuuristen perheiden kanssa työskentely koettiin kuormittavaksi, koska aikaa kuluu paljon enemmän yhteistyön tekemiseen kuin kantasuomalaisten perheiden kanssa. Yhteistyössä lastentarhanopettajien rooli ulottuu päivähoitolaskun selventämisestä bussiaikataulujen ja harrastusmahdollisuuksien etsimiseen, ja usein on vielä mietittävä, millä kielellä tai minkälaisilla apuvälineillä tilanteet selvitetään. Nämä moninaiset tehtävät ja tilanteet aiheuttavat riittämättömyyden tunnetta ja tunnetta siitä, että lastentarhanopettajan työnkuva muuttuu paljon monikulttuurisessa ympäristössä ja työn tekemiseen kohdistuu uudenlaisia vaatimuksia.

Kun me tehdään tiedotteita ni ne on kuvallisia, joo, mut sit ku tulee näitä kaupungin tason tiedotteita jaettavaksi jokaiselle vanhemmalle ja se on sitte täynnä tiheää tekstiä ja sit se ensimmäinen vanhempi on siinä että, no, mitä, mitä siinä lukee ja sit siellä onkii jo jossain ne kaikki muutkin. (H4)

Turhauttavaksi koettiin myös se, että samalla alueella tai pelkästään suomalaisten lasten kanssa työskentelevät kollegat eivät tunnu ymmärtävän monikulttuurisuuden mukanaan tuomia vaatimuksia työlle. Vaativa työ ei aina saa arvostusta omien kollegoiden keskuudessa. Lastentarhanopettajat sen sijaan tiedostivat, että kulttuurien väliseen toimintaan kuuluu myös törmäyksiä. Moninaisen arjen pyörittäminen vaatii työntekijöiltä niin tietämystä, kokemusta kuin sensitiivisyyttäkin.

Jos jotkut työskentelee pelkästään suomalaistaustaisten lasten kanssa ni ei ikinä pysty kuvitteleen mitä kaikkee muuta tuo tullessaan kun siellä ryhmässä onkin vaan yks suomenkielinen ja kaikki muut on sitte monikulttuurisia. Kyllä se niinkun kaiken kaikkiaan on hieman kuormittavampaa työtä. (H3)

Paljon kuormittavampaa! (H2)

Taito toimia monikulttuurisessa yhteisössä oli kaikkien haastateltavien mielestä kehittynyt työtä tehdessä. Säännöllisen työnohjauksen koettiin tukevan työnteoko erityisesti, koska silloin on mahdollista pohtia työn sisältöä yhdessä toisten kanssa. Toisen haastattelun neljä lastentarhanopettajaa saivat säännöllistä työnohjausta ja pitivät sitä merkittävänä tukena työlleen. Myös koulutukset ja niistä saadut materiaalit koettiin hyödyllisiksi monikulttuurisen työn oppimisen kannalta. Tarpeellisina koulutuksina mainittiin suomi toisena kielenä - perusopinnot sekä kaupungin järjestämät kieleen ja kulttuuriin kohdistuvat koulutukset. Meneillään oleva monikulttuurisuusteemaan liittyvä hanke oli tuonut mukanaan koulutusta, ja myös kaupungin sisäiset, alueelliset henkilöstön tapaamiset koettiin merkityksellisiksi uuden oppimisen näkökulmasta.

### **6.2.2 Kulttuurisensitiivisyys kasvatusyhteistyössä**

Varhaiskasvatuksen henkilöstö tarvitsee kulttuurisensitiivisyyttä monissa tilanteissa, erityisesti erilaiset aika- ja kasvatuskäsitykset, perheiden sisäisten roolien ymmärtäminen sekä erilaiset sosiaaliset normit haastavat henkilöstön toimintaa yhteistyössä. Positiivisen vuorovaikutuksen ja kunnioituksen säilyttäminen ei ole helppoa, jos perheen ja henkilöstön arvot ovat ristiriidassa.



Lastentarhanopettajat kokivat, että aikakäsityksen erilaisuus aiheuttaa hankalia tilanteita. Suunnitelmallisuus ja tarkat kellonajat ovat varhaiskasvatuksessa tärkeitä arjen sujuvuuden kannalta. Tilojen yhteiskäyttö, ruokailut ja erilaiset päiväkodin ulkopuolella tapahtuvat aktiviteetit perustuvat pitkälti siihen, että asiat toteutetaan täsmällisesti.

Eri kielissä on niin erilaisia merkityksiä sille aikakäsitteelle. Että tavallaan jos sä elät josakin semmosess kulttuuris missä se aikakäsite on erilainen niin se on erilainen. Ei se sitte tuu sieltä automaattisesti. Ja tavallaan myöskään ne ei osaa sitä sillä tavalla siirtää omalle lapselle koska heill on se oma aikakäsite. (H1)

Vanhempien ja perheiden kasvatuskäsitykset ja kasvatuseriaatteet voivat poiketa suomalaisista hyvinkin paljon. Myös perheen sisäisten roolien ymmärtäminen vaatii välillä sekä tietämystä että suvaitsevaisuutta. Koettiin tärkeäksi kunnioittaa perheiden tapoja, vaikka itse toimisi toisin joissakin tilanteissa. Lastentarhanopettajat kokivat kuitenkin vaikeaksi vaikkapa tilanteen, jossa perheen äiti ei osallistu keskusteluun lainkaan pidettäessä palaveria lapsen asioista.

Tulkki oli mukana ja sitten periaatteessa äiti hoiti enemmän sitä lasta. Mutta äiti ei sitten oikein voinut, kun isä oli paikalla, niin oikein osallistua siihen keskusteluun. Tai ei osallistunut laisinkaan, vaan oli ihan hiljaa. Ja sitten se käytäntö oli kuitenkin ihan toinen, että äiti sitä hoiti ja isä toi niitä asioita ja kerto niitä asioita, mikä oli hänen näkemyksensä. Joka sit poikkes aika paljon siitä arjesta. (H6)

Vanhempien osallisuuden varmistaminen lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin koettiin haasteelliseksi. Paitsi kieliasiat, perheen osallisuuteen kutsumiseen vaikuttavat kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä tietämys, kokemukset ja kyky toimia sensitiivisesti. Perheen arvojen kunnioittamista ja perheiden kuuntelua pidettiin keskeisinä asioina. Luottamuksen saavuttaminen voi viedä aikaa, mutta se on lähtökohta ja edellytys hyvin toimivalle yhteistyölle. Onnistunut yhteistyö käynnistyy usein siitä, että toinen ihminen kohdataan ja hänet otetaan vastaan lämpimästi.

Miten tärkeätä on se, kuinka sä hänet kohtaat ja otat vastaan. Ja niin kuin, se läsnäolo siinä. Niiku se kontakti, on hirveen tärkeä siinä alussa...(H7)

Joo, ne seitsemän ensimmäistä sekuntia... (H6)

Kulttuurien välisiä törmäyksiä ja arvoriitoja aiheutuu uskonnollisista sekä kulttuurisista syistä. Uskonnolliset ristiriidat aiheuttavat konflikteja paitsi aikuisten, myös lasten kesken. Erilaiset sosiaaliset normit, kuten fyysiset rangaistukset tai ympärileikkaukset koettiin hankaliksi ottaa puheeksi. Toisaalta haastateltavat tiedostivat, että ne ovat asioita, jotka pitää lain nojalla käsitellä perheen kanssa. Näissä tilanteissa törmätään usein myös siihen, että varhaiskasvatustajan arvot ovat hyvin erilaiset kuin perheen, eikä toisen osapuolen arvojen kunnioittaminen ole itsestäänselvyys. Jos tilanteeseen liittyy henkilöstön kokemus siitä, että lapsen hyvinvointi vaarantuu perheen arvojen vuoksi, vaaditaan rohkeutta kohdata vanhemmat ja perustella oma näkemys asiasta.

Yks vaikeimmista asioista mihin on törmännyt kun ollaan jouduttu niihin tilanteisiin että pitää kertoa, ku aavistetaan että nyt on tytöt lähössä kesäks vaikka Afrikkaan, niin pitää selittää että me tiedetään että tällasta (ympärileikkaus) tapahtuu ja Suomessa ku asutaan ni se on Suomen lain mukaan väärin. (H3)

Lapsen kasvattaminen kahteen kulttuuriin ja monikulttuurisen identiteetin kehittyminen vaatii henkilöstöltä tietämystä ja ymmärrystä siitä, miten erilaista kasvattaminen ja opettaminen ovat eri maissa. Fyysinen kosketus tai hellittelypuhe pienelle lapselle ei ole kaikkien kulttuurien tapa. Lapsi on voinut olla koulussa, jossa oppiminen tapahtuu ainoastaan katsellen ja kuunnellen, ei osallistuen. Toisaalta nämä asiat koettiin myös mahdollisuudeksi avartaa omaa tietämystä toisista kulttuureista ja kohdata omia ennakkoluuloja. Esiin tuli myös näkökulma, että lapset ovat lapsia riippumatta siitä minkälaisesta kulttuuri-taustasta he tulevat, ja lapsuuteen kuuluu kaikkialla myös samanlaisia ominaisuuksia.

Ensikskin sen tajuaminen että ne lapset on lapsia olipahan se kulttuuri mikä hyvänsä. Ehkä tärkeempää on olla tietoinen niistä omista asenteista ja sitte myös havainnoida sitä että vaikuttaako ne siihen omaan vuorovaikutukseen tai suhtautumiseen siellä omassa työssä. Ja jos vaikuttaa niin tehdä sille asialle jotakin. (H3)

### 6.2.3 Reflektiivinen työote kasvatusyhteistyössä

Kasvatusyhteistyön perusteet kuuntelu, kunnioitus ja dialogisuus ovat tärkeä osa ammatillista vuorovaikutusta varhaiskasvatuksessa. Toisen ihmisen kohtaaminen ja vastaanottaminen uuteen yhteisöön, olipa tämä lapsi tai aikuinen, on merkittävää yhteistyön aloittamisessa. Kykyä asettua toisen asemaan tarvitaan monissa tilanteissa, kun käsitykset tai suhtautumistavat poikkeavat toisistaan paljon. Varhaiskasvattajan halu päästä yhteisymmärrykseen ja ratkaista tilanteet kaikkia osapuolia tyydyttävällä tavalla koettiin tärkeäksi.

Aika paljon kuitenkin pystyy tekeen semmosii kompromisseja, jotka ei kuitenkaa mun mielestä rasita mitenkään sitä ryhmää tai sitä työtä. (H1)

Huumorin katsottiin auttavan hankalassakin tilanteessa, kun on tutustuttu niin paljon, että huumoria ymmärretään ja pystytään hyödyntämään. Kun tiedostaa ammatillisen toiminnan merkityksen ja on motivoitunut työntekoon, yhteistyön tekeminen sujuu pääsääntöisesti. Pitkän työkokemuksen katsottiin paitsi opettavan asioita, tuovan myös ymmärrystä lapsia ja perheitä kohtaan sekä lisäävän varhaiskasvattajan ammatillisuutta työssään.

Toisaalta, jos mä ajattelen itseäni vastavalmistuneena lastentarhanopettajana ja nyt niin.. Kyllä mä paljon enemmän ymmärrän sitä lasta. Ja voisin kuvitella, että annan paljon enemmän nyt sitä. Tai olen paljon ammatillisempi, sanotaanko näin. (H6)

Ha1: Eli se tulee niinku sen työkokemuksen..

Niin juuri. Tää historia ja kaikki nää kokemukset. Just et on tavannut erilaisia perheitä ja on erilaisia kokemuksia. On tullut ja selvitetty asiat ja kaikki. Kyllä niillä on vaan tapana selvitä. Kunhan haluaa.. (H6)

Työyhteisön toimintakulttuurilla on merkitystä myös vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Jos yhteisön ilmapiiri rohkaisee ottamaan asioita puheeksi ja käymään yhteisiä keskusteluja, se näkyy henkilöstön toiminnassa. Esimiehen tuki ja vahva pedagoginen johtajuus koettiin myös merkittäviksi yhteistyön onnistumisen edellytyksiksi. Työyhteisön lämmin ilmapiiri välittyi haastateltavien mukaan vanhemmillekin.

Mutta se on varmasti meille, mikä on tää aihekin tässä, nämä maahanmuuttajaperheet, niin se lämmin ilmapiiri ja se semmonen heidän mukaan ottaminen. Niin heti kun se välittyy, niin se on se ensiaskel. Se seitsemän sekuntia.. (H5)

Ja se lapsi. Sen kohtaaminen. Kyllähän se välittyy perheille. Kuinka me otetaan lapsi vastaan.. ja halataan ja ollaan niinku lähellä ja... (H8)

Omien arvojen ja kasvatuseriaatteiden tiedostaminen koettiin tärkeäksi, ja työyhteisössä arvokeskusteluja pitää käydä aika ajoin haastateltavien mielestä. Kun työyhteisöön tulee uusia työntekijöitä tai opiskelijoita, yhteinen keskustelu arvoista pitäisi käydä tiimin ja koko yhteisön kesken. Yhteisön tärkeä tehtävä olisi myös rohkaista yksittäistä varhaiskasvattajaa ottamaan puheeksi vaikeatkin asiat ja pohtia niitä yhdessä.

Varmaan se tämän talon, se keskustelukulttuuri. Että aina on rohkeus tuoda joku asia, mikä on painanut tai muuta. Se ei ollenkaan, et voi kauheeta, miten sä tommost oot mennyt sanomaan... Jotenkin aina semmonen, et toi kertoo nyt jotain muuta ja näinkin voi ajatella. (H6)

Kun meillä on yhteinen asia tai yhteinen huoli, mikä tahansa. Jotenkin se on aina niin äärettömän antoisaa ettet oo koskaan yksin. (H6)

Yhteistyöhön kuuluvat onnistuneiden kohtaamisten lisäksi myös törmäykset ja erimielisyydet, ja omaa suhtautumista toisiin ihmisiin pitäisi tarkastella myös omien elämäkokemusten kautta. Oma kasvuympäristö ja omat lapset koettiin tärkeiksi kasvattajuuden muokkaajiksi. Omien lasten kasvattaminen tuo lisää ymmärrystä ja sensitiivisyyttä vanhempia kohtaan, ja terävimmät kulmat hioutuvat ajan mittaan yhteistyöstä. Kokemukset erilaisista perheistä puolestaan kasvattavat asiantuntijuutta. Kokemukset ulkomailla asumisesta ja omat ulkomaiset ystävyysuhteet koettiin merkittäviksi. Toisaalta koettiin myös, että oma kasvuympäristö, jossa ei ole ollut mitään kosketusta kansainvälisyyteen, on sekin vaikuttanut kasvattajuuteen.

Kulttuurisensitiivisyydessä eteenpäin pääseminen ja kehittyminen vaativat ennen kaikkea varhaiskasvattajan omaa reflektiota. Henkilöstön on tärkeää pohtia omaa kasvattajuuttaan, tutkiskella itseään ja peilata ajatuksiaan toisten kanssa. Kun ymmärtää omaa toimintaansa ja omia reaktioitaan, se vaikuttaa myönteisesti myös toisiin ihmisiin suhtautumiseen. Asiat uskalletaan ottaa puheeksi,

luotetaan siihen että asiat järjestyvät, ja annetaan aikaa niiden selvittämiseen. Armollisuus sekä itseä että toisia kohtaan on sekin paikallaan, koska täysin valmiiksi näissä asioissa ei tulla.

Mutta kyllähän monta kertaa, just tää meidän esimies, kun on ollut joku tilanne, joku asia raivostuttaa jossain ihmisessä. Niin sitten on käyty se keskustelu, mikä se on tavallaan se reflektointi ja se peili. Mikä minun elämässäni tai minun lapsuudessani tai minun historiassani on se, että tavallaan mikä saa sinut ärsyntyneeseen. (H6)

Mun mielestä toi on ollut tässä, jopa lähivuosien suuri oivallus tää reflektointi. (H6)

Ja just se, että asian ottaa keskustelun alle ja sitten annetaan sille aikaa ja armollisuutta. (H5)

Kulttuurisensitiivisellä ja reflektiivisellä työotteella toimiva varhaiskasvattaja kokee monikulttuurisuuden rikkautena eikä karsinoi ihmisiä heidän taustansa mukaan. Hän käy samanlaista ammatillista pohdintaa kaikkien perheiden kanssa. Hän iloitsee uusista kokemuksista ja oman maailmankatsomuksensa avartumisesta. Hän kohtelee toisia niin kuin toivoisi itseään kohdeltavan, ja kunnioittaa myös erilaisia toimintatapoja. Hän asettaa kuitenkin lapsen hyvinvoinnin etusijalle, ja kokee velvollisuudekseen ottaa puheeksi asiat, jotka voivat olla uhka hyvinvoinnille.

Se motivaatio ja ilo mistä ne syntyy ja milloinkin löytyy.. (H5)

Niin...(H6)

Semmoset asiat haluis pitää pinnalla ja kun ne tästä hetkisestä arjesta osaisi napata aina ja edelleenkin. (H5)

Niin ja just tuo ilo mikä on useaan kertaan myös tuolla vasussakin mainittu. Niin tavallaan, et se ei niinku hyydy siellä näitten kaikkien vaatimusten alla. Et tavallaan me muistettas se, että minkälaisia päiviä on sen lapsen elämässä, kuinka monta ilon hetkeä, kuinka monta kertaa minä näytän sen sen, että iloitsen sinusta ja muuta. (H6)

Haastateltujen työntekijöiden valmiudet ja interkulttuurinen kompetenssi olivat kehittyneet sekä työtä tekemällä että kouluttautumalla. Kieli- ja kulttuuritietoisuuden oppimisympäristön luomiseen he kaipaisivat kuitenkin jatkuvasti lisää tietämystä. Lapsen kielitaidon arvioiminen on myös asia, johon tarvittaisiin koulutuksellista tukea. Työn vaatimukset ovat selkeästi kasvaneet monikulttuurisessa ympäristössä, ja se näkyy ajan ja taitojen puutteen kokemisena työssä. Kes-

keiseksi koettiin työn ilon ja motivaation ylläpitäminen jokapäiväisessä työssä, ja siihen varhaiskasvattaja voi itse vaikuttaa. Johtolankana arjen työssä toimiikin ajatus, miten tehdä lapselle hyvä päivä juuri tänään.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata lastentarhanopettajien kokemuksia kasvatusyhteistyöstä monikulttuuristen perheiden kanssa. Tarkoituksena oli myös selvittää, minkälaista interkulttuurista kompetenssia ja reflektointikykyä lastentarhanopettaja tarvitsee kasvatusyhteistyössä monikulttuuristen perheiden kanssa. Monikulttuuristen lasten ja perheiden osallistuminen varhaiskasvatukseen ei tee siitä monikulttuurista, vaan työntekijöiden tiedostava asenne ja tietoinen toiminta yhteistyön sujumiseksi nousivat keskeisiksi tekijöiksi. Ekokulttuurinen näkemys korostaa vanhempien mukaan ottamista yhteistyöhön sekä lapsen erilaisten kasvuympäristöjen, siis kodin ja varhaiskasvatuksen vaikutusten ymmärtämistä lapsen kehityksessä (Gallimore ym. 1989; Bernheimer ym. 1990; Gallimore ym. 1993).

Tutkimustulokset nostavat keskiöön kasvattajien toiminnan, joka vaatii sitoutumista ja motivaatiota sekä arvostavaa kiinnostusta erilaisuutta kohtaan. Positiivinen asenne ja suhtautumistapa sekä halu oppia uutta ovat välttämättömiä ominaisuuksia työssä. Tutkimusaineistomme perusteella kulttuurisesti moninaisessa yhteisössä työskentely edellyttää paineen sietämistä ja sen hyväksymistä, että ennakoimattomia tilanteita syntyy arjessa. Herkkyys, joustavuus ja hyvä tilannetaju ovat erinomaisia ominaisuuksia varhaiskasvattajalle monikulttuurisessa kontekstissa. Varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten suhtautuminen moninaisuuteen ja empatiakyky kehittyvät vuorovaikutuksessa ja mallioppimisen kautta. Varhaiskasvattajan ajattelun ja työskentelyn kehittymiselle ei ole yhtä yhtenäistä tapaa. Se on pitkä prosessi, joka vaatii kykyä avoimuuteen ja reflektiivisyyteen sekä halukkuutta oppia ja kehittyä monikulttuurisessa työssä (Jokikokko 2010, 22; Ojala 2010).

Tutkimuksen tulosten perusteella lastentarhanopettaja tarvitsee onnistuneeseen kasvatusyhteistyöhön monikulttuuristen perheiden kanssa ominaisuuksia, valmiuksia ja työtapoja, jotka on koottu oheiseen luetteloon (kuvio 4).

<ul style="list-style-type: none"> <li>• sitoutumista, motivaatiota, arvostavaa kiinnostusta erilaisuutta kohtaan</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• herkkyyttä, joustavuutta ja hyvää tilannetajua</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vahvaa pedagogista johtajuutta ja esimiehen tukea</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• koulutusta</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reflektiivistä työtapaa</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• säännöllistä arvojensa pohdintaa ja keskustelua niistä</li> </ul>

Kuvio 4. Lastentarhanopettajan valmiudet monikulttuuriseen yhteistyöhön

Lastentarhanopettajan on tutkimuksemme mukaan hyvä olla varsinainen moniosaaja selvitäkseen erilaisista ja ennakoimattomista tilanteista monikulttuuristen perheiden kanssa. Tämä asia herätti meissä tutkijoina kriittistä pohdintaa siitä, minkälaisia asioita varhaiskasvatuksen työntekijöiden oikeastaan pitää osata hoitaa. Monikulttuuristen perheiden kasvatustehtävän tukeminen kokonaisvaltaisesti on todettu merkittäväksi (Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017). Keskustelut vanhempien kanssa vaativat usein paljon aikaa, tulkin apua tai erilaisten apuvälineiden käyttämistä. Kuvat, käännösohjelmat, ilmeet ja eleet saavat ison merkityksen arjen asioiden selvittämisessä.

Varhaiskasvatuksen ja kasvattajien työn rajaamista ja uskallusta siihen tarvittaisiin, kun lastentarhanopettaja huomaa selvittävänsä Kelan asioita tai etsivänsä poliisilaitoksen osoitetta vanhemmille. Kun perustyö, usein kieleen liittyvien pulmien takia, vie jo enemmän aikaa monikulttuuristen perheiden kanssa, lastentarhanopettajien on vaikea löytää aikaa ylimääräisten asioiden hoitamiseen.



Toisaalta tunne siitä, että lastentarhanopettaja on ehkä perheen ainut kontakti suomalaisen yhteiskuntaan, ohjaa auttamaan, vaikkei aikaa olisikaan.

Varhaiskasvatuksessa on vakiintuneita käytänteitä yhteistyön tekemiseen ja niiden muuttaminen on usein työlästä (Lastikka & Lipponen 2016). Yhteistyötä monikulttuuristen perheiden kanssa ei voi tehdä totutulla mallilla, vaan se pitää räätälöidä perheen tarpeista ja edellytyksistä käsin. Perheiden yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista sekä vanhempien osallisuuden vahvistamista pitäisi edelleen kehittää (Agar & Akamoglu 2014). Tässä työssä varhaiskasvattajan sensitiivisyys on tarpeellista, jotta perheiden tarpeet tulevat huomatuiksi. Kuusisto ja Tirri (2012) painottavat kokonaisvaltaisen tuen merkitystä oppimisympäristössä. Lapset hyötyvät hyvästä ja välittävästä ilmapiiristä, jossa kasvua ja oppimista sekä sosiaalista osallistumista tuetaan tietoisesti.

Väistämättä herää ajatus, onko resursointi kohdallaan, jos varhaiskasvatusryhmän lapsista yli 50 % on monikulttuurisia, ja henkilöstön määrä on sama kuin tavallisessa ryhmässä. Joissakin kaupungeissa tilanne on ratkaistu niin, että lapsiryhmään voidaan osoittaa rakenteellisia tukitoimia, jos tiedetään että yli kolmevuotias lapsi ei ymmärrä yhtään suomen kieltä tullessaan päiväkotiin. Yleisimmät käytetyt tukitoimet ovat ryhmäavustaja tai ryhmäkoon pienennys. Varhaiserityisopetuksen näkökulmasta katsottuna olisi perusteltua varautua tukemaan lapsen aloitusta varhaiskasvatuksessa vahvasti, sekä rakenteellisten tukitoimien avulla että lapsen ja perheen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Hyvä alku kantaa pitkälle ja lujittaa myös kasvatusyhteistyötä.

Ekokulttuurisen teorian mukaan perheiden arki ja valinnat vaikuttavat aina myös lapsen elämään. Perheiden kyky selvitä arjen haasteista ja muutoksista kuitenkin vaihtelee. (Gallimore ym. 1989; Gallimore ym. 1993; Koivunen 2012, 10.) Lastentarhanopettajien mukaan luottamussuhteen rakentaminen perheen kanssa edellyttää tutustumista lapseen ja perheeseen yksilöllisesti sekä vanhempien näkemyksen arvostamista lapsesta ja hänen hoidostaan. Monikulttuu-

risten perheiden yhteistyössä se tarkoittaa vanhemman perehdyttämistä varhaiskasvatuksen toimintatapoihin toisella tavalla kuin suomalaisten lasten kanssa toimittaessa. Yhteistyö vanhempien kanssa onnistuu, kun heidät kohdataan yksilöinä eikä jonkin kulttuuriryhmän edustajina. (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012).

Esimiehen pedagoginen johtaminen on keskeistä työtapojen juurruttamisessa ja ylläpitämisessä varhaiskasvatuksen arjessa. Asioiden puheeksi ottaminen ja yhteinen pohtiminen työyhteisössä auttavat kaikkia työntekijöitä ja reflektiivinen työtapu luodaan niiden avulla. Säännöllisesti työnohjaukseen osallistuvat kokivat sen tukevan omaa työtään merkittävästi. Varsinkin uudet työntekijät tarvitsevat paljon tukea kulttuurisesti moninaisessa yhteisössä.

Tutkimusaineistomme perusteella voisi todeta, että lastentarhanopettajien interkulttuurinen kompetenssi sisältää tietoa, taitoa ja tahtoa. Mikään edellä mainituista ominaisuuksista ei yksin riitä. Koulutuksen tuomaa tietoa tarvitaan säännöllisesti, mutta oppimiseen pitää saada kytketyksi varhaiskasvattajan oma ajattelu, tunteet ja ammatilliset taidot. Interkulttuurinen kompetenssi ei ole erillinen varhaiskasvattajan työväline, vaan kokonaisvaltainen suhtautumistapa, joka näkyy kasvattajuudessa ja kaikessa toiminnassa, myös työn ulkopuolella (Jokikokko 2010, 26).

Tutkimukseemme osallistuneet lastentarhanopettajat olivat saaneet koulutuksen kautta osaamista ja ymmärrystä työstä monikulttuurisessa kontekstissa. Työssä oppiminen ei tapahdu automaattisesti eikä se ole riittävää, vaan vaatii tietoista työtä ammattitaidon kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi. Oman kulttuuritaustan vaikutuksen ymmärtäminen työssä, säännöllinen reflektiivinen ja kriittinen keskustelu esimerkiksi kasvattajien arvopohjasta ovat välttämättömiä. Tehdäkseen työtä onnistuneesti varhaiskasvattajan tulee ymmärtää ja kyetä tarkastelemaan omia toimintatapojaan ja kulttuurisensitiivisyyttään. (Arvola, Reunamo & Kyttälä 2017; Jokikokko & Karikoski 2016; Kuusisto 2016.)

Varhaiskasvatuksen koulutuksen tilaa, eri koulutusten vahvuuksia ja kehittämishaasteita on tutkittu Suomessa vuosina 2010–2013. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, kuinka eri koulutukset ja niiden opintosuunnitelmat vastaavat varhaiskasvatuksen muuttuviin osaamishaasteisiin. Arvioinnin tuloksena muun muassa monikulttuurisuuden liittyviä opintoja ja oppisisältöjä olisi lisättävä jo koulutusvaiheessa. (Karila 2016, 36–37.) Kulttuuriseen moninaisuuteen herätelystä, teorian ja käytännön yhdistäminen sekä kokemusten jakaminen ja pohtiminen yhdessä pitäisikin saada alulle jo opiskeluvaiheessa. (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2012.)

Jos oppimisprosessin tavoitteena on muuttaa ajattelua ja toimintaa, siihen kuuluvat väistämättä myös tunteet. Lopputulemana voidaan pitää kasvattajaa, joka tarkastelee pedagogiikkaa kulttuurisesti vastuullisesta näkökulmasta. Jos tähän liitetään vielä tietoisuus ympäröivän yhteiskunnan sosiaalisista, taloudellisista ja poliittisista valtarakenteista sekä niiden toiminnasta, opettajuus tulee ymmärtää nykyistä paljon laajemmin. (Jokikokko & Karikoski 2016.)

Kulttuurisensitiivisesti toimiva varhaiskasvattaja kutsuu vanhemmat tasavertaisina kasvattajina osallisuuteen ja rakentaa tietoisesti yhteistyösuhdetta vanhempien kanssa. Hän rohkaisee vanhempia ilmaisemaan omaa kulttuurista identiteettiään ja vastaa lapsen ja perheen tuen tarpeisiin. (Lastikka & Lipponen 2016.) Tällaisessa yhteistyösuhteessa on tilaa erilaisille mielipiteille, eikä se kaadu konflikteihin. Keskinäinen kunnioitus, avoin dialogi ja jaettu ymmärrys lapsen kehityksestä ja kasvusta luovat pohjan onnistuneelle ja toimivalle yhteistyölle.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin kohteena on koko tutkimusprosessi, ja keskeiseksi luotettavuuskriteeriksi nousee tutkimuksen tekijä (Eskola & Suoranta 1998, 153, 211). Sosiaalisia ilmiöitä tutkittaessa pitää kuitenkin muistaa, että niin tutkijan valitsema perspektiivi kuin teoreettinen viitekehyskin vaikuttavat aina lopputulokseen (Silverman 2011, 369–370; Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Tutkimusprosessin aikana olemme pyrkineet huolellisuuteen ja tarkkuuteen parhaamme mukaan niin tulosten tallentamisessa, esittämisessä kuin arvioinnissakin.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulkinta vaikuttaa moniin asioihin, ja jotkut valinnat voivat myös näyttää subjektiivisilta lukijan silmään. Tutkijan on pohdittava, miten hänen oma esiyymmärryksensä asiasta vaikuttaa tulkintaan (Laine 2015, 35). Pyrkimyksenämme on ollut tehdä aineistosta tulkinta, jonka voisi tehdä joku toinenkin aineiston perusteella. Valintojamme ja tulkintojamme on pyritty perustelemaan riittävästi ja kertomaan niistä tarpeelliset tiedot tutkimusraportissamme.

Laadullisen tutkimuksen tekijä on myös itse instrumentti. Menetelmän luotettavuuteen vaikuttavat tutkijan pätevyyden lisäksi hänen taitonsa ja sitoutuneisuutensa tutkimuksen tekemiseen. (Patton 2002, 14.) Tutkimusraportin lukijan pitäisi luettuaan olla selvillä siitä, miten tutkimustieto on hankittu ja millä perusteella siihen voi luottaa (Metsämuuronen 2006, 132). Olemme pyrkineet tekemään mahdollisimman kattavan analyysin aineistosta. Analyysin kuvauksen pitää olla riittävän tarkka ja yksiselitteinen, jotta lukija voi ymmärtää tutkijan tekemän päättelyn (Eskola & Suoranta 1998, 216–217). Tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja raportoinnissa olemme olleet rehellisiä ja tarkkoja. Raporttia kirjoittaessaan tutkijan pitää jäsentää tutkielmaa kokonaisuutena ja arvioida koko prosessin ajan, mikä on olennaista tuoda esille (Silverman 2011, 403).

Tutkimuksen pätevyyttä tarkastellaan tulkintojen ja johtopäätösten sekä tutkimusaineiston välisen suhteen paikkansapitävyydellä. Tutkimusaineiston riittävyyttä ja kattavuutta voidaan arvioida varmistamalla, että tulkinnat aineistosta eivät perustu satunnaisiin poimintoihin. (Eskola & Suoranta 1998, 214 - 216.) Tutkimusaineistoa on riittävästi, kun samat asiat alkavat kertautua haastattelun kuluessa, ja sen oletetaan tuovan näkyviksi teoreettisesti merkittävät asiat. Laadullisessa tutkimuksessa tätä ilmiötä kutsutaan saturaatioksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 182.) Saturaation toteutuminen voi toimia myös luotettavuuden mittarina.

Laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan arvioida varmistamalla, että tutkijan tulkinta ja käsitteellistäminen vastaavat tutkittavien käsityksiä ilmiöstä. Tutkimuksen siirrettävyys ja vahvistettavuus syntyvät yleensä toisten vastaavaa ilmiötä tarkastelleiden tutkimusten kautta. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.)

Tutkimuksessamme tuodaan esille lastentarhanopettajien näkemys ja näkökulma yhteistyöstä vanhempien kanssa. Kokonaiskuvan rakentaminen täydentyisi, jos meillä olisi ollut käytettävissä myös vanhempien kokemukset asiasta. Valittavasti yhteistyötä ja siihen vaikuttavia tekijöitä vanhempien näkökulmasta ei ole tutkittu systemaattisesti suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Paavola 2017, 152). Tutkimustietoa on saatavilla paljon vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja monikulttuurisuudesta varhaiskasvatuksessa, mutta nämä kaksi asiaa yhdistävä näkökulma tuntuu olevan harvinaisempi.

Triangulaatio on erilaisten teorioiden ja menetelmien yhdistämistä, jotta tavoitettaisiin laajempi näkökulma tutkittavaan ilmiöön. Tutkijatriangulaatio taas tarkoittaa sitä, että aineiston keruuseen ja tulosten tulkintaan on osallistunut useampi tutkija. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 233; Fontana & Frey 2000, 667; Patton 2000, 247). Toteutuneen triangulaation katsotaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Erilaiset näkökulmat saattavat tosin tuoda esille myös ristiriitaisia tutkimustuloksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksemme tekemiseen on osallistunut kaksi tutkijaa, joten siltä osin voitaneen katsoa trian-

gulaation toteutuneen. Kahden tutkijan yhteistyö on osoittautunut hedelmälliseksi tässä tutkimuksessa. Ajatusten vaihto ja yhteinen pohdiskelu ovat tuottaneet uusia oivalluksia puolin ja toisin. On uskallettu olla myös kriittisiä ja esittää vastakkaisiakin argumentteja toisillemme. Erityisesti analyysivaiheessa tarvittiin kummankin tutkijan ajatustyö kiteyttämään aineistosta olennaiset asiat tutkimustuloksiksi.

**Jatkotutkimusaiheet.** Kasvatusyhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa on vielä suhteellisen uusi asia varhaiskasvatuksen tutkimuskentällä. Oletettavasti kiinnostus ilmiötä kohtaan kasvaa ja tarvetta tutkimustiedolle aiheesta on jatkossakin. Kulttuurinen moninaisuus on osa varhaiskasvatusta, ja osaaminen siltä osin tarpeellista ja välttämätöntä tulevaisuudessa. Oman tutkimuksemme perusteella jäimme pohtimaan, miten hyvin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) esiintyvät monikulttuurisuutta koskettavat maininnat siirtyvät käytännön toimintaan. Kyetäänkö suunnitelman perusteella vastaamaan arjen toiminnassa niihin vaatimuksiin, joita onnistunut monikulttuurisuuden huomiointi edellyttää.

Hyvä tutkimuksen kohde olisi myös varhaiskasvatuksen monikulttuurisuuskasvatus ja sen sisältö. Miten hyvin tiedostetaan, että monikulttuurisuuskasvatus koskee kaikkia varhaiskasvatukseen osallistuvia, ja minkälaisia välineitä sen toteuttamiseen on käytössä? Edelleen voidaan pohtia, miten varhaiskasvatuksen rakenteet tukevat monikulttuuristen lasten ja perheiden osallisuutta. Miten rakenteissa otetaan huomioon ja määritellään toiminnan resurssit, lapsille järjestettävä kasvun ja oppimisen tuki, varhaiskasvattajan toiminta sekä työyhteisön tuki henkilöstölle?

Tutkimustiedon pysyvyys on tällaisessa nopeasti muuttuvassa ilmiössä haaste. Kulttuurienvälisen yhteistyön oppiminen tapahtuu vaiheittain, ja toivottavasti tutkimuksemme edustaa myös yhtä vaihetta ilmiön parissa. Se kertoo varhaiskasvatuksen ja perheiden yhteistyön sisällöstä ja merkityksestä aikana, jolloin

maahanmuutto kasvaa ja tuo tarpeita ottaa ilmiö huomioon jokapäiväisessä arjessa. Varhaiskasvatuksen parissa sekä laki että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on juuri uudistettu, ja on tärkeää tarkastella sitä, miten maahanmuutto näkyy näissä varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavissa asiakirjoissa. Näiden asioiden parissa on tarjolla paljon mielenkiintoisia mahdollisuuksia jatkotutkimuksille.

Tutkimustulostemme ja teoreettisen taustatietomme valossa tiedämme, että kulttuurisensitiivisesti toimiva varhaiskasvattaja on saanut sekä teoreettista tietämystä aiheesta, että oppinut toimimaan reflektiivisesti työssään. Tutkimuksemme herätti myös kysymyksiä siitä, kuinka paljon varhaiskasvatuksen työntekijöillä on mahdollisuuksia edellä mainitun kaltaiseen oppimiseen. Ovatko varhaiskasvatuksen järjestäjät tietoisia siitä, kuinka tärkeää interkulttuurinen kompetenssi on monikulttuurisessa työssä. Monikulttuuristen perheiden osallistuminen varhaiskasvatukseen on vielä keskittynyt maassamme alueellisesti, ja yhtä lailla monikulttuurinen osaaminen on keskittynyttä. Sen tulisi olla kuitenkin kaikkien perheiden ja varhaiskasvattajien ulottuvilla. Inklusiivisessa toimintakulttuurissa osallisuutta edistäviä toimintatapoja ja rakenteita kehitetään tietoisesti niin, että lasten, henkilöstön sekä vanhempien aloitteet, näkemykset ja mielipiteet tulevat kuulluiksi ja niitä arvostetaan (Vasu 2016, 30).

## LÄHTEET

Agar, S. & Akamogly, Y. 2014. Practices for Parent Participation in Early Intervention/ Early Childhood Special Education. *International Journal of Early Childhood Special Education* 6 (1), 80–101. DOI: 10.20489/intjecse.93010

Alasuutari, M. 2007. Kumppanuus ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. *Psykologia* 42, 422–434.  
<http://www.doria.fi/ezproxy.jyu.fi/handle/10024/57725>

Arvola, O., Reunamo, J. & Kyttälä, M. 2017. Maahanmuuttajataustaiset lapset varhaiskasvatuksessa. Kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus* 3, 161–173.

Benjamin, S. 2014. Kulttuuri-identiteetti. Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Julkaisussa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & Kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintöseuran julkaisuja 8, 56–105.

Bernheimer, L. P., Gallimore, R. & Weisner, T. S. 1990. Ecocultural Theory as a Context for the Individual Family Service Plan. *Journal of Early Intervention* 14 (3), 219–233.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105381519001400304>

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.



Chan, A. 2011. Critical multiculturalism: Supporting early childhood teachers to work with diverse immigrant families. *International Research in Early Childhood Education* 2 (1), 63–75.

<http://www.education.monash.edu.au/research/irecejournal/>

Cheatham, G. A. & Ostrosky, M. M. 2011. Whose Expertise? An analysis of Advice giving in Early Childhood Parent-Teacher Conferences. *Journal of Research in Childhood Education* 25 (1), 24–44.

<https://doi.org/10.1080/02568543.2011.533116>

Cummins, J. 2016. Intercultural Education and Academic Achievement: a Framework for School-based Policies in Multilingual Schools. *Journal Intercultural Education* 26 (6), 455–468.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2015.1103539>

Davis, H. 2006. Miten tukea sairaan tai vammaisen lapsen vanhempia? Suomen sairaanhoitajaliitto ry.

Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A.-L. 2012. Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competencies to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education* 14 (3), 1–13.

<http://ijme-journal.org/ijme/index.php/ijme/article/view/564/784>

Dervin, F., Paavola, H. & Talib, M. 2013. Kohti kasvatuksellista monimuotoisuutta? Monikulttuurinen ja interkulttuurinen kasvatusta suomalaisessa koulussa ja opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 3, 241–244.

Eriksson, E. & Arnkill, T. E. 2005. *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista.* Oppaita 60. Stakes: Gummeruksen kirjapaino Oy.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1.  
Opetushallitus.

[http://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.

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

Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The Interview from Structured Questions to Negotiated Text. Teoksessa N. K. Denzin. & Y. S. Lincoln 2000. (toim.) Handbook of Qualitative Research. 2. painos. Thousand Oaks (Ca): Sage, 645–672.

Gallimore, R., Weisner, T. S., Kaufman, S. & Bernheimer, L. P. 1989. The Social Construction of Ecocultural Niches: Family Accommodation of Developmentally Delayed Children. American Journal on Mental Retardation 94 (3), 216–230.

Gallimore, R., Weisner, T. S., Bernheimer, L. P. & Nihira, K. 1993. Family Responses to Young Children with Developmental Delays: Accommodation Activity in Ecological and Cultural Context. American Journal on Mental Retardation 98 (2), 185–206.

Gay, G. & Kirkland, K. 2003. Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. Theory into Practice 42 (3), 181–187. College of Education, The Ohio State University.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_3)

- Gerlander, M. & Isotalus, P. 2010. Professionaalisten viestintäsuhteiden ääri-vojo. *Puhe ja kieli* 30 (1), 3–19.
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita (11.painos)* Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. 2005. *Cultures and organizations: software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New York: McGraw-Hill.
- Howard, T. C. 2003. Culturally relevant pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory into Practice* 42. College of Education, The Ohio State University, 195–202.  
[http://doi.org/10.1207/s15430421tip4203\\_5](http://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_5)
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Hyvinkää: T-Print.
- Jokikokko, K. 2009. The role of significant others in the intercultural learning of teachers. *Journal of Research in International Education* 8 (2), 142–163.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1475240909105202>
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. University of Oulu, Faculty of Education. *Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium* 114.

- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rauskuputtonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016: 6. Opetushallitus.
- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Akateeminen Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1166. Tampere; Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Koivunen, P-L. 2012. Jos sana muuttuu, muuttuuko todellisuus. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Licensiaattitutkielma.
- Kuusisto, A. 2017. Negotiating Perceptions on Worldview: Diversity in Finnish Early Childhood Education and Care. Teoksessa A. Hellman & K. Lauritsen (toim.). Diversity and Social Justice in Early Childhood Education. Nordic Perspectives. Cambridge Scholars Publishing, 11–29.
- Kuusisto, A. & Lamminmäki-Vartia, S. 2012. Moral foundation of the kindergarten teacher's educational approach: Self-reflection facilitated educator response to pluralism in educational context. Hindawi Publishing Corpora-

tion Education Research International 2012, Article ID 351879, 6–22.  
<http://dx.doi:10.1155/2012/303565>

Kuusisto, E., Tirri, K. & Rissanen, I. 2012. Finnish Teachers` Ethical Sensitivity. Education Research International Article ID 351879, 1–10.  
<http://dx.doi.org/10.1155/2012/351879>

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

Lastensuojelulaki 2007. Viitattu 18.2.2018  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>

Lastikka, A-L. & Lipponen, L. 2016. Immigrant parents` perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. International Journal of Multicultural Education 18 (3), 75–94.  
<http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v18i3.1221>

Manninen, K. 2016. Luento Monikulttuurinen varhaiskasvatus 26.10.2016 Jyväskylän yliopisto.

Metsämuuronen J. 2006. (toim.). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.

Mezirov, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirov et al. 1996. Uudistuva oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.

- Murray, E., McFarland-Piazza, L. & Harrison, L.J. 2015. Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care* 185 (7), 1031–1052. DOI: 10.1080/03004430.2014.975223
- Niemi, H. 2007. Monien identiteettien maailmassa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: OAJ ja Otava, 37–51.
- Nieto, S. & Bode, P. 2008. *Affirming diversity. The Sociopolitical context of multicultural education*. New York: Pearson Education.
- Novitsky, A. & Alitolppa-Niitamo, A. 2012. Kotoutujan Roolipaletti. Toimintamalli maahanmuuttotyöhön. Väestöliitto.
- Novitsky, A. 2014. Aikuiset vahvistavat toimivissa kumppanuussuhteissa lasten kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Julkaisussa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & Kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintöseuran julkaisuja 8, 153–160.
- Novitsky, A. 2015. Luento Monikulttuurinen työ ja kotoutujan roolipaletti. Nurmijärven kunnan henkilöstökoulutus 26.10.2015.
- Ojala, M. 2010. Developing multicultural early childhood education in a Finnish context. *International Journal of Child Care and Education Policy* 4 (1), 13–22. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-13>
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. *Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 283.

- Paavola, H. 2017. Factors Related to Successful Preschool Education in Multicultural Preschools from the Parents' Perspective. Teoksessa A. Hellman & K. Lauritsen (toim.) Diversity and Social Justice in Early Childhood Education. Nordic Perspectives. Cambridge Scholars Publishing, 151–172.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 111–130.
- Puukari, S. & Korhonen, V. 2013. Kulttuurisen monimuotoisuuden huomioiminen työyhteisössä. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.). Olemme muuttaneet ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Väestöliitto, 48–60.
- Rakkolainen-Sossa, S. 2017. Kasvatuskumppanuuden hengessä – Kansainväliset perheet ja varhaiskasvatus monikielisten lasten kehitystä tukemassa. Viitattu 14.10.2017.  
<https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/kasvatuskumppanuuden-hengessa-kansainvaliset-julkaistu-10.5.2016>
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys- puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa.

Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 198.  
Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–444.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.). Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 46–83.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo [ylläpitäjä ja tuottaja] Viitattu 9.3.2018.  
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Silverman, D. 2011. Interpreting qualitative data. A Guide to the Principles of Qualitative Research. London: Sage, 351–408.

Soilamo, O. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Kasvatustiede. Turun yliopisto, sarja 267. Scripta Lingua Fennica Edita, 60–74.

Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri, V-M. 2007 (toim.). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere University Press.

Talib, M-T. 2002. Monikulttuurinen koulu, haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.

Talib, M-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.



- Talib, M-T. 2007. Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatusta koulussa. Helsinki: OAJ ja Otava, 9-19.
- Talib, M-T. 2013. Luento Moninaisuus koulussa ja opettajan interkulttuurinen osaaminen. MONET-koulutus, Palmenia 18.11.2013.
- Talib, M., Löfström, J., Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu, avaimia opettajille. Helsinki: WSOY
- THL- tilasto 2016. Viitattu 21.1.2018. <https://www.thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/aikuisten-sosiaalipalvelut/tilastokysely-kuntiin/lasten-paivahoito>
- Trawick-Smith, J. 2014. Early Childhood Development. A Multicultural Perspective. New Jersey: Pearson Education.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Valkonen, L. 2016. Luento Tutkimushaastattelu. KTKA010 Laadulliset tutkimusmenetelmät. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto.
- Varhaiskasvatustalaki 2015. Viitattu 30.10.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Opetushallitus. Viitattu 27.10.2017. [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)

Viinikka, A., Sourander, J. & Oksanen E. 2014. Reflektiivinen työote. Teoksessa A. Viinikka (toim.) Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa. Tampere: Hämeen kirjapaino Oy, 60-74.

Väisänen, L., Niemelä, M. & Suua, P. 2009. Sanat työssä. Vuorovaikutus ammattitaitona. Helsinki: Kirjapaja.

## **LIITTEET**

## Liite 1.

Hyvä päiväkodinjohtaja

30.10.2017

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa erityispedagogiikan maisterikoulutuksessa. Lähestymme Teitä pro gradu opinnäytetutkielmamme merkeissä. Teemme pro gradua kasvatusyhteistyöstä varhaiskasvatuksessa monikulttuuristen perheiden kanssa. Tutkielmalla saadaan tietoa lastentarhanopettajien kokemuksista kasvatusyhteistyöstä monikulttuuristen perheiden kanssa. Meitä kiinnostaa, minkälaisia taitoja ja työvälineitä lastentarhanopettaja tarvitsee luodakseen onnistuneen yhteistyösuhteen monikulttuuristen perheiden kanssa. Mitä kulttuurisensitiivisyys tarkoittaa varhaiskasvatuksessa ja mitä se vaatii työntekijältä? Haluaisimme saada näkyviksi työtapoja, jotka ovat tuottaneet onnistumisia yhteistyössä. Yhtä lailla meitä kiinnostavat asiat, jotka ovat yhteistyön esteitä.

Tarkoituksena on haastatella lastentarhanopettajia, jotka työskentelevät päiväkodissanne ja joilla on kokemusta kasvatusyhteistyöstä monikulttuuristen perheiden kanssa. Toivoisimme Teidän keskustelevan päiväkotienne lastentarhanopettajien kanssa heidän halukkuudestaan osallistua tutkimukseemme. Tutkimukseen valitaan kahdeksan lastentarhanopettajaa, jotka haastatellaan kahdessa eri ryhmässä. Ryhmähaastattelut ääninauhoitetaan ja videoidaan. Ääninauhoitettu aineisto litteroidaan ja videomateriaalia käytetään tarvittaessa litteroinnin tukena.

Haastattelua varten olisi hyvä varata aikaa noin 2 tuntia. Haastattelun ajankohdaksi toivomme marras-joulukuuta 2017, mutta voimme yhdessä sopia tarkemmin haastattelun ajankohdasta ja -paikasta, kun haastateltavat ovat löytyneet. Haastatteluaineistoa tullaan käyttämään vain opinnäytetyötämme varten eikä haastateltavien henkilöllisyys tai päiväkotit tule ilmi työssämme. Tutki-

muksen julkaisu on suunniteltu keväälle 2018 Jyväskylän yliopistossa. Olemme myös valmiit antamaan pro gradu-tutkielman kaupungin käyttöön.

Olemme saaneet tutkimusluvan tutkimuksen toteuttamista varten kaupungilta, päätös (VD/8994/13.00.00/2017). Jos Teillä on kysyttävää tutkimuksestamme, vastaamme mielellämme kysymyksiinne.

Ystävällisin terveisin

Päivi Luoma ja Taina Mättö

## Liite 2.

Hyvä lastentarhanopettaja!

6.11.2017

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa erityispedagogiikan maisterikoulutuksessa. Olet ilmaissut halukkuutesi osallistua ryhmähaastatteluun, joka liittyy opinnäytetutkielmaamme. Teemme pro gradua kasvatusyhteistyöstä varhaiskasvatuksessa monikulttuuristen perheiden kanssa. Tutkielmalla saadaan tietoa lastentarhanopettajien kokemuksista kasvatusyhteistyöstä monikulttuuristen perheiden kanssa. Meitä kiinnostaa myös, minkälaisia taitoja ja työvälineitä lastentarhanopettaja tarvitsee luodakseen onnistuneen yhteistyösuhteen monikulttuuristen perheiden kanssa. Mitä kulttuurisensitiivisyys tarkoittaa varhaiskasvatuksessa ja mitä se vaatii työntekijältä? Haluaisimme saada näkyväksi työtapoja, jotka ovat tuottaneet onnistumisia yhteistyössä. Yhtä lailla meitä kiinnostavat asiat, jotka ovat yhteistyön esteitä.

Tutkimukseen on valittu kahdeksan lastentarhanopettajaa joita haastattelemme kahdessa eri ryhmässä. Haastattelutilanne ääninauhoitetaan ja videoidaan. Haastatteluaineistoa tulemme käyttämään vain opinnäytetyötämme varten eikä haastateltavien henkilöllisyys tai päiväkotitule ilmi työssämme. Haastatteluun on varattu aikaa kaksi tuntia.

Haastattelun ajankohta on to 30.11.17 klo 13–15 ja paikkana päiväkodin vieressä sijaitseva kirjasto.

Tarvittaessa voit olla yhteydessä meihin joko sähköpostitse tai puhelimitse.

Ystävällisin terveisin

Päivi Luoma ja Taina Mättö

## Liite 3.

### Haastattelukysymykset

#### Taustakysymykset

- Nimi
- Koulutus ja valmistumisvuosi
- Työtehtäväsi päiväkodissa
- Työkokemus vuosina. Kuinka pitkään olet ollut nykyisessä päiväkodissa työssä?
- Työkokemus monikulttuuristen perheiden kanssa. Mistä kokemuksesi on kertynyt, päiväkodista vai jostain muualta?
- Onko sinulla kasvatuskumppanuuskoulutus tai ovatko kasvatuskumppanuuden keskeiset periaatteet tuttuja?

#### 1. Kasvatusyhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa

- Minkälaisena koet oman tehtäväsi lastentarhanopettajana monikulttuuristen perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä? Miten uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee ja tukee yhteistyön tekemistä?
- Miten monikulttuuriset perheet teidän päiväkodissanne otetaan mukaan varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen?
- Miten vanhempien osallisuus varmistetaan?
- Miten perheiden erilaiset kulttuurit näkyvät oman ryhmäsi varhaiskasvatuksessa tai päiväkodissanne?

#### 2. Kasvatusyhteistyön luominen ja ylläpitäminen

- Minkälaisia hyviä käytänteitä sinulla on yhteistyön luomiseksi ja ylläpitämiseksi?
- Minkälaisia vahvuuksia sinulla on mielestäsi monikulttuurisiin kohtaamisiin?
- Minkälaisia haasteita yhteistyössä esiintyy?
- Mitkä tekijät kuormittavat eniten yhteistyön tekemisessä?

- Miten työyhteisönne kehittää yhdessä monikulttuurista osaamista? Koulutukset, työnohjaus tai jotakin muuta?

### 3. Kulttuurisensitiivisyys ja oman työn reflektointi

- Miten omat arvosi, asenteesi ja kasvatuseriaatteesi ohjaavat työtäsi varhaiskasvattajana? Kuinka tietoinen olet niistä?

- Miten yhteistyö toteutuu jos perheen arvot ja omasi ovat ristiriitaisia?

- Minkälaisia arvokeskusteluja ja pohdintoja työyhteisössänne käydään kasvattajien kesken?

- Miten omat elämäkokemuksesi ja -historiasi ovat muokanneet kasvatuskäsitteitäsi ja asiantuntijuuttasi?

- Minkälaista tietämystä tai mitä valmiuksia haluaisit vielä saada työsi tueksi?

- Miten kasvatuskumppanuuskoulutus näkyy työssäsi ja oletko mielestäsi saanut siitä valmiuksia monikulttuuristen perheiden kohtaamiseen? (tämä kysytään jos on kasvatuskumppanuuskoulutuksen käyneitä)

## Liite 4

taulukko 2 Esimerkki aineiston ryhmittelystä tutkimuskysymys 2

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukat	yhdistävä luokka
<p>-aikaa kuluu enemmän päiväkodin arkeen -aikaa kuluu enemmän yhteistyön tekemiseen</p> <p>kieli/tulkin käyttö, työntekijöiden kielitaito</p> <p>-omat kokemukset haasteellisen työn seurauksena -huono omatunto</p> <p>suomenkielisten kanssa toimivat kollegat eivät ymmärrä työn luonnetta</p>	<p>Ajanpuute työssä</p> <p>yhteistyön uudet muodot</p> <p>Riittämättömyyden tunne</p> <p>Kollegoiden tuen puute</p>	<p>Monikulttuurista arkea kuormittavat tekijät</p> <p>Lastentarhanopettajan työn muutokset ja vaatimukset</p>	<p>Interkulttuurisen kompetenssin oppiminen ja kehittyminen</p>	<p>Minkälaista kulttuurisensitiivisyyttä ja oman työn reflektointia lastentarhanopettaja tarvitsee yhteistyön onnistumiseksi?</p>
<p>Aikäkäsitys -Kasvatuskäsitykset -Perheen sisäisten roolien tunteminen /tunnistaminen -Vanhempien osallisuuteen kutsuminen</p> <p>-sosiaaliset normit (esim. fyysinen rakkaisu, ympärileikkaus) -kulttuureista tai uskonnoista aiheutuvat ristiriidat -lapsen etu ja hyvinvointi vs. perheen arvot</p>	<p>Kulttuurinen moninaisuus arjessa; tietämystä, kokemusta ja sensitiivisyyttä</p> <p>Arvoristiriidat yhteistyössä</p>	<p>Kulttuurien välisen toiminnan törmäykset</p>	<p>Kulttuurisensitiivisyys kasvatussyhteistyön perustana</p>	



-lapsen kasvattaminen kahteen kulttuuriin	Monikulttuurisen identiteetin tukeminen			
-kuuntelu, -kunnioitus, -luottamus -toisen ihmisen kohtaaminen (lapsi tai aikuinen) -Asettuminen toisen asemaan -huumorin käyttäminen -Ammatillisuus -Motivaatio	Ammatillinen vuorovaikutus	Ammatillisuus yhteistyössä		
Työnohjaus -Koulutus; S2 perusopinnot ja kaupungin oma S2 koulutus -Hankekoulutusta -Kaupungin sisäiset tapaamiset -Kieli- ja kulttuuri-koordinaattorin tuki	Koulutuksellinen ja rakenteellinen tuki		Reflektiivinen työote kasvatusyhteistyön perustana	Minkälaista kulttuurisensitiivisyyttä ja oman työn reflektointia lastentarhanopettaja tarvitsee yhteistyön onnistumiseksi?
työyhteisön toimintakulttuuri ja ilmapiiri -rohkeus asioiden puheeksi ottamiseen -vahva pedagoginen johtajuus -esimiehen tuki	Työyhteisön tuki	Reflektio työyhteisön toimintatapana		
-omien kasvatuseriaa tiedostaminen -arvokeskustelut tiimissä ja työyhteisössä  -Oma kasvatustyö lapsena -Ulkomailla asuminen -ystäviä eri maista -Omat lapset, vanhemmuus -Kokemukset erilaisista perheistä -työ- ja elämäkokemukset	Arvot ja asenteet  Elämäkokemukset	Reflektio työyhteisön toimintatapana  Arvot ja elämäkokemukset kasvatuksen muokkaajina		