

**Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja
maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä
kasvatusyhteistyöstä**

Emilia Sviili

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sviili, Emilia. 2018. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja maahanmuuttajavanhempien näkemyksiä kasvatusyhteistyöstä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 79 sivua + liitteet.

Maahanmuuttoa on tapahtunut 2010-luvulla enemmän kuin koskaan aikaisemmin. EU:n alueella merkittävimmät maahanmuuton perusteet ovat viime vuosien aikana olleet humanitaariset syyt, perheenyhdistämistoimet ja EU:n sisäinen liikkuvuus. Kulttuurinen monimuotoisuus on lisääntynyt myös Suomessa. Monelle varhaiskasvatuspalveluiden piirissä olevalle maahanmuuttajaperheelle päiväkotiki on ensimmäinen kontakti suomalaisuuteen ja suomalaisiin. Onkin tärkeää pohtia, millä tavoin varhaiskasvatuksen kentällä pystytään tukemaan maahanmuuttajaperheiden sopeutumista.

Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on monikulttuurisuuskasvatuksesta sekä millaista on päiväkodin henkilökunnan ja maahanmuuttajavanhempien välinen kasvatusyhteistyö. Aineisto koostuu neljän varhaiskasvatuksen ammattilaisen ja kahden maahanmuuttajavanhemman haastattelusta. Tutkimus on laadullinen ja siinä on piirteitä sosiokonstruktivistisesta lähestymistavasta. Aineiston analyysissä on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkittavat kokivat monikulttuurisuuskasvatuksen olevan lähtöisin laadukkaasta varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. Monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisiksi piirteiksi tunnistettiin suvaitsevaisuuden kasvattaminen, sensitiivinen vuoropuhelu, monikulttuuriset teemat ohjatussa toiminnassa ja monimuotoisuutta tukeva opetusmateriaali. Lisäksi aineistossa sivuttiin S2-opetusta, oman äidinkielen opetusta ja oman uskonnon opetusta, mutta niiden painotus jäi toissijaiseksi arvojen ja arvostusten noustessa selvästi keskusteluissa keskiöön.

Kasvatusyhteistyö nähtiin osapuolten välisenä vuoropuheluna, jonka taustalla vaikuttavat niin ammattikasvattajien kuin vanhempien käsitykset kasvatuksesta. Kasvatusyhteistyötä haastaviksi tekijöiksi ammattilaiset tunnistivat kulttuurien väliset erot ja kielimuurin sekä joustamattomuuden päiväkodin käytänteissä. Vanhemmat olivat melko tyytyväisiä kasvatusyhteistyöhön, mutta painottivat perheiden näkökulman huomioimista ja joustavan yhteistyön tärkeyttä. Molemmat osapuolet toivoivat päiväkodin ja perheiden välille avointa keskustelukulttuuria.

Tulokset heijastelevat päiväkodin ratkaisevaa roolia siinä, miten maahanmuuttajaperheiden sopeutuminen suomalaiseen kulttuuriin lähtee käyntiin. Laadukkaan monikulttuurisuuskasvatuksen ja toimivan kasvatusyhteistyön edellytyksenä on päiväkodin henkilökunnan tietoisuus niin omista kulttuurisista lähtökohdistaan kuin monikulttuuristen perheiden taustoista.

Hakusanat: kasvatusyhteistyö, varhaiskasvatuksen ammattilaiset, maahanmuuttajavanhemmat, monikulttuurisuuskasvatus, varhaiskasvatus, sosiokonstruktivismi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	MONIKULTTUURINEN VARHAISKASVATUS	7
2.1	Monikulttuurisuuden käsitteitä.....	7
2.2	Monikulttuuriset lapset päiväkodissa	13
3	MONIKULTTUURINEN KASVATUSYHTEISTYÖ	20
3.1	Kasvatusyhteistyö päiväkodin ja perheiden välillä.....	20
3.2	Monikulttuurisen kasvatusyhteistyön erityispiirteet	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
5.1	Sosiokonstruktivistinen lähestyminen.....	29
5.2	Tutkimuksen kohdejoukko.....	30
5.3	Puolistrukturoitu haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	32
5.4	Teoriaohjaava sisällönanalyysi analyysimenetelmänä.....	35
5.5	Tutkimuksen eettiset ratkaisut.....	37
6	NÄKEMYKSIÄ MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSESTA	39
6.1	Monikulttuurisuuskasvatuksen määrittelyä.....	39
6.2	Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin arjessa	45
7	NÄKEMYKSIÄ KASVATUSYHTEISTYÖSTÄ	49
7.1	Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulma	49
7.2	Maahanmuuttajavanhempien näkökulma	55
8	POHDINTA	62
8.1	Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset.....	62
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset	68
	LÄHTEET	72

LIITTEET	80
Liite 1. Esitietolomake (ammattilaiset).....	80
Liite 2. Esitietolomake (vanhemmat)	81
Liite 3. Sitoumus tutkimukseen osallistumisesta	82
Liite 4. Haastattelurunko (ammattilaiset).....	83
Liite 5. Haastattelurunko (vanhemmat)	84
Liite 6. Esimerkki aineiston analyysin vaiheista	85

1 JOHDANTO

Maahanmuuttoa on tapahtunut globaalisti 2010-luvulla enemmän kuin koskaan aikaisemmin ja monikulttuuriset teemat ovatkin olleet keskeisesti esillä niin uutisotikoissa kuin tieteellisessä tutkimuksessa. Vuosien 2015 ja 2016 aikana Euroopan Unionin alueella merkittävin yksittäinen maahanmuuton peruste oli humanitaariset syyt. Muita merkittäviä tekijöitä olivat perheenyhdistämistoimet sekä EU:n sisäinen liikkuvuus, johon luetaan muun muassa opiskelijaliikkuvuus ja työperäinen maahanmuutto. Vaikka vuoden 2015 pakolaiskriisin huippu turvapaikanhakijoiden määrässä romahti selvästi jo seuraavana vuonna, sen vaikutukset näkyvät yhteiskunnassamme edelleen. (Euroopan muuttoliikeverkosto 2017a, 4–5, 15–16; OECD 2017, 9.) Maahanmuuton lisääntyminen ja pakolaisuus ovat tuoneet mukanaan aivan uudenlaisia haasteita maassa, jossa suurten ihmismassojen vastaanottamiseen ei olla totuttu. Kysymykset maahanmuuttajien sopeuttamisesta ja toisaalta omasta sopeutumisestamme yhteiskunnallisen muutoksen edessä ovat nousseet esille niin julkisessa kuin poliittisessä keskustelussa (Euroopan muuttoliikeverkosto 2017a, 13–16; Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011, 18–19).

Varhaiskasvatuksen kentällä lisääntynyt maahanmuutto näkyy monikulttuurisen asiakaskunnan määrän kasvuna ja kulttuurien rikastumisena (Eerola-Pennanen 2016, 235). Kansainvälistyminen tuo omat haasteensa ihmisten väliselle vuorovaikutukselle ja monikulttuurisissa toimintaympäristöissä onkin herännyt tarve monenlaisille kielellisille ja kulttuurisille valmiuksille (Clayton 2003, 169–170; Pitkänen 2011, 9). Myös varhaiskasvatuksen ammattilaiset joutuvat aiempaa enemmän pohtimaan omaa asiantuntijuuttaan ja sen riittävyyttä monikulttuurisissa kysymyksissä (Paavola 2007, 181). Miten ymmärtää ja tulla ymmärretyksi tilanteissa, joissa kielimuuri hankaloittaa kommunikaation sujuvuutta? Miten rakentaa kasvatusyhteistyötä vanhempien kanssa, kun kulttuuriset erot tuntuvat liian suurilta? Entä millainen merkitys on perheiden lähtökoh-tien tuntemisella ja toiveiden kuulemisella kasvatusyhteistyötä ja laadukasta monikulttuurisuuskasvatusta ajatellen?

Aiemman tutkimuksen valossa monikulttuurisuuskasvatuksen laadussa on nähty hajontaa päiväkotien ja lapsiryhmien välillä. Vaikka monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteet on tuotu esiin niin valtakunnallisella tasolla kuin päiväkotien omissa varhaiskasvatussuunnitelmissa, ei se ole taannut tasalaatuisen monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumista. Lisäksi ammattikasvattajat ovat kokeneet monikulttuuristen teemojen esiintuomisen toisinaan vaikeaksi toteuttaa, jolloin monikulttuurisuuskasvatuksen on ollut vaarana jäädä arjesta irralliseksi kokonaisuudeksi. (ks. esim. Paavola 2007, 152, 162.)

Kasvatusyhteistyötä varhaiskasvatuksen yhteydessä on tutkittu suhteellisen vähän, ja erityisesti tutkimukset maahanmuuttajavanhempien kokemuksista näyttäisivät jääneen vähäiselle huomiolle (Kekkonen 2012a; Paavola 2007; ks. myös Eerola-Pennanen 2016, 237). Ammattikasvattajilta kerätty aineisto kuitenkin osoittaa, että tietoisuus perheiden tasavertaisesta kohtelusta ja yhteistyön järjestelmällisestä rakentamisesta sekä luovan kommunikaation merkityksestä toimivat vahvana perustana kasvatusyhteistyölle (Kekkonen 2012a, 198–200).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkemyksiä siitä, millaista monikulttuurisuuskasvatusta päiväkodin arjessa tuotetaan sekä miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset ja maahanmuuttajavanhemmat kokevat päiväkodin ja perheiden välisen kasvatusyhteistyön. Aineisto koostuu neljän varhaiskasvatuksen ammattilaisen ja kahden maahanmuuttajavanhemman haastatteluista. Tarkastelen aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen lähestymistavassa on sosiokonstruktivistisia piirteitä.

Pro gradu -työni alkaa kahden luvun mittaisesta teoriakatsauksesta: luvussa 2 tarkastelen monikulttuurisuuden käsitteitä ja luvussa 3 monikulttuurista kasvatusyhteistyötä varhaiskasvatuksen kentällä. Luvussa 4 esittelen tutkimustehtävän ja -kysymykset. Luvussa 5 avaan menetelmällisiä lähtökohtia ja kuvailen tutkimuksen kulkua aineiston keruusta sen analyysiin. Luvuissa 6-7 esitän tutkimuksen tulokset ja luvussa 8 tarkastelen tulosten keskeisintä sisältöä ja johdoppäätöksiä sekä pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimusehdotuksia.

2 MONIKULTTUURINEN VARHAISKASVATUS

2.1 Monikulttuurisuuden käsitteitä

Monikulttuurisuus

Monikulttuurisuus on laaja ilmiö, jota tarkasteltaessa meidän täytyy selvittää, millaisesta kulttuurista haluamme puhuttavan ja missä kontekstissa ilmiö esiintyy (ks. esim. Trotman 2002, ix). Uusitalo (2009, 20) näkee kulttuurin jakautuvan kolmeen ulottuvuuteen. Ensimmäinen ulottuvuus muodostuu arvoista, normeista, eettisistä periaatteista ja perinteistä, jotka vaikuttavat siihen, miten käytäydymme ja menettelemme arjen tilanteissa. Toiseksi Uusitalo tuo esiin aineellisen kulttuurin ulottuvuuden, johon lukeutuu muun muassa taide, muotoilu ja arkkitehtuuri. Hän tunnistaa aineelliseksi kulttuuriksi myös kielen ja kielenkäytön sekä historiallisesti tärkeät tilat ja tuotteet, kuten tehdasmiljööt ja eri aikakausien pukeutumistyyli. Viimeinen ulottuvuus on toimintaa, jossa kulttuuri ilmenee käytäntöinä ja tapoina tuottaa kulttuurisia merkityksiä. Nämä merkitykset nousevat esiin arkielämässä tuotettuina elämäntapoina.

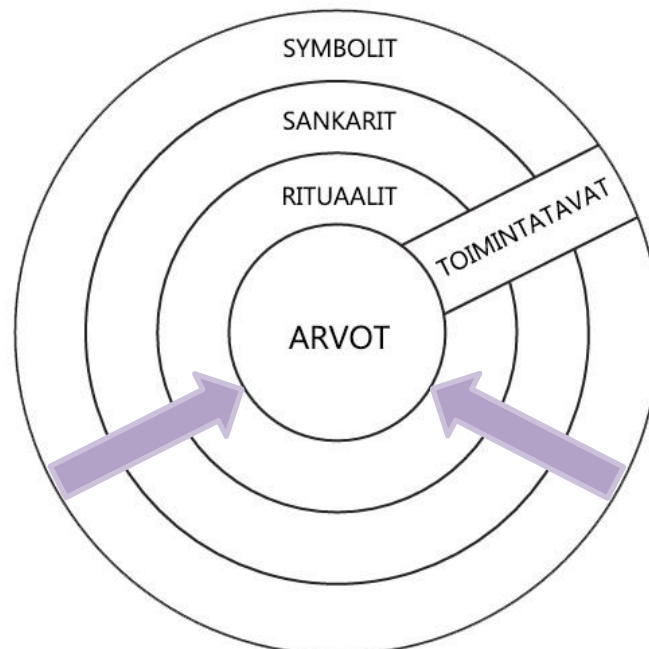
Kun pohditaan eri kielellisten ja kansallisten ihmisryhmien kohtaamisia, kulttuuri voidaan liittää niin tietoiseen kulttuuriseen ja kansalliseen identiteetin rakentamiseen kuin tiedostamattomaan, jokaista ihmistä määrittävään ryhmäkuuluvuuteen. Tiedostettua eli kansallista kulttuuria, kuten kieltä, uskontoa ja historiaa opitaan kouluissa, instituutioissa ja joukkoviestinnän kautta. Tiedostamaton kulttuuri puolestaan on yhteenkuuluvuuden tunnetta, jota voidaan kokea keskenään samankaltaisten ihmisten parissa. (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011, 20; ks. myös Tiittula 2005, 123.)

Trotmanin (2002, ix) mukaan monikulttuurisuudessa on kyse ennen kaikkea lähestymistavasta, jonka avulla pyrimme tarkastelemaan jotakin erilaista ja itsellemme vierasta näkökulmaa. Monesti tarkastelun kohteena on ollut jokin sorretti ryhmä, kuten naiset tai vähemmistöt. Myös Paavola ja Talib (2010, 11–12, 226) näkevät, että monikulttuurisuudessa on kysymys paljon muustakin kuin esimerkiksi etnisistä eroavaisuuksista, eikä ilmiötä siksi tulisi rajata yksinomaan

maahanmuuttoa koskevaksi. Monikulttuurisuutta ilmenee paitsi etnisten ryhmien välillä myös kulttuurien sisällä erilaisten alakulttuurien muodossa, mistä esimerkkinä seksuaalivähemmistöt, sukupuolten väliset erot sekä eri sosiaaliluokat. Kulttuuriset ulottuvuudet heijastelevat aina jossain määrin ihmisten arvo maailmaa, käsityksiä, normeja ja asenteita. (Hall 2003, 85; Hofstede, Hofstede & Minkov 2010, 7–9; Nieto 2010, 1, 136–137, 144–146; Paavola & Talib 2010, 26; Szende 2014, 51.)

"Kulttuurisipuli"

Hofstede, Hofstede ja Minkov (2010, 7–9) kuvaavat kulttuurin rakennetta ja moniulotteisuutta niin sanottuna kulttuurisipuli-mallina (onion model of culture) (ks. kuva 1). Kulttuurisipulin uloin kerros muodostuu *symboleista* (symbols) eli sellaisista tekijöistä, joita huomaamme ensimmäisenä vieraasta kulttuurista, kenkiä, vaatetus tai vaikka maan lippu. Toinen kerros *sankarit* (heroes) kuvastaa kulttuurissa arvostettavia piirteitä tunnettujen henkilöiden kautta. Esimerkiksi suomalaisia sankareita voisivat olla Jean Sibelius tai Mannerheim. Yksilötasolla sankareina voivat toimia omat vanhemmat. *Rituaaleja* (rituals) puolestaan ovat



Kuva 1 Kulttuurisipuli-malli kulttuurin rakenteen havainnollistajana (Hofstede ym. 2010, 8).

käytösmallit, kuten tavat tervehtiä ja kunnioittaa toisia ihmisiä sekä muut sosiaaliset tai uskonnolliset tavat. Kulttuurisipulin ytimessä ovat *arvot* (values). Arvot kuvastavat ihmisten ajatusmaailmaa sekä niitä päämääriä ja valintoja, jotka ohjaavat heidän toimintaansa. Arvovalinnat määrittelevät sen, mikä kulttuurissa näyttäytyy hyvänä ja tavoiteltavana asiana.

Kulttuurisipulin symbolit, sankarit ja rituaalit kuvastavat sellaisia *toimintatapoja* (practices) ja arjen rutiineja, joita omaksumme läpi elämän ensin kotona, sitten koulussa ja viimein työelämässä. Toimintatavat ovat siten pitkälti ulkosyntyisiä ja ne ovat myös kulttuurin näkyvimpiä piirteitä, ajatelkaamme esimerkiksi ulkonäköä, kieltä ja tapaa tervehtiä toisia. Mitä syvemmälle kulttuurin ydintä päästään, sitä sisäsyntyisempää ja piilevämpää kulttuurin koostumus on. Ytimessä olevan arvomaailman perimme suurilta osin jo varhaislapsuudessa omilta vanhemmiltamme. Arvomaailma ei ole muutoksille yhtä altis kuin kulttuurin ulkoiset tekijät, mutta sekin voi olla jossain määrin muokattavissa. Kulttuurisipulimallista onkin oleellisinta ymmärtää, ettei kulttuuria nähdä siinä stabiilina, vaan alati muuttavana ilmiönä, jonka jokainen osa-alue on muutoksille altis. (Hofstede ym. 2010, 9–10.)

Kulttuurinen identiteetti

Kulttuurinen identiteetti rakentuu niissä puitteissa, joissa ihminen kokee yhteenkuuluvuuden tunnetta toisiin ihmisiin. Kulttuurinen identiteetti alkaa muodostua lapselle jo heti syntymän jälkeen, kun lapsi oppii yhteisönsä kieltä, arvoja, normeja, historiaa ja perinteitä. (Liebkind 1994, 22; Paavola & Talib 2010, 62–63; Wahlström 1996, 82–83.) Yhteisellä kielellä onkin suuri rooli identiteetin rakentumisessa, sillä kielen avulla voimme kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Jos yhteistä kieltä ei ole, yhteyden luominen muihin ihmisiin vaikeutuu. (Hall 2003, 90.)

Lapsena identiteettikehitys on jatkuvassa muutostilassa ja siksi vielä monenlaisille vaikutuksille altis. Lapsen sopeutuminen uuteen kulttuuriin voi siis sujua aikuista luontevammin. Aikuisena tavat, arvot ja asenteet on jo omaksuttu,

jolloin niiden muuttaminen vaatii enemmän sisäistä motivaatiota ja tietoista toimintaa. Vanhemmat toteuttavat kotiympäristössä sellaista kulttuuria, joka tuntuu heille kaikista tutuimmalta. Lapset puolestaan kohtaavat päiväkodissa ja koulussa hyvin toisenlaisen kulttuurin, johon he voivat tuntea yhteenkuuluvuutta siinä missä kotikulttuuriinkin. Kahden toisistaan poikkeavan kulttuurin välillä eläminen saattaa hankaloittaa identiteetin muodostumista, kun lapsi etsii omaa paikkaansa kodin ja ympäröivän maailman välillä. Identiteetin vahvistumiseen vaikuttavat muun muassa lapsen omat kognitiiviset valmiudet tilanteen ymmärtämiselle sekä vanhempien asenteet ja hyväksyminen. (Alitolppa-Niitamo 2010, 54; Paavola & Talib 2010, 62; ks. myös Berry 1997, 21–22.)

Maahanmuutto

Jos monikulttuurisuutta tarkastellaan etnisten ryhmien monimuotoisuutena, on maahanmuutto yksi siihen vahvasti sidoksissa oleva käsite. Uutismedian keskusteluosioita seuraamalla voidaan todeta, että maahanmuuttajista puhuttaessa termistö menee helposti sekaisin. Maahanmuuton alle mahtuukin laaja kirjo käsitteitä, jotka tarkentavat sitä, millaisesta liikkuvuudesta on kysymys. Euroopan muuttoliikeverkoston (2017b, 48, 233, 250, 344) eri tietolähteistä kerätyn sanaston mukaan maahanmuuttoa kuvastavat esimerkiksi työperäinen maahanmuutto ja Euroopan sisäinen liikkuvuus sekä pakolaisuus ja perheenyhdistäminen. Maahanmuutto onkin ennen kaikkea yläkäsite, joka kuvastaa yleisesti kansallisuusvaltionsa alueen ulkopuolelle matkustusta ja siellä oleskelua vähintään vuoden ajan. Syyt liikkuvuuteen voivat olla monet. Toiset muuttavat omasta tahdostaan ja toiset pakotettuina heihin kohdistuneen uhan edessä.

Maahanmuuton lisääntyminen on ollut Suomessa jo pitkään nousujohteista. Tämä on osin selitettävissä työmarkkinoiden globalisoitumisella ja Euroopan Unionin sisäisen liikkuvuuden lisääntymisellä. (Keskinen & Vuori 2012, 9; Paavola & Talib 2010, 27; ks. myös Euroopan muuttoliikeverkosto 2017a, 4–5; OECD 2017, 9.) Työperäinen maahanmuutto ja vapaa liikkuvuus EU:n alueella eivät kuitenkaan ole viime vuosien aikana lisääntyneet merkittävästi. Tilastoissa

olennaista onkin tarkastella pakolaisuuden ja perheenyhdistämisen myötä maahan saapuneiden maahanmuuttajien määrää, joka on noussut räjähdysmäisesti. Kun esimerkiksi vielä vuoden 2014 aikana turvapaikanhakijoita saapui maahan yhteensä 3 651, vuoden 2015 tilastoissa määrä oli kymmenkertaistunut maahan saapuesssa yhteensä 32 476 turvapaikanhakijaa. (Euroopan muuttoliikeverkosto 2017a, 4–5.)

Vaikka turvapaikanhakijoiden määrä on vuoden 2015 pakolaiskriisin jälkeen romahtanut, on maahanmuutto edelleen jatkuvassa nousussa. Aihe herättää paljon keskustelua yhteiskunnallisella tasolla ja sen vaikutukset näkyvät myös hallinnollisissa toimenpiteissä (Euroopan muuttoliikeverkosto 2017a, 4–5, 13–15). Suomen hallitus julkaisi joulukuussa 2015 turvapaikkapoliittisen toimenpideohjelman, jonka keskeisimpiä teemoja olivat hallitsemattoman maahanmuuton hillitseminen ja myönteisen päätöksen saaneiden turvapaikanhakijoiden tehokas kotouttaminen ja sopeuttaminen osaksi suomalaista kulttuuria (Valtioneuvosto 2015).

Akkulturaatio

Akkulturaatiolla viitataan vähemmistöjen sopeutumiseen ja valtakulttuurissa tapahtuviin asennemuutoksiin vähemmistöryhmiä kohtaan. Yleisellä tasolla akkulturaatiossa on kyse siitä, kuinka valtaväestö suhtautuu vähemmistöjen sopeutumiseen ja toisaalta siitä, millaisen vastareaktion valtaväestön suhtautuminen vähemmistöissä herättää. Yksilötasolla akkulturaatiolla viitataan muutokseen niin arvoissa ja asenteissa kuin etnisyydessä ja identiteetissä. (Berry 1997, 7–8; Liebkind 2000, 13, 26–27.) Akkulturaatio on osa jokaisen maahanmuuttajaperheen arkea ja se alkaa prosessinomaisesti heti siitä hetkestä, kun perhe saapuu uuden yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutuspiiriin (Alitolppa-Niitamo 2010, 51–52). Akkulturaation päämääränä on kotoutuminen ja uuteen kulttuuriin sopeutuminen (Berry 1997, 20).

Kotoutumisprosessi alkaa usein niin sanotusta kuherruskuukausivaiheesta, jolloin uusi kulttuuri näyttäytyy eksoottisena ja positiivisena asiana. Alkuhuhuman hälvettyä saattaa syntyä turhautumista, kun sopeutuminen ei suju toivotun

mukaisesti. Tätä vaihetta kutsutaan torjuntavaiheeksi. Viimeinen vaihe on niin sanottu tasapainotteluvaihe, jossa maahanmuuttaja löytää paikkansa oman ja vieraan kulttuurin välistä opittuaan paikallisen kielen, arvot ja tavat. (Räty 2002, 120–121.) Kaiken kaikkiaan kotoutuminen on pitkäkestoinen, monivaiheinen ja usein varsin uuvuttava prosessi. Kotoutumisen yhteydessä puhutaan myös *kulttuurishokista*, joka voi ilmetä stressitilana tai haasteina uuteen kulttuuriin sopeutumisessa, kun moni asia tuntuu vieraalta ja erilaiselta omaan kulttuuriin verraten. (Borosanu 2015, 23–24; Presbitero 2016, 29; Schubert 2013, 63–65.)

Toiseus

Kulttuurintutkimuksessa nousee esiin toiseuden käsite. Toiseudella tarkoitetaan jotain vierasta, normista poikkeavaa ja erilaista, jota näemme muissa ja joka ei ole meille ennestään tuttua. Tämän pohjalta luomme asetelman ”me ja muut”. Toiseuden kautta käsitellään dikotomioita eli vastakohtia ja eroavaisuuksia sekä ikään kuin heijastellaan omia ennakoasenteita, stereotypioita ja näkemyksiä. Vaikkei eronteko olisikaan tarkoituksellista, saattaa se kuitenkin johtaa tietynlaiseen asetelmaan, jossa omat toimintatavat ja kulttuuri nähdään toista parempana. (Lehtonen & Löytty 2003, 11–12; Löytty 2005, 161–162; Maagerø & Simonson 2012, 80; ks. myös Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 19.)

Toiseuden tunne on monesti läsnä kulttuurien välisissä kohtaamisissa (vrt. Naucér, Welin & Ögren 1996, 12). Dominoivasta ja tietyllä tapaa ylenkatsovasta tarkastelukulmasta on kuitenkin vaikea lähestyä erilaisuuden kokonaisvaltaista ymmärtämistä, sillä silloin unohtuu, että myös me itse edustamme jotakin kulttuuria ja identiteettiä, ja monimuotoisuutta löytyy myös yhteisöjen sisältä käsin. Tästä esimerkkinä mainittakoon kulttuurinsisäiset alakulttuurit, kuten uskonnollinen monimuotoisuus, seksuaalinen suuntautuminen, sukupuoli ja ekonomiset lähtökohdat. Toiseuden sijaan voisikin olla aiheellista puhua erilaisuudesta, minkä kautta voisimme analysoida niin itseämme kuin muita. Tämä mahdollistaisi ilmiön tarkastelun useammasta eri näkökulmasta. (Lehtonen & Löytty 2003, 13; Paavola & Talib 2010, 11–12.)

2.2 Monikulttuuriset lapset päiväkodissa

Monikulttuurinen päiväkotiki

Monikulttuurisesta päiväkodista puhutaan monesti silloin, kun päiväkodin lapsiryhmissä on kieli- ja kulttuuritaustoiltaan erilaisia lapsia (Eerola-Pennanen 2016, 237; Paavola 2007, 111–112). Osa lapsista voi olla Suomen kansalaisia ja Suomessa syntyneitä, mutta heidän vanhempiensa taustoista löytyy maahanmuuttoa. Lapsiryhmissä saattaa olla myös maahanmuuttajalapsia, jotka ovat muuttaneet maahan perheen mukana esimerkiksi vanhempien työn perässä. Lisäksi ryhmissä saattaa olla adoptoituja lapsia ja perheidensä kanssa saapuneita pakolaislapsia. Maahanmuuttajataustaisen lapsen käsite onkin varsin kirjava. (ks. esim. Kivijärvi 2016, 248–249.) Tämän lisäksi monikulttuurisiksi tekijöiksi saatetaan huomioida muut eroavaisuudet lasten taustoissa, kuten sosioekonomiset tekijät, uskonto, elämäntavat ja arvomaailma. Voidaan siis todeta, että kulttuurista monimuotoisuutta esiintyy kasvatuksellisissa toimintaympäristöissä niin valtaisesti, että tuskin yksikään koululuokka tai päiväkotiryhmä on täysin yksikulttuurinen. (vrt. Jokikokko & Järvelä 2013, 246–247.)

Määritelmää ei kuitenkaan voida pitää näin yleispätevänä, vaan monikulttuurisesta päiväkodista tulisi puhua vain silloin, kun instituutio täyttää tietyt alan tutkimuksissa esiintyneet kriteerit. Ensinnäkin monikulttuurisuus tulisi huomioida varhaiskasvatuksen sisällöissä ja opetussuunnitelmissa sekä opetusmateriaaleissa ja muissa materiaaleissa. Tämän lisäksi kasvatuksen tulisi tukea monikulttuurisen lapsen identiteetin kehitystä muun muassa oman äidinkielen vahvistamisena sekä valtakulttuurin kieleen ja kulttuuriin tutustuttamisena. Kulttuuriset ja kielelliset taustat tulisi huomioida myös arvioinneissa ja testien valinnassa, joiden avulla kartoitetaan lasten tietoja ja taitoja. Näiden pohjalta opettajien on helpompi ymmärtää, millaista apua ja tukea monikulttuuriset lapset mahdollisesti tarvitsevat. (Paavola & Talib 2010, 227–233; vrt. Nieto 2010, 68.) Edellä esitetyin syin on perusteltua todeta, että kaikki päiväkodit ovat jossain määrin monikulttuurisia, mutta monikulttuurisesta päiväkodista voidaan puhua

vain silloin, kun monikulttuurisiin arvoihin kasvattaminen näkyy vahvasti niin opetussuunnitelmissa kuin eri oppimisympäristöissä.

Varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asiakirjat

Päiväkodeissa toteutettavaa varhaiskasvatusta ohjaavat useat kansainväliset ja valtakunnalliset lait ja asiakirjat (ks. kuva 2). Yhdistyneitten Kansakuntien *Lapsen oikeuksien sopimuksessa* eli yleissopimuksessa lapsen oikeuksista (1991/60) tärkeimpänä tavoitteena on perusoikeuksien, kuten terveyden, koulutuksen, tasa-arvon ja turvan takaaminen kaikille lapsille. Sopimuksen 29 artiklassa listataan lasta koskevan koulutuksen tavoitteeksi muun muassa lapsen sivistyksellisen identiteetin ja oman kielen ja arvojen edistäminen. Tämän lisäksi koulutuksen tavoitteena on lapsen valmistaminen vastuullista elämää varten, jossa tärkeinä arvoina esiin nousevat rauha, suvaitsevaisuus ja tasa-arvo alkuperään, uskontoon tai sukupuoleen katsomatta. (Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60, 29 artikla.)



Kuva 2 Monikulttuurista varhaiskasvatusta ohjaavat lait ja asiakirjat.

Päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatuslaissa (1973/36) kasvatuksen yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi on kirjattu, että kaikilla lapsilla tulisi olla yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen tulisi edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä tarjota valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa niin yleistä kulttuuriperinnettä kuin jokaisen kielellisiä, kulttuurisia, uskonnollisia ja elämäkatsomuksellisia taustoja. (Varhaiskasvatuslaki 1973/36, 2a§.) Lapsen oikeuksien sopimuksen ja varhaiskasvatuslain ohessa monikulttuurista varhaiskasvatusta ohjaavat kielilaki (2003/423), laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (1999/493) ja ulkomaalaislaki (2004/301) sekä Suomen perustuslaki (1999/731) ja yhdenvertaisuuslaki (2014/1325), joissa painotetaan kaikkia ihmisiä koskevaa oikeutta yhdenvertaiseen kohteluun. (vrt. Järvi 2007, 8–9.)

Varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2016) pohjaa varhaiskasvatuslakiin ja suunnitelman perusajatuksena on taata, että jokainen päivähoitopalvelujen tuottaja toteuttaa varhaiskasvatusta yhteisistä arvoista ja tavoitteista käsin. Varhaiskasvatuksen perusteissa todetaan kasvatuksen olevan osa monimuotoista yhteiskuntaa, jossa kulttuurinen moninaisuus nähdään voimavarana. Käytännön toimissa tämä tulisi näkyä oikeutena omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen. Monimuotoisuuden tunnistamisen lisäksi varhaiskasvatuksessa tulisi vaa- lia suomalaista kulttuuriperintöä ja maan kansalliskieliä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8, 30.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) puolestaan nojaavat perusopetuslakiin (1998/628, 2§), jonka tavoitteena on parantaa lasten oppimis- edellytyksiä osana varhaiskasvatusta. Esiopetuksen yleisissä tavoitteissa paino- tetaan kielellisten taitojen kehitystä, lasten kielitietoisuutta sekä kulttuuriosaami- sen ja vuorovaikutustaitojen kehitystä. Opetuksen tavoitteissa peräänkuulute- taan myös lasten tiedollisten valmiuksien vahvistamista, jotta he voisivat ym- märtää yhteiskunnan monimuotoisuutta ja omaa rooliaan yhteiskunnan jäse-

nenä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 8, 32–34.) Varhaiskasvatuksen ja siihen kuuluvan esiopetuksen tehtävänä on siis edistää maahanmuuttajalasten kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Tavoitteena on niin valtakulttuurin arvojen ja kulttuuritietoisuuden lisääminen kuin omien kulttuuristen taustojen ja kielen vaaliminen. (Järvi 2007, 8–9; Kivijärvi 2016, 249–251.)

Edellä esitetyistä asiakirjoista kasvatuksen ja opetuksen suunnittelu täsmentyy paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa (vasu) ja esiopetussuunnitelmissa (esiops), jotka on koottu kunnallisten työryhmien toimesta (ks. esim. Jyväskylän kaupunki 2010a; Jyväskylän kaupunki 2010b). Tästä suunnitelmat tarkentuvat edelleen päiväkotikohtaisissa suunnitelmissa ja viimeisenä lasten yksilöllisissä varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa (ks. esim. Järvi 2007, 13). Vaikka lait ja asiakirjat ohjaavat varhaiskasvatukseen lapsen kasvatusta, pedagoginen toteutus on aina lopulta päiväkodin esimiesten ja ammattikasvattajien omien tulkintojen ja näkemysten varassa. Vastuu laadukkaasta varhaiskasvatuksesta on suuri ja se vaatii henkilökunnalta paljon tietotaitoa ja osaamista.

Monikulttuurisuuskasvatus

Monikulttuurisuuskasvatus on kasvatuksen ulottuvuus, jonka keskeisimpänä ajatuksena on opettaa erilaisuuden hyväksymistä ja kunnioittamista sekä maailman monimuotoisuuden ymmärtämistä. On kyse tasa-arvoisesta kasvatuksesta, jossa lapset otetaan tasavertaisina huomioon etnisistä taustoista, sukupuolesta uskonnosta ja katsomuksesta riippumatta. Monikulttuurisuuskasvatus tähtää itsetuntemuksen lisäämiseen ja omien kulttuuristen taustojen tunnistamiseen. (ks. esim. Arslan 2013, 15–16; Nieto 2010, 249; Nieto 1996, 307; ks. myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 22–23, 30.)

Niedon (2010, 68) mukaan monikulttuurisuuskasvatus on prosessimaisesti etenevää kasvatusta, jossa korostuu rasisminvastaisuus, oikeudenmukaisuus ja kriittinen pedagogiikka. Hän tunnistaa, että monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi näkyä kokonaisvaltaisesti kasvatuksen jokaisella osa-alueella, kuten fyysi-

sessä ja psyykkisessä ympäristössä, opetussuunnitelmissa ja vuorovaikutussuhteissa (Niemi 2010, 75–76). Käytännön monikulttuurisuuskasvatus pitää usein sisällään kulttuurien esiin tuomisen arkipäiväisissä kasvatuksellisissa toiminnoissa: tutustutaan eri kulttuurien juhlapäiviin ja muihin kulttuuriin perinteisiin sekä ruokakulttuuriin, musiikkiin, kieleen ja taiteeseen (ks. esim. Clayton 2003, 171–172; Järvi 2007, 14–15; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 36–37, 40–41, 43–44). Niedon tavoin Clayton (2003, 171, 173, 176–177) tuo esiin, ettei monikulttuurisuuskasvatus saisi rajoittua yksinomaan pintapuolisiin toimintoihin. Sen sijaan kasvatuksessa tulisi olla ensisijaisesti kyse erilaisten arvojen opettamisesta ja omien kulttuuristen taustojen tunnistamisesta.

Kansallinen varhaiskasvatussuunnitelma antaa vinkkejä toiminnan suunnitteluun, mutta tarkempi pedagogiikka jää paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien ja instituutioiden oman suunnittelun varaan. (vrt. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 34, 36–37.) Ammattikasvattajan rooli monikulttuurisen lapsen sopeutumisessa ja identiteetin vahvistamisessa on erityisen tärkeä, sillä kotoutumisen taustalla vaikuttavat paitsi onnistunut integraatiosuunnitelma myös sen onnistunut toteutus. Jos integraatiota ei suunnitella huolellisesti ja toteuteta ammattitaidolla, lisää se lapsen syrjäytymisriskiä ja saattaa samalla altistaa muille vastoinkäymisille, kuten kiusaamiselle tai minäkuvan vääristymiselle. (Paavola & Talib 2010, 66–69.) Kasvattajat toimivat arvojen välittäjinä ja roolimalleina lapsille. Heidän tulee siksi kiinnittää tarkasti huomiota valitsemiinsa kasvatukseen sekä pyrkiä kohtelemaan kaikkia lapsia tasavertaisina. Tasavertainen kohtelu ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsen erilaisuutta tulisi vähätellä tai piilottaa. Jotta lapset oppisivat ymmärtämään ja hyväksymään erilaisuutta, tulisi siitä puhua avoimesti ja luonnollisena osana kasvatusta. (Paavola & Talib 2010, 28, 80–82; Räsänen 2009, 33.)

Kulttuurisen moninaisuuden tiedostamiseen ja hyväksymiseen tähtäävä kasvatus on tärkeää myös niissä toimintaympäristöissä, joissa ei ole yhtään maahanmuuttajataustaista lasta. Monikulttuurisuuden ymmärtäminen on samalla ymmärrystä muita vähemmistöjä ja toisaalta ihan ketä tahansa toista ihmistä

kohtaan. (Cantell & Cantell 2009, 55; Nieto 2010, 68, 73–74; Banks 1997, 177.) Monikulttuurisuuskasvatuksen ideologian toteuttaminen ei ole täysin ongelmattonta. Matkan varrella voidaan kohdata erilaisia haasteita, joista eteenpäin jatkaminen vaatii näiden asioiden syvällistä tarkastelua ja pohtimista eri näkökulmista käsin. Yksi haasteista on valinta siitä, kenen kulttuuria opetetaan ja millaisia arvoja valinnalla halutaan lapsille välittää. Valtaväestön kulttuuri on opetuksessa usein keskiössä. Tärkeää olisi löytää ne keinot, joilla saataisiin tuotua vähemmistöille tyypillisiä piirteitä osaksi opetusta hallitsevan kulttuurin rinnalle. Jo lasten erilaisten taustojen, kielen ja kulttuurin arvostaminen on hyvä lähtökohta, josta tasa-arvoisuutta voidaan lisätä. (Paavola & Talib 2010, 12, 226.)

Oman äidinkielen opetus ja S2-opetus

Lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin tukeminen on varhaiskasvatuksessa keskeistä (Järvi 2007, 14–15; Kivijärvi 2016, 248). Sekä äidinkielen että valtakulttuurin kielen opetuksella pyritään vaikuttamaan positiivisesti lapsen kulttuurisen identiteetin muodostumiseen ja toisaalta parantamaan lapsen mahdollisuuksia osallistua ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Äidinkielen hallinta on hyvä pohja myös muiden kielten oppimiselle. (ks. esim. Adenius-Jokivuori 2004, 208; vrt. Cantell & Cantell 2009, 53–55.) Ammattikasvattajilta tämä edellyttää lapsen äidinkielen ja kulttuurin huomioimista opetusta suunniteltaessa, vaikka äidinkielen opetus onkin pääasiassa vanhempien vastuulla. Samalla se velvoittaa varhaiskasvatuksellista tahoja järjestämään lapselle Suomi toisena kielenä -opetusta eli S2-opetusta. (Adenius-Jokivuori 2004, 208–209; Kivijärvi 2016, 255; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 47–49.)

Jokaiselle monikieliselle lapselle tulisi tehdä lapsikohtainen S2-suunnitelma, joka sisältää kielen eri osa-alueet, kuten kuuntelemisen, ymmärtämisen, puhumisen, sanaston ja kielen rakenteen. S2-opetuksesta tulee tällöin tavoitteellista ja suunnitelmallista. (Järvi 2007, 18; vrt. Jyväskylän kaupunki 2010b, 21.) Nykyisin suositellaan, että lapsen kielen kehityksen haasteisiin tartutaan heti, kun kehityksessä huomataan viivästymää tai muuta poikkeavaa. Päiväkodissa kielen

kehitystä voidaan tukea havainnoimalla ja seuraamalla lasten oppimista ja muuttamalla toimintaa niin yksilö- kuin ryhmätasolla tarpeen mukaan. Oppimista edesauttaa toisto ja kertaus niin toiminnassa kuin puheessa. Jatkuva harjoittelu arkipäiväisten askareiden lomassa esimerkiksi kirjoja lukemalla, yhdessä pelaamalla, leikkimällä ja laulamalla tukevat kielen kehitystä ohjattujen opetushetkien ohella. (Adenius-Jokivuori 2004, 197, 201–204, 208–209; Jauhola, Bisi, Järvi & Rusama 2007, 28; Kivijärvi 2016, 256–258.)

3 MONIKULTTUURINEN KASVATUSYHTEISTYÖ

3.1 Kasvatusyhteistyö päiväkodin ja perheiden välillä

Kasvatusyhteistyön määrittelyä

Lapsen huoltajat ovat aina ensisijaisessa vastuussa lapsen pääasiallisesta kasvatuksesta. Päiväkoti kuitenkin toimii rinnakkaisena kasvuympäristönä lapsen elämässä, joten sen tehtävänä on osallistua lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseen. (ks. esim. Lämsä 2013a, 50; Mykkänen & Böök 2017, 82–86; Rantala 2004, 97.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan huoltajien ja päiväkodin henkilökunnan välisestä kasvatusyhteistyöstä, jonka tavoitteena on pyrkiä takaamaan lapselle kasvun, kehityksen ja oppimisen kannalta terve ja turvallinen ympäristö. Yhteistyö perustuu tasavertaisuuteen, luottamukseen ja osapuolten keskinäiseen kunnioitukseen. Tärkeimpänä ohjenuorana pidetään sitä, että kasvatusyhteistyötä toteutetaan aina lapsen tarpeista käsin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 32–33.)

Kasvatusyhteistyöstä puhutaan toisinaan *kasvatuskumppanuutena*. Käsite alkoi yleistyä 2000-luvun alussa varhaiskasvatuksen kirjallisuudessa ja tutkimuksessa. (ks. esim. Järvi 2007, 14–15; Kekkonen 2012a, 27–30; Lämsä 2013a, 50–53.) Kekkonen (2012a) jakaa kasvatuskumppanuuden neljään eri lähestymiseen, joita ovat merkitykset, relationaalisuus, dialogisuus ja kasvatusvuorovaikutus. *Merkitykset* kuvastavat kasvatuskumppanuutta suhteena, jossa vaikuttavat sekä merkityssisällöt että mielikuvat henkilökohtaisista ja julkisista suhteista. *Relationaalisuus* puolestaan kuvastaa suhteen ammatillista vuorovaikutuksellista luonnetta, jossa suhde vahvistaa itseään kommunikaation kautta. *Dialogisen* lähestymisen kautta kasvatuskumppanuutta tarkastellaan kohtaamisina ja ihmisten välisinä suhteina, ja viimeisenä *kasvatusvuorovaikutuksen* lähestymisestä kumppanuus nähdään vaiheittain etenevänä vuoropuheluna ja osapuolten välisenä yh-

teistoimintana. Kaikkiaan Kekkonen näkee kasvatuskumppanuuden ratkaisukeskeisenä toimintana, jossa asiantuntijuus lapsen kasvatuksesta ajatellaan paitsi ammattikasvattajien myös vanhempien ominaisuutena. (Kekkonen 2012a, 47.)

Lämsä (2013a, 50–53) vertailee kasvatusyhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta määritelmänä. Hän tunnistaa kasvatuskumppanuuden vuorovaikutukselliseksi kasvatussuhteeksi, jossa yhteistyötä rakennetaan tasa-arvoisesti. Sen sijaan kasvatusyhteistyötä Lämsä kuvaa enemmän rinnakkain kuin yhdessä toimimiseksi, jossa korostuu ongelmakeskeisyys ja yksipuolinen asiantuntijuus. Kasvatuskumppanuudesta puhuminen on kuitenkin saanut myös kritiikkiä osakseen jo ennen kuin käsite on ehtinyt vakiintua yleiseen käyttöön. Yhdeksi kritiikin aiheeksi on noussut epärealistisena nähdyt tavoitteet tasavertaisuudesta, jossa kumppanuuden rakentaminen voidaan nähdä enemmän kaverisuhteen kuin ammatillisen suhteen tavoitteluna (ks. myös Kalliala 2012, 94–95; Kekkonen 2012b, 5).

Kumpi käsitteistä siis sopisi paremmin kuvastamaan yhteistyötä, jossa vanhemmat ovat tasavertaisina kasvattajina osallistumassa lasta koskevien päätösten tekemiseen? Puhuako kasvatusyhteistyöstä vai kasvatuskumppanuudesta? Näkemyksiä voi olla monia, mutta uusimmassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kasvatuskumppanuuden käsite on korvattu kasvatusyhteistyöllä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 19, 32–33). Tällä perusteella kasvatusyhteistyö on valikoitunut myös tämän tutkimuksen käsitteeksi. Vaikka käsitteiden käytöstä ei oltaisi päästy täysin yksimielisyyteen, määritelmät ammattikasvattajien ja vanhempien välisen yhteistyön sisällöistä ja tavoitteista vaikuttaisivat pääosin yhteneviltä: on kyse avoimesta keskusteluyhteydestä, molempia osapuolia kunnioittavasta yhteistyöstä ja tavoitteellisesta varhaiskasvatuksen suunnittelusta, jossa myös vanhempien näkökulma ja toiveet lapsen ensisijaisina kasvattajina tulee huomioitua.

Nykypäivän kasvatusyhteistyö voidaan nähdä lapsi- ja perhelähtöisenä yhteistyönä, joka perustuu tiedon ja vastuun jakamiseen, vanhempien asiantuntijuuden kunnioittamiseen ja mielipiteiden kuulemiseen sekä perheen ja erityisesti lapsen hyvinvoinnin huomioimiseen (Rantala 2004, 100–102; ks. myös Kekkonen

2012a, 37–38; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 32–33). Kasvatusyhteistyö etenee prosessimaisesti niin, että päivähoito ikään kuin alkaa kotoa huoltajien hoivassa ja jatkuu päiväkodissa ammattikasvattajien kanssa. Mitä pienempi lapsi on kyseessä, sitä tiiviimpää vuorovaikutus kodin ja päiväkodin välillä on. Kun lapsi kasvaa ja tulee itsenäisemmäksi, yhteistyön on varaa hieman höltyä. Silti siirtymäkohtia voidaan edelleen pitää sellaisina ajankohtina, jolloin lapsi tarvitsee erityisen paljon tukea ja kasvattajien osallisuutta. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi siirtyminen pienten ryhmästä yli kolmevuotiaiden ryhmään ja tämän jälkeen siirtyminen esiopetusryhmään. (Karikoski & Tiilikka 2016, 86; vrt. Lämsä 2013b, 208.)

Kasvatusyhteistyön haasteet

Ammattikasvattajien ja vanhempien käsitykset niin kasvatuksesta kuin osapuolten keskinäisestä vuorovaikutussuhteesta heijastuvat siihen, millaista kasvatusyhteistyötä toteutetaan. Käsitykset kuvastuvat lisäksi siinä, millaisia odotuksia vanhemmilla on yhteistyöltä ja kuinka osallisiksi he itsensä kokevat. Jos kokemukset ovat positiivisia ja keskinäinen vuorovaikutus avointa ja sujuvaa, pystyvät kasvattajat yhdessä tukemaan lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia toivotulla tavalla. (Korhonen 2006, 51–52; ks. myös Karhuniemi 2013, 73.) Jos näin ei ole, voi eteen tulla monenlaisia haasteita.

Rantalan (2004, 107) mukaan yhteistyötä haastavat tekijät liittyvät johonkin neljästä kategoriasta: organisaatioon, resursseihin, vanhempiin tai työntekijöihin. *Organisaatiotasolla* työ voidaan kokea kuormittavaksi ja sitovaksi, menetelmät puutteelliseksi, johdon tuki vähäiseksi ja järjestelmä joustamattomaksi. *Resurssipula* käsittää työntekijöiden liian vähäisen määrän ja siitä johtuvan kiireen. *Vanhempiin* liittyvät haasteet ovat toisinaan ajanpuutteesta johtuvia, mutta kyse voi olla myös asenteista, vähäisistä voimavaroista tai tiedon ja yhteistyötaitojen puutteesta. Yhtä lailla *työntekijöiden* kohdalla voi olla kyse asenteista tai teoriatielten ja yhteistyötaitojen puutteesta. Haasteita saattaa tuoda myös muutosvastainen ajattelutapa, jolloin yhteistyön kehittäminen voi osoittautua vaikeaksi.

Kun näkemykset kasvatuksesta eroavat tai mikäli yhteistyö ei muilta osin suju toivotunlaisesti, asettaa se esteitä laadukkaan kasvatusyhteistyön toteutumiselle. Päiväkodin asiakaskunta koostuu keskenään hyvinkin erilaisista perheistä, joissa jokaisessa kasvatusta ja yhteistyötä toteutetaan perheen omista arvoista ja tottumuksista käsin. (vrt. Karhuniemi 2013, 74; Mykkänen & Böök 2017, 75–77; Rantala 2004, 108). Myös ammattikunnasta löytyy monenlaisia yksilöitä, joilla jokaisella on tapansa toimia ja käyttäytyä sosiaalisissa tilanteissa (Rantala 2004, 107). On siis varsin ymmärrettävää, mikäli erilaiset ajattelu- ja toimintatavat ajautuvat toisinaan törmäyskurssille, jolloin myös palautteen ja kritiikin vastaanottaminen voi olla vaikeaa. Aggressiivinen tai muuten loukkaava käytös ei kuitenkaan ole koskaan sallittua, eikä kummankaan osapuolen tule sellaista hyväksyä, vaan asiat on pystyttävä hoitamaan keskustelemalla. (vrt. esim. Ijäs 2013, 189.)

Laadukas kasvatusyhteistyö kiteytyy toimivaan viestintään ja vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen ja kommunikaation osalta nonverbaalisen viestintän, kuten eleiden, ilmeiden ja äänensävyjen merkitys korostuu ja nousee ammattikasvattajien ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa verbaalia viestintää tärkeämmäksi (Karhuniemi 2013, 71–73). Yhteydenpito osapuolten välillä tapahtuu kuitenkin entistä useammin sähköisessä muodossa esimerkiksi sähköpostin tai erilaisten hoitoaikojen suunnittelu- ja seurantaohjelmien kautta. Tällainen viestintätapa mahdollistaa molemminpuoliset väärinymmärrykset ja toisinaan viesteistä saattaa tulla asiaton vaikutelma, vaikkei se olisi ollut lähettäjän tarkoitus. (vrt. Ijäs 2013, 184–185.) Toisinaan haasteita saattaa tuoda se, ettei yhteistä kieltä tai kommunikointitapoja yksinkertaisesti ole (ks. esim. Kivijärvi 2016, 251–252).

3.2 Monikulttuurisen kasvatusyhteistyön erityispiirteet

Kasvatusyhteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa

Kasvatusyhteistyö maahanmuuttajaperheiden kanssa on erilaista kuin kantasuomalaisten perheiden kanssa. Kielelliset ja kulttuuriset taustat tuovat haasteita kommunikoinnille ja joskus arvot, normit ja käsitykset ovat niin erilaisia, että yhteistä linjaa lapsen kasvatusta koskien on vaikea löytää. (Karhuniemi 2013, 74–75; Kivijärvi 2016, 251–252; Rantala 2004, 108.) Kotimaan kulttuurista omaksutut uskomukset ja käyttäytymismallit saattavat vahvistua ja jopa näkyä kärjistyneesti vieraassa yhteiskunnassa, sillä niiden kautta heijastellaan omaa identiteettiä ja koetaan yhteenkuuluvuutta johonkin tuttuun ja turvalliseen yhteisöön (vrt. Uusitalo 2009, 24). Jotta kasvatusyhteistyö saisi mahdollisimman hyvän aloituksen, maahanmuuttajaperheet on huomioitava erityisinä asiakkaina jo kasvatusyhteistyön alkumetreillä (Kivijärvi 2016, 253).

Swick (2006, 285) on tutkinut vanhempien ja ammattikasvattajien välistä yhteistyötä Yhdysvalloissa. Hänen mukaansa toimiva kasvatusyhteistyö perustuu kolmeen pääelementtiin, joita ovat *perheiden vastaanottaminen* (welcoming families), *perheiden kunnioittaminen* (honoring families) ja *perheiden kanssa verkostoituminen* (connecting with families). Tutkimuksen mukaan vanhemmat kokivat, ettei vastaanotto yhteistyön alkaessa ollut aina lämminhenkistä. Tähän ratkaisuksi Swick ehdottaa, että ammattikasvattajien tulisi selvittää vanhempien tunteita hoidon aloituksesta sekä selventää vanhemmille, miten he voivat olla mukana kasvatustyössä. Vanhempien kunnioitus tulisi olla kaikkien ammattikasvattajien tehtävä ja heidän tulisi kiinnittää tähän tietoisesti huomiota ollessaan vanhempien kanssa vuorovaikutuksessa. Verkostoitumisella tutkija viittaa sellaisen yhteyden luomiseen, jossa perhe voi kokea luottamusta ja välittämistä.

Swickin esimerkkejä voidaan heijastella myös Suomessa toteutuvaan kasvatusyhteistyöhön, oli kyse sitten kantasuomalaisista tai monikulttuurisista perheistä. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että monikulttuuristen perheiden taustalla voi olla merkittäviä seikkoja, jotka vaikuttavat yhteistyöhön erityisellä tavalla. Tästä esimerkkinä se, kuinka perheenjäsenten kotoutuminen on lähtenyt

käyntiin ja miten he ovat onnistuneet löytämään paikkansa vieraassa yhteiskunnassa. Etenkin monikulttuuristen perheiden lapset ovat usein herkkiä kokemaan ristiriitoja valtakulttuurista tuotettujen ja toteutettujen opetussuunnitelmien, kasvatustietojen ja käytäntöjen sekä kotikulttuurinsa välillä. (Delpit 1995, 24–27.) Kasvatustyönteistyön alussa perheiden ja lasten näkökulma on tästä syystä otettava huomioon kaiken toiminnan suunnittelussa.

Kasvatustyönteistyö perustuu luottamukseen ja kunnioitukseen, minkä lisäksi perheiden kuulumisuuden tunne on hyvä perusta yhteistyön vahvistamiselle (ks. esim. Järvi 2007, 14; ks. myös Turtiainen 2012, 81–82). Kasvatustyönteistyö tähtää siihen, että lasten kulttuurisesti erilaiset taustat tulee tunnistettua ja yhteistyö tukee lapsen tavoitetta löytää oma väylänsä kulttuurien välissä. Tärkeää onkin se, että lapsen elämässä vaikuttavat kulttuurit tulevat esiin tasa-arvoisesti. Varhaiskasvattaja yhdessä lapsen ja tämän vanhempien kanssa etsii niitä piirteitä, jotka vahvistavat lapsen monikulttuurista identiteettiä eli yhdessä pohditaan, mitä ominaisuuksia kotikulttuurista korostetaan ja mitä valtakulttuurista omakсутaan. (Paavola & Talib 2010, 13, 63, 65.) Kasvatustyönteistyö monikulttuuristen perheiden kanssa vaatii ammattikasvattajalta johdonmukaista ja rohkeaa otetta vuorovaikutuksen rakentamiseen sekä tietotaitoa erilaisista kulttuurisista tekijöistä, joilla voi olla vaikutuksensa yhteistyön laatuun ja lapsen kasvatusta koskeviin asioihin.

Ammattikasvattajan rooli

Monikulttuuristen perheiden ja lasten kanssa työskentelevien on tunnistettava itsessään niitä ennakkoluuloja, asenteita ja stereotyyppioita, joita heillä on vähemmistöjä kohtaan. Itsereflektio ja omien kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen ovat tärkeitä seikkoja, sillä vain näiden pohjalta voidaan rakentaa ymmärtävää ja vuorovaikutteista yhteistyötä perheisiin ja lapsiin. Lisäksi ammattikasvattajan kulttuuritietous ja kulttuurien välisen viestinnän tuntemus vahvistavat taitoa kohdata erilaiset perheet. (Keisala 2012, 34–37; Paavola & Talib 2010, 75, 80–82; Räsänen 2009, 33.)

Kontekstista riippuen voi kuulla puhuttavan interkulttuurisesta tai kulttuurien välisestä kompetenssista, kansainvälisyysosaamisesta, kulttuurien välisen viestinnän osaamisesta, kulttuuriosaamisesta tai kulttuuripätevyydestä. Näillä käsitteillä viitataan kulttuuritietouteen ja kulttuurien välisen viestinnän tuntemukseen sekä kykyyn toimia tilanteissa, joissa kulttuurit kohtaavat. (ks. esim. Jokikokko & Järvelä 2013; Kivijärvi 2016; Koehn & Rosenau 2002; Pitkänen 2011; Uusitalo 2009.) Tässä tutkimuksessa käytän interkulttuurisen kompetenssin käsitettä, koska sillä kuvataan eritoten niitä kykyjä ja valmiuksia, joita tarvitaan monikulttuurisissa vuorovaikutustilanteissa (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen 2011, 27).

Interkulttuuriseen kompetenssiin liittyy vahvasti nonverbaalisen viestinnän tuntemus. Nonverbaalia viestintää ovat muun muassa katsekontakti, kosketus, ilmeet ja eleet, jotka voivat tarkoittaa eri asioita eri kulttuureissa. Clayton (2003, 115–118) tuo esille yksityiskohtia nonverbaalisista eroista kulttuurien välillä. Esimerkiksi meille länsimaissa silmiin katsominen merkitsee usein kiinnostusta ja kunnioitusta toista ihmistä kohtaan. Hierarkkisissa yhteiskunnissa sen sijaan vanhempaa ihmistä tai opettajaa silmiin katsominen voidaan kokea loukkaavaksi ja auktoriteettia haastavaksi. Myös kosketus on hyvin erilaista eri puolilla maailmaa. Japanissa ei halailla julkisilla paikoilla ja Etelä-Euroopassa kosketus puolestaan on merkittävä osa vuorovaikutusta, joka saattaa tulla esiin myös ennestään toisilleen tuntemattomien ihmisten välisissä kohtaamisissa. Ilmeet ja eleet, kuten nyökkääminen, päänpudistus, käsimerkit tai hymy merkitsevät eri asioita riippuen siitä, missä päin maailmaa ollaan.

Koehnin ja Rosenau (2002, 105–127) mukaan kulttuurien välisissä kohtaamisissa korostuvat seuraavanlaiset viestinnän taidot: taito käyttää toisen osapuolen kieltä sekä molempia osapuolia yhdistävää kieltä, taito tulkita, taito viestiä nonverbaalisesti asiaankuuluvalla tavalla, taito kuunnella kulttuurisidonnaisia viestejä, taito sitoutua dialogiin, ja viimeisenä taito välttää ja ratkaista kommunikatiivisia väärinymmärryksiä. Keisala puolestaan (2012, 30–31) lähestyy aihetta sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa kulttuurien kohdatessa on olennaista kyky neuvotella ja kehittää osapuolten kanssa se kulttuurinen

viitekehys, johon vuorovaikutus ja osaaminen voivat perustua. Tällaisessa lähestymisessä toimintaa eivät määritä ennalta sovitut oletukset, odotukset, normit ja arvot, vaan ne luodaan yhdessä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Yhdessä rakennettua todellisuutta voidaan kutsua *kolmanneksi kulttuuriksi*, joka syntyy osapuolten edustamien kulttuurien rinnalle.

Kulttuuritietouden ja viestintätaitojen lisäksi kunnioitus, kärsivällisyys, empatia, uteliaisuus, avoimuus, huumorintaju ja epätietoisuuden sietäminen ovat tekijöitä, jotka vahvistavat yhteyden luomista monikulttuurisissa vuorovaikutustilanteissa (Kemppainen 2009, 111). Kulttuureihin tutustuminen ja erilaisten ihmisten kohtaaminen lisäävät interkulttuurista kompetenssia samalla helpottaen toimimista niissä tilanteissa, joissa meidän on hyvä ymmärtää ihmisten erilaisia taustoja. Varhaiskasvatuksen kontekstissa monikulttuuristen perheiden ja lasten kanssa työskentely vaatii lisäksi yhteiskunnallista ymmärrystä monikulttuurisuuden ongelmista, kuten vallasta, stereotyyppioista ja rasismista. Ammattikasvattajilta edellytetään valmiuksia, joiden avulla monikulttuurisuus osataan kohdata luonnollisesti niin päiväkodin arjessa lasten kanssa kuin kohtaamisissa vanhempien kanssa. (Paavola & Talib 2010, 81–82, 226–235; Talib 2005, 14–16, 36–37; ks. myös Cantell & Cantell 2009, 53–55.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Maahanmuutto Suomessa on kasvanut tasaiseen tahtiin lamavuosien notkahduksia ja vuoden 2015 pakolaiskriisin huippua lukuun ottamatta (Euroopan muuttoliikeverkosto 2017a, 13–16). Maahanmuutto näkyy päiväkodeissa monikulttuurisen asiakaskunnan määrän kasvuna ja kulttuurien rikastumisena (ks. esim. Eerola-Pennanen 2016, 235). Ammattikasvattajat joutuvat aiempaa enemmän pohtimaan muun muassa sitä, kuinka kasvattaa päiväkodin lapsista avoimia ja erilaisuutta kunnioittavia ja toisaalta, kuinka rakentaa toimivaa ja laadukasta kasvatusyhteistyötä eri kulttuureista saapuneiden maahanmuuttajavanhempien kanssa.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on pyrkiä ymmärtämään, millaista monikulttuurisuuskasvatusta päiväkodeissa toteutetaan sekä millaista kasvatusyhteistyö päiväkodin ja maahanmuuttajaperheiden välillä on. Tutkimuksessa monikulttuurisuus käsitetään Trotmanin (2002, ix) ja Paavolan ja Talibin (2010, 11–12, 226) näkemysten kaltaisesti ennen kaikkea erilaisten arvomaailmojen, tapojen ja käsitysten kohtaamisina. Kulttuurien kohdatessa etnisten lähtökohtien merkitystä ei myöskään ole syytä unohtaa, sillä niistä voimme etsiä vastauksia siihen, miksi toinen osapuoli toimii niin kuin toimii ja toisaalta voimme oppia ymmärtämään jotain myös oman toimintaamme taustoista.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisesta päiväkodin arjessa?
2. Millaista on päiväkodin henkilökunnan ja maahanmuuttajavanhempien välinen kasvatusyhteistyö
 - 2.1 varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta?
 - 2.2 maahanmuuttajavanhempien näkökulmasta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Sosiokonstruktivistinen lähestyminen

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja siinä on piirteitä sosiokonstruktivistisesta lähestymisestä. Laadullisia eli kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käytetään monesti silloin, kun halutaan selvittää ihmisten kokemuksia, tunteita tai ajatuksia jostakin aiheesta (Bazeley 2013, 4; Patton 2002, 4). Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on tutkimus- ja analyysimenetelmien monipuolinen ja joustava käyttömahdollisuus sekä keskittyminen aineiston laatuun määrän sijaan (Erlingsson & Brysiewicz 2012, 94). Tässä tutkimuksessa olen selvittänyt paitsi varhaiskasvatuksen ammattilaisten myös maahanmuuttajavanhempien kokemuksia. Aiempia tutkimuksia tutkittavasta ilmiöstä on tehty kansallisella tasolla niukasti, joten tulokset ovat joiltain osin kartoittavia. Tällöin on hyvä tukeutua laadullisten menetelmien käyttöön.

Sosiokonstruktivistisen lähestymisen avulla tutkimusongelmaa voidaan tarkastella todellisuuden tulkintojen näkökulmasta. Bergerin ja Luckmannin (1994, 11–13) mukaan todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta ja tiedonsosiologian keskeisin tehtävä on tutkia tämän rakentumisprosessin luonnetta. Tällä tutkijat viittaavat siihen, että *tieto ja todellisuus* rakentuvat yhteiskunnallisissa konteksteissa ja ovat siten muuttuvaisia. Se mikä on todellista minulle, ei välttämättä ole todellista sinun maailmassasi. Toisin sanoen konteksti muokkaa kokemus- ja merkitysmaailmaamme ja vaikuttaa näin ollen mielikuviimme todellisuudesta. Tutkimuksen teon kannalta tämä tarkoittaa sitä, ettemme voi tarkastella tutkimustuloksia absoluuttisena totuutena, vaan meidän tulee hyväksyä, että tulokset voisivat olla myös toisenlaisia. (Hacking 2009, 77, 89; Weinberg 2008, 20, 33–35; ks. myös Lehtonen 2004, 18–19.)

Edellä esitetyin perusteiden onkin ratkaisevaa pyrkiä ymmärtämään tutkittavien kokemusmaailmaa ja sitä, millaisia merkityksiä he ovat käsiteltävistä aiheista rakentaneet. Nämä merkitykset tulevat näkyviksi teksteissä ja puheessa,

jolloin kielellisten kuvausten tarkastelu konstruktiona on lähestymisessä keskeistä (Kuusela 2002, 60). Kielen merkitykset eivät ole yksiselitteisiä, vaan niiden ymmärtäminen edellyttää viestin lähettäjän ja vastaanottajan yhteistä tietopohjaa, jonka perusteella he voivat ymmärtää toisiaan (Lehtonen 2004, 28–30, 47–48). Kieli toimii yksilön sosiaalisen aseman määrittelijänä ja samalla kielenkäyttö tuottaa tulkintoja todellisuudesta (Kuusela 2002, 60; Lehtonen 2004, 50–52).

Tässä tutkimuksessa sosiokonstruktivistinen näkökulma tulee esiin niin aineiston keruussa, kuvauksessa kuin analyysissä. Aineiston keruun osalta olen pyrkinyt haastattelemaan tutkittavia sellaisilla kysymyksillä, joiden avulla voisin tavoittaa heidän ajatuksiaan ja niiden taustalla vaikuttavia merkityksiä. Esimerkiksi ammattilaisten haastatteluissa pyysin haastateltavia määrittelemään tutkimuksen keskeisimmät käsitteet oman tietämyksensä pohjalta ja vastaamaan muihin kysymyksiin niiden perusteella (ks. liite 4). Vanhemmille osoitetut kysymykset olivat yksityiskohtaisempia (ks. liite 5). Järjestämällä haastattelurungon tällä tavoin pyrin varmistamaan, että tulkintamme käsitteistä olisivat yhteneväisiä.

Aineiston kuvauksessa tuon tutkittavien ajatukset esiin mahdollisimman autenttisesti heidän omien sanojensa mukaan. Toimimalla näin jätän lukijalle mahdollisuuden tarkastella aineistoa sanasta sanaan ja luoda omat käsityksensä tuloksista. Aineiston analyysi puolestaan on tutkijan roolissa tekemiäni havaintoja ja tulkintoja aineistosta ja sen merkityksistä. Näin ollen tutkimuksen analyysiosio heijastelee väistämättä jossain määrin tutkijan käsitysmaailmaa ja ymmärrystä todellisuudesta. Tutkijan roolissa minun tuleekin tavoitella tutkittavien kokemus- ja merkitysmaailmaa, ja ymmärtää, että eri kulttuureissa ja yhteisöissä samoille asioille voi olla hyvinkin erilaisia merkityksiä. (vrt. Hacking 2009, 89; Lehtonen 2004, 16–18.)

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukon valitsin siten, että heillä olisi tietoutta tai omakohtaisia kokemuksia monikulttuurisesta kasvatusyhteistyöstä varhaiskasvatuksen kontekstissa joko työnkuvansa tai vanhemmuutensa puolesta (vrt. Erlingsson &

Brysiewicz 2012, 94). Koin tärkeäksi ottaa kohdejoukkoon mukaan niin varhaiskasvatuksen ammattilaisia kuin vanhempia, jotta kasvatusyhteistyön molemmat osapuolet tulisivat kuulluiksi. Kohdejoukkoa edustavat neljä varhaiskasvatuksen ammattilaista sekä kaksi maahanmuuttajavanhempaa. Tutkittavia oli näin ollen yhteensä kuusi henkilöä. Kohdejoukon tavoittamisessa hyödynsin omia verkostojani.

Tutkimuksessa *varhaiskasvatuksen ammattilaisia* edustavat varhaiskasvatustieteen lehtori, erityislastentarhanopettaja sekä kaksi lastentarhanopettajaa. Tutkittavien työkokemusvuodet vaihtelivat alle viidestä vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Varhaiskasvatuksen lehtorilla oli työnkuvansa puolesta viimekäden tutkimustietoa monikulttuurisen varhaiskasvatuksen keskeisistä teemoista. Hänen asiantuntijuutensa pohjasi useamman vuosikymmenen ajan kertyneeseen käytännön työkokemukseen sekä monikulttuuristen lasten ja perheiden parissa kerättyyn tutkimustietoon. Myös erityislastentarhanopettaja oli ollut alalla pitkään ja edennyt urallaan asiantuntijan asemaan. Hänen työtehtäviinsä lukeutui monikulttuurisuustyön koordinointi ja työnohjaus työyhteisöissä ja päiväkotien tiimeissä.

Molemmat lastentarhanopettajat olivat olleet alalla vasta suhteellisen vähän aikaa, mutta ennättäneet aktiivisesti kartuttamaan monikulttuurista tietoutaan tehden niin palkka- kuin vapaaehtoistöitä monikulttuuristen perheiden parissa. Toinen lastentarhanopettajista työskenteli monikulttuurisessa päiväkodissa, jossa kieli- ja kulttuuritaustoiltaan moninaiset perheet muodostivat suuren osan asiakaskunnasta. Toinen puolestaan toimi lastentarhanopettajana päiväkodissa, jossa kantasuomalaiset asiakkaat olivat selkeässä enemmistössä. Lastentarhanopettajilla oli ensisijaista tietoa siitä, millaista konkreettinen varhaiskasvatus työ juuri tällä hetkellä on ja millaisia haasteita työhön liittyy.

Tutkimuksessa *maahanmuuttajavanhempia* edustavat kaksi varhaiskasvatuskäikäisen tai -ikäisten lasten vanhempaa, jotka olivat saapuneet maahan joko avio- liiton myötä tai työperäisin syin. Kriteereiksi vanhempien valitsemiselle määritelin seuraavat tekijät: perhe käyttää suomalaisia päivähoitopalveluita, perhe

asuu vakituisesti Suomessa ja haastatteluun osallistuva vanhempi on ensimmäisen polven maahanmuuttaja. Toinen vanhemmista oli kotoisin Pohjois-Amerikasta ja toinen Länsi-Afrikasta. Molemmat heistä olivat asuneet Suomessa noin viisi vuotta, olivat mukana työelämässä ja heidän sopeutumisensa yhteiskuntaan oli lähtenyt hyvin käyntiin. Nopeaan sopeutumiseen olivat vaikuttaneet muun muassa yhteiskunnallinen aktiivisuus harrastusten, vapaaehtoistöiden tai seurakunnan toimintaan osallistumisen muodossa sekä kiinnostuneisuus luoda vuorovaikutussuhteita paikalliseen väestöön. Molempien vanhempien oli mahdollista asioida päiväkodin henkilökunnan kanssa omalla äidinkielellään, mutta suomen kielen taidon vahvistuttua he valitsivat aiempaa useammin keskustelukielleksi suomen.

5.3 Puolistrukturoitu haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun. Tieteellisin perustein tiedon tavoittamiseen voidaan käyttää joko strukturoitua (lomakehaastattelu), puolistrukturoitua (teemahaastattelu) tai strukturoimatonta haastattelua (Mann 2016, 86; vrt. Berger 2016, 192–193; Patton 2002, 342). Puolistrukturoidussa haastattelussa noudatetaan ennalta suunniteltua kyselyrunkoa tai edetään aihealueittain, mutta haastattelun kehittyessä haastattelija voi muuttaa keskustelun kulkua, jos kokee sen aineiston keruun kannalta tärkeäksi (Mann 2016, 91–92; Patton 2002, 343–344). Päädyin puolistrukturoidun haastattelun käyttöön, koska teemat toivat sopivaa rakennetta haastattelulle. Lähestymisen joustavuus toimi myös hyvin tilanteissa, joissa haastateltavat toivat esiin tutkimuksen kannalta mielenkiintoista informaatiota, jota ei haastattelurungossa erikseen oltu huomioitu.

Rakensin sekä ammattilaisille että vanhemmille suunnatut haastattelurungot teoriassa esiintyneiden aihealueiden eli teemojen pohjalta. Ammattilaisten haastatteluissa pääteemoja olivat *monikulttuurisuuskasvatus*, *kulttuuri-identiteetti* ja *kasvatusyhteistyö* (ks. liite 4). Haastattelun lopulla pyysin ammattilaisia vielä

keskustelemaan kehitysehdotuksista kuhunkin teema-alueeseen liittyen. Jokaisen aihealueen käsittelylle oli varattu noin 20 minuuttia aikaa. Vanhempien haastattelu muodostui kahdesta pääteemasta, jotka olivat *monikulttuurisuus lapsen arjessa* ja *yhteistyö päiväkodin kanssa* (ks. liite 5). Pääteemat sisälsivät useamman alakysymyksen, jotka olivat tarkoitettu haastattelijalle ikään kuin ohjenuoraksi, mikäli keskustelu lähtisi harhailemaan pois aiheesta. Haastattelun alussa pyysin vanhempia esittelemään minulle jonkin heille itselleen tärkeän valokuvan tai esineen, joka kertoisi jotain heidän omasta kulttuuristaan. Valokuvien ja esineiden esittely oli samalla jutusteluhetki, jonka aikana haastattelijan ja haastateltavan oli mahdollista tutustua toisiinsa. Tämä osa haastattelua oli varsin arkinen ja epämuodollinen, mistä johtuen jätin kyseisen toiminnallisen elementin pois tutkimuksen analyysistä.

Haastatteluja voidaan toteuttaa joko yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluina (ks. esim. Beitin 2008; Lohm, & Kirpitchenko 2014). Siinä missä yksilöhaastattelussa keskustelua käydään haastattelijan ja haastateltavan välillä, pari- ja ryhmähaastatteluissa haastateltavat käyvät keskustelua pääosin keskenään haastattelijan jäädessä vahvemmin tarkkailijan ja kuuntelijan rooliin (Kallinen, Pirskanen & Rautio 2015, 58–59; Qu & Dumay 2011, 243; ks. myös Valtonen 2005, 194). Aineiston keruussa päädyin haastattelemaan tutkittavia sekä yksilöittäin että pareittain. Koska pystyin luottamaan siihen, että varhaiskasvatuksen ammattilaisilla oli asiantuntemusta ja teoreettista osaamista käsiteltävästä aiheesta, koin turvalliseksi antaa heidän pohtia teemoja keskenään. Yksi tällaisten parihaastatteluiden hyvistä puolista onkin, että joskus keskustelukumppanin oivallukset herättelevät haastateltavia pohtimaan käsiteltäviä aihealueita täysin uusista näkökulmista, mikä rikastuttaa keskustelun antia (vrt. Lohm, & Kirpitchenko 2014, 10; Mann 2016, 173). Vanhempien tapauksessa haastattelustrategiaksi valikoitui yksilöhaastattelu paitsi käytännön syistä myös siksi, että koin tutkijana enemmän vastuuta olla läsnä ohjaamassa keskustelun kulkua.

Ensimmäistä ammattilaisten parihaastattelua voitaisiin kutsua myös asiantuntijahaastatteluksi, sillä nämä haastateltavat olivat pitkän työkokemuksen

omaavia alansa asiantuntijoita. Heidän asiantuntijuutensa auttoi minua syventämään ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä, mistä johtuen haastattelussa oli tietynlaista exploratiivista eli kartoittavaa luonnetta. (ks. esim. Alastalo, Åkerman & Vaittinen 2017, 181–182.) Nuoret lastentarhanopettajat, jotka muodostivat toisen haastatteluparin, eivät olleet työskennelleet alalla vielä kovin pitkään, joten en laskenut heitä varsinaisiksi asiantuntijoiksi. Lastentarhanopettajien roolia varhaiskasvatuksen ammattilaisina ei tulisi lyhyen työhistorian valossa kuitenkaan vähätellä, sillä myös heidän ammatillisuutensa pohjautui vuosien ammatilliseen ja akateemiseen koulutukseen.

Aineistonkeruun yhteydessä on tärkeää pohtia, millaisessa fyysisessä ympäristössä haastattelut järjestetään, sillä miljööllä voi olla oma vaikutuksensa esimerkiksi haastattelun luontevuuteen sekä rennon ja luottamuksellisen ilmapiirin kokemiseen (ks. esim. Mann 2016, 63). Parihaastattelujen paikaksi sovimme yleiset kokoustilat, joihin kaikkien haastateltavien olisi vaivatonta saapua. Vanhempien tapauksessa päädyin antamaan heidän itse valita heille sopivimman haastattelupaikan. Molemmat vanhemmat valitsivat miljöökseksi oman kotinsa.

Kutsuin ammattikasvattajat haastateltaviksi sähköpostitse ja vanhemmat puolestaan puhelimitse. Yhteydenoton yhteydessä kerroin haastateltaville lyhyesti, kuka olen, millaisesta tutkimuksesta on kyse ja mihin tutkimustuloksia tullaan käyttämään. Haastateltavat täyttivät ennen haastattelun alkua esitietolomakkeet (ks. liite 1; liite 2) ja haastattelujen jälkeen keräsin heiltä sitoumuksen tutkimukseen osallistumisesta (ks. liite 3). Ammattilaisten haastattelut toteutettiin loppukeväästä 2016 ja vanhempien kesällä 2016. Kaikki haastattelut taltioitiin ääninauhurille, minkä lisäksi ammattilaisten haastattelut taltioitiin myös videolle. Päädyin videotaltioinnin käyttöön, jotta parihaastatteluissa kommentit pysyisi tarvittaessa identifioimaan niiden esittäjälle, mikäli tästä muutoin olisi epäselvyyttä. (vrt. Berger 2016, 202; Krippendorff 2013, 126.) Neljästä haastattelusta kolme toteutettiin suomen kielellä ja yksi englannin kielellä. Kokonaisuudessaan haastattelumateriaalia kertyi 4 tunnin ja 23 minuutin edestä. Tästä suomenkielisen haastattelujen osuus oli 3 tuntia ja 35 minuuttia ja englanninkielisen haastattelun osuus 48 minuuttia.

5.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin. Sisällönanalyysia käytetään laadullisessa tutkimuksessa monesti silloin, kun analysoidaan laajoja tekstikokonaisuuksia. Keskeisenä ajatuksena on pyrkiä tiivistämään, analysoimaan ja tulkitsemaan aineiston keskeisintä sisältöä erilaisten luokittelujen avulla. (Cohen, Manion & Morrisin 2013, 910; Patton 2002, 453; Philipp 2000, 3.) Sisällönanalyysin tavoitteena on saada tutkittavasta ilmiöstä toistettavissa olevaa ja luotettavaa tai muuten merkityksellistä tietoa (Krippendorff 2013, 24).

Laadullinen sisällönanalyysi voi olla joko aineisto- tai teorialähtöistä. Aineistolähtöistä eli induktiivista sisällönanalyysia ohjaavat tutkimustehtävä ja aineisto, joiden pohjalta tutkija itse pyrkii luomaan uuden teorian. Teorialähtöistä eli deduktiivista sisällönanalyysia puolestaan ohjaa jokin teoria tai käsitejärjestelmä, johon aineistoa heijastellaan. (Burnard, Gill, Stewart, Treasure & Chadwick 2008, 429; Cohen, Manion & Morrisin 2013, 564; Elo & Kyngäs 2008, 109.) On myös mahdollista tukeutua molempien lähestymistapojen käyttöön, kuten olen tässä tutkimuksessa tehnyt. Silloin puhutaan teoriaohjaavasta eli abduktiivisesta lähestymisestä. (Haig 2005, 373–373.) Tutkittaville esitetyt haastattelukykyymykset olen rakentanut teoreettisen viitekehyksen pohjalta ja tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ovat toimineet perustana myös aineiston järjestelylle. Toisaalta etenen aineiston analyysissa yksityiskohtaisesta kohti yleisempää tulkin-taa, joten analyysi on siltä osin aineistolähtöinen. (vrt. Elo & Kyngäs 2008, 109; Haig 2005, 379–380; Patton 2002, 454.)

Berger (2016, 202–205, 282–283) ehdottaa aineiston litterointia, järjestämistä ja koodaamista pohjatyöksi ennen luokittelua (vrt. Philipp 2000, 3). Aloitin aineiston analyysin litteroimalla ääni- ja videonauhoille tallennetut haastattelut sanasta sanaan tekstitiedostoiksi. Keskityin litteroinnissa materiaalin sanallisen sisällön mahdollisimman tarkkaan taltiointiin huomioiden lisäksi sanattoman verbaalisen viestinnän, kuten naurahdukset. Litteroinnin edetessä päätin olla kirjaamatta ylös puheessa esiintyneitä suomenkielisiä täytesanoja ”niinku” ja ”silleen” sekä englanninkielistä täytesanaa ”like” niiltä osin kuin sanojen käyttö ei selvästi

tuonut virkkeeseen mitään sisältöä. Toimimalla näin pyrin muokkaamaan tekstistä selkeälinjaisempaa ja helppolukuisempaa analyysin seuraavia vaiheita varten. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 73 sivun verran fontin ollessa Times New Roman, fonttikoon 12 ja rivivälin 1,0.

Litteroinnin jälkeen jaoin aineiston tutkimuskysymysten mukaan kahteen eri kategoriaan, joita olivat *näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatuksesta ja näkemyksiä kasvatussyhteistyöstä*. Kategorioita oli alun perin kolme, jolloin kolmas kategoria muodostui näkemyksistä siitä, miten lapsen kulttuurista identiteettiä varhaiskasvatuksessa tuetaan. Tässä vaiheessa analyysia päätin kuitenkin rajata tutkitavan ilmiön monikulttuurisuuskasvatusta ja kasvatussyhteistyötä koskevaksi ja jättää lapsen kulttuurisen identiteetin tutkimusongelmana kokonaan pois. Toimenpide auttoi selkeyttämään tutkimuksen suuntaa.

Seuraavassa vaiheessa etsin aineiston tekstisegmenteistä keskeisimpiä ajatuksia ja heijastelin niiden yhteyttä tutkimuskysymyksiin. Alleviivasin tekstistä ne kohdat, jotka mielestäni nousivat erityisesti esille ja kirjoitin tarvittaessa tekstiedoston reunamarginaaliin tarkentavia memoja. Kun alustava koodaus valmistui, aloitin luokittelun (vrt. Berger 2016, 276–278, 282–283). Muodostin tekstisegmenttien keskeisistä ajatuksista alaluokkia, jotka kirjasin ylös erilliseen tekstiedostoon. Tämän jälkeen palasin jälleen aineistoon ja koodasin alaluokat värikoodein tekstiä yliviiwaamalla. Alaluokista tiivistin keskeistä sisältöä edelleen yläluokiksi, jonka jälkeen muodostin lopulliset pääluokat.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta pääluokiksi muodostuivat *suvaitsevaisuuteen kasvattaminen, sensitiivinen vuoropuhelu, monikulttuuriset teemat ohjatussa toiminnassa ja monimuotoisuutta tukeva opetusmateriaali*. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla pääluokiksi muodostuivat *kulttuuriset tekijät, kommunikaatioon liittyvät tekijät ja organisaatioon liittyvät tekijät*. Esimerkki aineiston luokittelusta löytyy tutkimuksen liitteistä (ks. liite 7). Tarkastelen esiin nousseita tuloksia ja pääluokkia tutkimuskysymyksiin heijastellen tarkemmin tutkimuksen tulososiossa. Aineistosta tuloslukuihin nostamani sitaatit esittelen joko yksittäisinä kommentteina tai kahden haastateltavan keskinäisenä vuoropuheluna. Sitaattien lukemisen selkeyttämiseksi olen merkannut sitaattiosien loppuun, onko kyse

lehtorin ja erityislastentarhanopettajan (I parihaastattelu) vai kahden lastentarhanopettajan (II parihaastattelu) keskinäisestä haastattelusta. Vanhempia koskevat sitaattit esitän yksittäisinä kommentteina ilman sulkeissa olevia tarkennuksia.

5.5 Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Tärkeänä osana tutkijan ja tutkittavien välistä luottamussuhdetta ovat salassapitovelvollisuus ja tutkittavan anonymiteetin säilyttäminen (Ruoppila 1999, 41; Kuula 2011, 64–65; 108–109). Tässä tutkimuksessa tutkittava tieto on hankittu haastattelujen avulla. Tutkittaville on kerrottu, millaisesta tutkimuksesta on kyse ja millaiseen käyttötarkoitukseen aineistoa tullaan käyttämään. Tutkittavien on myös ollut mahdollista kysyä tutkijalta tutkimuksen luonteesta ja käyttötarkoituksista koko tutkimusprosessin ajan.

Luottamussuhteen rakentamisen lisäksi tutkijan on kiinnitettävä huomiota siihen, millainen hänen oma roolinsa haastattelijana on ja miten hänen subjektiiviset kokemuksensa ja näkemyksensä vaikuttavat ajatuksiin käsiteltävistä aiheista. Haastattelun tekemisessä onkin tärkeää pyrkiä objektiivisuuteen sekä selvittää haastattelijan rooli myös haastateltaville. (Kirk & Miller 1986, 11–12.) Lisäksi tutkijan tulee olla tarkkana, etteivät hänen henkilökohtaiset mielipiteensä tule esiin haastateltavien vastauksissa (vrt. Mann 2016, 173–174). Ryhmähaastatteluissa koin itseni tutkijana lähinnä tarkkailijaksi, jonka tehtävänä oli ohjailla haastateltavia takaisin käsiteltävien teemojen äärelle, mikäli niistä harhauduttiin sivuraiteille. Yksilöhaastatteluissa roolini oli selvästi merkityksellisempi haastatteluiden etenemisen kannalta, joten pienimmätkin tekemäni eleet, äänenpainot ja välikysymykset ovat voineet vaikuttaa haastattelun kulkuun. Haastattelijana pyrin esittämään kysymykset niin, etteivät ne johdattelisi haastateltavien vastauksia.

Analyysimenetelmänä sisällönanalyysia voidaan pitää varsin läpinäkyvänä ja luotettavana, sillä kirjoitettu teksti toimii sisällönanalyysin pohjana. Kirjoitettuun tekstiin on mahdollisuus palata missä vaiheessa tutkimuksen tekoa tahansa

ja se on avoin myös muiden kuin tutkijan itsensä tarkasteltavaksi. (Cohen, Manion & Morrisin 2013, 563; Krippendorff 2013, 126.) Tällöin on kuitenkin oltava tarkkana siitä, ettei aineisto sisällä sellaista tietoa, josta tutkittavien henkilöllisyys olisi selvitetävissä (ks. esim. Ruoppila 1999, 41). Henkilötietojen ja muiden sellaisten tietojen keräämisessä, joista tutkittavat olisi mahdollista tunnistaa, olen pyrkinyt äärimmäiseen huolellisuuteen ja näin ollen säilyttänyt vain sellaista tietoa, joka on tutkimuksen kannalta relevanttia. Täydellisen anonyymiyden tavoittelu osoittautui kuitenkin haastavaksi, sillä osa tutkittavista on työnkuvansa puolesta kasvatusalalla melko tunnettuja henkilöitä.

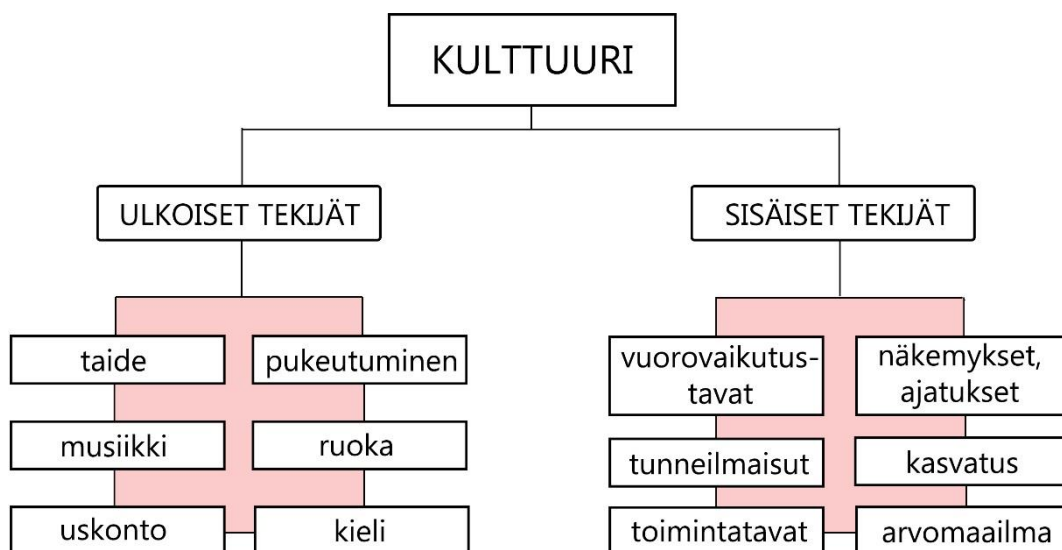
Tutkimuksessani muutin tutkittavien nimet koodikielelle sekä korvasin liian yksityiskohtaista informaatiota antavat sanat, kuten lasten nimet tai kotipaikkakunnan toisilla jo aineiston litteroinnin aikana. Litteroidussa tekstissä haastateltavien nimet korvautuivat kirjain- ja numeroyhdistelmiksi, joista ammattikasvattajia kuvastivat A1, A2, A3 ja A4 sekä vanhempia puolestaan V1 ja V2. Haastattelijan kommentit olen merkannut litteroituun tekstiin *haastattelija*-nimellä. Kirjain- ja numeroyhdistelmät korvasin tutkimuksen tulososiossa keksittyillä nimillä, jotta tutkittavien kommentteja olisi miellyttävämpi seurata. Näin ollen yksittäiset henkilöt eivät ole aineistosta tunnistettavissa, vaikka se saatettaisiin tutkimuksen ulkopuolisen henkilön tarkasteltavaksi.

6 NÄKEMYKSIÄ MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSESTA

6.1 Monikulttuurisuuskasvatuksen määrittelyä

Monikulttuurisuuskasvatuksen määrittely osoittautui varhaiskasvatuksen ammattilaisten kesken vaikeaksi, joskin hedelmälliseksi keskustelunaiheeksi. Käsitteenä monikulttuurisuuskasvatus vaikutti olevan kaikille tuttu, mutta sen todellisen luonteen tavoittelu vaati silti perinpohjaista pohdiskelua. Vaikken ollut pyytänyt haastateltavia määrittelemään monikulttuurisuutta tai kulttuuria kasvatuksesta irrallaan, molemmissa parihaastatteluissa lähdettiin liikkeelle pohtimalla, mitä *kulttuuri* oikeastaan on.

Haastateltavat jakoivat kulttuurin ikään kuin ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin, joista *ulkoisia tekijöitä* kuvastivat uskonto, kieli, taide, pukeutuminen, ruoka ja musiikki. *Sisäisiä tekijöitä* puolestaan kuvastivat arvomaailma, näkemykset ja ajatukset, toimintatavat, vuorovaikutustavat, tunneilmaisut ja kasvatus (ks. kuva 3).



Kuva 3 Kulttuuri-käsitteen jako ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin.

Kulttuurin jakautuminen ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin tuli esille muun muassa seuraavissa esimerkeissä:

IIRIS: [--] siihen liittyy vahvasti uskonto ja just kieli [--] ja tota, taide, ja tota. Mitä kaikkea sitä lähtee osiin pilkkomaan niin siihen pitäis liittää tavallaan ihan kaikennäköistä [--]

(II parihaastattelu)

TARJA: [--] Useinhan kulttuurista puhutaan semmosena [--] pintailmiönä, kuten pukeutumisena tai ruoka tai, tai musiikki. [--] mutta että se ei sais jäähä siihen. Vaan että se on sitten nimenomaan nää, nää arvostukset ja käsitykset ja vuorovaikutustavat ja semmoset. Niinku esimerkiks tunneilmasuthan on erilaisia eli ne on kulttuurisidonnaisia.

MARIA: [--] Ja sit ku viittasit noihin arvoihin ja näin, puhutaan siitä kulttuurisipulista. Mä en muista kaikkia niitä kerroksia, mut onks niitä seittämän kerrosta, jossa se pukeutuminen taitaa olla se uloin kerros. Nii sitä enemmän mitä me kuoritaan sitä sipulia, nii siellä ytimessä on se kasvatus. [--]

(I parihaastattelu)

Kun yhteinen käsitys kulttuurin olemuksesta oli syntynyt, haastateltavat lähtivät kuvailemaan tarkemmin monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisimpiä sisältöjä. Lehtorin ja erityislastentarhanopettajan vuoropuhelussa oli selvästi havaittavissa, että he olivat paneutuneet aiheeseen ja käsitelleet monikulttuurisuuskasvatuksen eri ulottuvuuksia moneen otteeseen työuransa aikana. Lastentarhanopettajien haastattelussa puolestaan näkyi, ettei monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteita tai sisältöjä välttämättä oltu paljon ehditty miettiä. Tämä näkyi esimerkiksi Iiriksen pohdinnassa, jossa hän mainitsee suvaitsevaisuuden yhdeksi monikulttuurisuuskasvatuksen arvoista ja toteaa perään, ettei kuitenkaan ole paljoa aihetta aiemmin pohtinut.

IIRIS: [--] sitä semmosta suvaitsevaisuuden, tai sellasen suvaitsevaisen ilmapiirin rakentamista, ja, ja tota (miettii hetken) en oo sitä hirveesti kyllä pysähtynyt miettimään (naurahtaa) että miten se määritellään mutta, niin...

(II parihaastattelu)

Monikulttuurisuuskasvatuksen nähtiin olevan ensisijaisesti *laadukasta varhaiskasvatusta ja esiopetusta*, jonka sisältöihin kuuluvat suvaitsevaisuuteen kasvattaminen, sensitiivinen vuoropuhelu, monikulttuuriset teemat ohjatussa toiminnassa ja monimuotoisuutta tukeva opetusmateriaali (ks. kuva 4). Lehtorin ja erityislastentarhanopettajan keskustelussa sivuttiin S2-opetusta sekä oman äidinkielen ja oman uskonnon opetusta osana monikulttuurisuuskasvatusta, mutta niiden käsitteleminen jäi varsin pintapuoliseksi. Haastateltavat sen sijaan painottivat



Kuva 4 Monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisten sisältöjen jakautuminen.

moneen otteeseen, ettei monikulttuurisuuskasvatus näy yksinomaan fyysisessä oppimisympäristössä, vaan suurempi merkitys on kasvatukseen vaikuttavilla arvoilla.

MARIA: [--] se laadukas varhaiskasvatus ja esiopetus on se pohja myös tälle monikulttuurisuuskasvatukselle. [--] Se pitää näkyä siinä vuorovaikutuksessa, ohjauksessa, ja miten me huomioidaan ne lasten aloitteet. [--]

TARJA: [--] ne [viittaa esikouluopettajiin Paavolan 2007 tutkimuksessa] määritteli monikulttuurisuuskasvatuksen hyvin pitkälle maahanmuuttajataustasten lasten integroi... mitä... siis integroivat ne tähän suomalaiseen kulttuuriin ja nimenomaan S2-kielenopetuksena tai sen oman uskonnon opetuksena. Mutta sit että mitä tuolla muualla maailmassa sanotaan ja mitä mä ite ajattelen niin se on juuri tommosta toisten kohtaamista ja sen toisten... taikka sen variaation, sen kulttuurisen variaation hyväksymistä ja tasa-arvosenä pitämistä [--]

(I parihaastattelu)

Erityislastentarhanopettaja toi esille myös kasvatuskäytännölliset lähtökohdat:

MARIA: [--] siin on pohjana se, et mitä me itse kukin vanhempana ajatellaan ja työntekijöinä kasvatuksesta [--]

(I parihaastattelu)

Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen oli haastateltavien mukaan tasa-arvokasvatusta, jossa lasten erilaiset taustat huomioidaan tasavertaisesti. Molemmissa parihaastatteluissa keskusteltiin aiheista, joiden voidaan ajatella kuvastavan suvaitsevaisuuden perusajatuksista tai olevan siihen muuten läheisesti sidoksissa. Tässä tärkeänä osana nousivat esiin erilaisuuden hyväksyminen, rasismien kitkeminen, lasten kulttuurisen identiteetin tukeminen, toisen arvostaminen eriävistä mielipiteistä huolimatta ja puolin ja toisin tutustuminen. Suvaitsevaisen ilmapiirin luomiseen viittasivat monet haastateltavien käyttämät fraasit, kuten ”huomioidaan lapset lapsina”, ”on kulttuurisen variaation hyväksymistä” ja ”tulee kiinnittää huomiota erilaisuuden ymmärtämiseen”. Lasten identiteetin tukemiseen puolestaan viitattiin niissä yhteyksissä, joissa puhuttiin lapsen kannustamisesta ja rohkaisusta olemaan rohkeasti oma itsensä.

MARIA: [--] perheitten erilaiset tavat ja arvostukset ja heille tärkeät asiat pitäis näkyä yleensäkin, ja se että ne pitäis näkyä tasa-arvosesti ne eri kulttuurit, se suomalainen ja ne muualta tulleitten kulttuuri. [--]

(I parihaastattelu)

IIRIS: [--] et lapset ymmärtää että täl samalla maapallolla elää monenlaisia ihmisiä monenlaisilla taustoilla [--]

JANE: Niinpä. Ne suvaitsevaisuuden teemat ja semmoset ylipäättään toisten arvostaminen eriävistä mielipiteistä huolimatta ja sitten et semmone, että voi ymmärtää sitä toisen käyttäytymistä, vaikka toisen temperamenttia sen kulttuurin ja kielen kautta myös että... (virke jää kesken)

(II parihaastattelu)

Sensitiivisellä vuoropuhelulla viitattiin hienovaraiseen keskusteluun monikulttuurisuuden teemoista syyttelemättä tai eksotisoimatta ketään kulttuuristen taustojen vuoksi. Vuoropuhelu nähtiin lasten aloitteisiin tarttumisenä ja lasten innostamisena kulttuureista puhumiseen. Tällä tavoin monikulttuuristen teemojen sisällyttäminen osaksi arkipäiväistä toimintaa koettiin sellaiseksi luontevaksi monikulttuurisuuskasvatukseksi, jolle haastateltavien mukaan kovasti olisi tarvetta. Haastateltavat tunnistivat, että sensitiivistä vuoropuhelua tulisi käydä paitsi lasten kanssa, myös vanhempien kanssa ja päiväkodin henkilökunnan kesken.

MARIA: [--] Niin me ollaan tosi herkällä alueella ja sit ku me niistä keskustellaan. Et sen takia sellanen vuoropuhelu ja sellanen uteliaisuus, mitä sanoit, nii et me herätetään sitä lasten kesken, mut sitten myös meidän työntekijät ja perheet käy sitä keskustelua, [--] että tulis semmosta aitoa monikulttuurisuuskasvatusta [--]

(I parihaastattelu)

Monikulttuuriset teemat ohjatussa toiminnassa nähtiin tärkeänä, joskin hieman pinnallisena osana monikulttuurisuuskasvatusta. Tällaisia olivat muun muassa kulttuuristen teema- ja juhlapäivien viettäminen, ruokakulttuureihin ja eri maiden musiikkiin ja kieleen tutustuminen leikkien, laulujen, runojen ja tanssin avulla.

MARIA: [--] huomioidaan eri kulttuurien juhlat ja voi olla näitä kulttuurijuhlia, tutustutaan ruokiin ja musiikkiin. Mut siinä se kohtaaminen ja ilmapiiri on se keskeinen mun mielestä [--]

(I parihaastattelu)

JANE: [--] hyvää huomenta toivotetaan eri kielillä aina, niinkun viittoen ja sitten sanotaan se vaikka englanniks, espanjaks, ruotsiks, onkohan meillä ollu... joku vielä... sit ihan pelkästään viittoen ja yritetty ottaa siihen välillä vähän variaatioo ja sillee että semmosessa ja sitte jotai ohjattua, esimerkiks pitänyt tanssia sillai et on ottanu tosi brasilialaista ja intialaista musiikkia sitte, tanssittu vapaasti ryhmissä ja sitte tota, katottu karttapallosta että hei, me kuunneltiin nyt brasilialaista musiikkia [--]

(II parihaastattelu)

Lastentarhanopettajien haastattelussa ilmeni erimielisyyttä siinä, miten tärkeiksi he arvottivat eri kulttuurien teemapäivät osana päiväkodin ohjattua toimintaa. Suomenkielisessä päiväkodissa työskentelevä Jane koki yksittäisen lapsen kulttuurista kertovat teemapäivät hieman kyseenalaiseksi tavaksi toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta, sillä niistä voisi helposti tulla lasta leimaavia tai osoittelevia tilaisuuksia. Monikulttuurisessa päiväkodissa työskentelevä Iiris sen sijaan piti teemapäiviä hyvänä keinona tutustua eri maiden kulttuureihin ja lasten taustoihin.

IIRIS: [--] on ollu kyl kivaa jos on ollu muutenkin teemana maat ympäri maapallon ja se on ihana ku joku pääsee sitte kertomaan todella jostain maasta, et siinä mielessä, ja... et voi olla että lapset saattaa vaan olla tosi ylpeitä et sieltä tulee mun äiti kertomaan [--]

(II parihaastattelu)

Monimuotoisuutta tukeva opetusmateriaali piti sisällään niin kirjat, karttapallot, eri maiden liput, eri kieliset tervehdykset seinillä kuin lelut ja palapelit. Näitä pidettiin oleellisena osana monikulttuurisuuskasvatusta, sillä ne viestivät selkeästi

päiväkodin monikulttuurisuudesta. Erityislastentarhanopettaja toi esiin, että tarvikkeiden monimuotoisuudesta ja kriittisestä tarkastelusta on ollut puhetta laajemmalti työyhteisöjen koulutustilaisuuksissa. Haastateltavien mielestä nykyisiä opetusmateriaaleja tulisikin tarkastella kriittisesti, sillä toisinaan ne voivat sisältää vanhaa tietoa ja pikemminkin kulttuureja leimaavaa kuin yhdistävää sisältöä. Keskustelujen edetessä todettiin, että materiaaleihin on yleisesti ottaen jo alettu kiinnittää aiempaa enemmän huomiota.

TARJA: [--] se mikä musta, mitä kannattais kiinnittää kans huomiota on ne opetusmateriaalit, varsinki esiopetukseen [--]

MARIA: [--] Mut et yleensäki ku hankitaan niitä välineitä, niin se on ollu yks, mitä me tuolla mun työalueella on just keskusteltu ja koulutettu henkilökuntaa siit että, et ku hankit vaikka niitä palapelejä tai kirjoja tai kotileikkivälineitä tai mitä vaan, niin kiinnitä siihen monimuotoisuuteen huomiota, et ne ei ois just vaan niitä pellavapäisiä tyttöjä ja poikia (sanoo naurahtaen) siinä palapelissä, että on niinku monenlaista, ulkonäöllisesti myöskin.

(I parihaastattelu)

Yhteenveto

Kaiken kaikkiaan parihaastatteluissa keskusteltiin monikulttuurisuuskasvatuksesta ja sen sisällöistä kattavasti. Lähtökohtaisesti koettiin, että henkilökunnan ja vanhempien käsitykset kasvatuksesta vaikuttivat pitkälti siihen, miten monikulttuurisia teemoja kasvatuksessa käsiteltiin. Muutoin monikulttuurisuuskasvatuksen nähtiin kumpuavan laadukkaasta varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta. Monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisimmiksi osa-alueiksi tunnistettiin suvaitsevaisuuden kasvattaminen, sensitiivinen vuoropuhelu, monikulttuuriset teemat ohjatussa toiminnassa ja monimuotoisuutta tukeva opetusmateriaali. Näiden lisäksi keskusteluissa sivuttiin kielten ja uskonnon opetusta, mutta niitä ei pidetty ensisijaisina monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöinä.

Haastateltavat toivat selvästi esiin, että monikulttuurisuuskasvatuksessa on ennen kaikkea kyse tasa-arvokasvatuksesta, jonka jokaisessa osa-alueessa tulee esiin hyväksyvä, kaikkia ihmisiä kunnioittava arvomaailma. Monikulttuurisuuskasvatus nähtiin myös vastavuoroisena toimintana ja kulttuurien vuoropuheluna, jossa yhdessä opitaan kulttuurituntemusta nostamatta ketään yksittäistä lasta tai kulttuuria parrasvaloihin.

6.2 Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin arjessa

Yhtenä haastattelukysymyksenä pyysin haastateltavia pohtimaan, miten monikulttuurisuuskasvatus näkyy päiväkodin arjessa. Tämän kysymyksen osalta haastateltavien kokemukset poikkesivat toisistaan jossain määrin. Haastatte- luissa kävi ilmi, että monikulttuurisuuskasvatuksen toteutus lapsiryhmissä oli pääosin melko luontevaa niissä päiväkodeissa, joissa asiakaskunta koostui suu- rimmaksi osaksi monikulttuurisista lapsista, mutta oli vaarana jäädä muusta opetuksesta irralliseksi päiväkodeissa, joissa lapset olivat pääasiassa kan- tasuomalaisia. Monikulttuurisuuskasvatuksen haasteiksi nousivat kysymykset monikulttuurisuuskasvatuksen suunnittelemattomuudesta, opetuksen dikoto- misuudesta ja ammattitaidon ylläpitämisestä.

Yhdeksi haasteeksi koettiin, että *arjen monikulttuurisuuskasvatus oli suunnit- telematonta*. Vaikka monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteista oltaisiin oltu tie- toisia, niiden käyttöönotto koettiin toisinaan epäjohdonmukaiseksi ja vaikeaksi.

JANE: [--] ku oon ollu työyhteisössä, jossa on ollu aika vähän kuitenkin maahanmuuttaja- taustaisia tai että on toinen vanhempi ulkomaalaistaustainen niin sitä just miettiny että miten se sinne arkeen luodaan [--] aika hankalaa just toteuttaa tai ku on niin paljon uutta ja uutena opena ottaa kaikkee sisään et ei ees ehkä havaitse niitä mahdollisuuksia [--]

IIRIS: [--] se ei oo niin semmosta suunniteltua ja jotenkin et siihen ei oo olemassa mitään semmosta pakettia et "tämmösiä asioita me käydään läpi" [--]

(II parihaastattelu)

Iiris kuitenkin tuo esiin, ettei hän ole kokenut selkeän suunnitelman puuttumista haasteeksi, sillä monikulttuuristen lasten kanssa kulttuuriset teemat nousevat luontevasti esille päiväkodin arjessa.

IIRIS: [--] se tulee vaan siinä arjessa aika luontevasti koska lapset ottaa esille ja on uteli- aita ja ne kyselee toisiltaan ja sit siinä on luonteva tilaisuus keskustella yhteisesti asioista.

(II parihaastattelu)

Opetuksen dikotomisuus eli kahtiajakoisuus kuvastaa valtakulttuurin ja vähem- mistöjen keskistä asetelmaa "me ja nuo". Päiväkoti toteuttaa varhaiskasvatus- suunnitelmaa, joka perustuu valtakulttuurin arvoihin ja kasvatusihanteisiin, minkä haastateltavat kokivat ongelmalliseksi.

MARIA: [--] Et sitä [monikulttuurisuutta] voidaan tuoda monella tapaa, et siis siihen toimintaan mukaan, et se ei oo sitä vain semmosta suomalaisen kulttuurin, mitä se nyt onkaan, sen näkökulmasta [--]

(I parihaastattelu)

Lastentarhanopettajat myös pohtivat, miten paljon suomalaisuutta ja valtakulttuurin uskonnollisia tapoja on sopiva tuoda esille päiväkodin arjessa ja toiminnan suunnittelussa. Esimerkiksi uskontoihin sitoutumattomassa päiväkodissa tämä kysymys oli ollut esillä.

JANE: [--] just käytiin keskustelua että otetaanko suvivirttä keväťjuhlaan [--] kun meillä on kulttuuri aika vahvasti meidän ideologiassa [--] niin sitten sillä sit perusteella otettiin se suvivirsi ihan virtenä, että koska se on ollu semmonen suomalainen perinne [--] paljon puidaan että missä ne rajat menee ja kannattaako kaikki vaan neutralisoida (painottaen) [--] siltikin me käydään joulukirkossa ja pääsiäiskirkossa niinku kulttuurisena tapahtumana [--]

(II parihaastattelu)

Lastentarhanopettajat toivat esiin, että esimerkiksi valtakulttuurin uskonnosta opettamista voitaisiin ajatella enemmänkin yleissivistävänä toimintana kuin varsinaisena uskonnonopetuksena.

IIRIS: (jatkaa edellistä keskustelua) Ehkä sen voi aatella just, tai ite oon ainakin miettinyt semmoisena yleissivistävänä, että vaiikkei itse kuulukaan kirkkoon niin jotenkin mä kuitenkin koen, et lasten on hyvä ymmärtää että kun sanoit että valtaosa suomalaisista kuulu [--]

(II parihaastattelu)

Haastateltavat olivat kaikki yhtä mieltä siitä, ettei monikulttuurisuuskasvatusta tulisi nähdä vain jommankumman osapuolen sopeuttamisena, vaan kasvatus tulisi suunnata kaikille kulttuurisiin taustoihin katsomatta. Maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden on tärkeää oppia suomalaisuudesta valtakulttuurin arvoja ja toimintatapoja, ja toisaalta valtakulttuurin edustajien olisi hyvä oppia vähemmistöjen kulttuurista taustoista, jotta molemmat osapuolet voisivat tulla sulavasti toimeen keskenään.

Haastatteluissa esiin nousi myös päiväkodin *henkilökunnan ammattitaidon ylläpitäminen* kouluttautumisen keinoin. Lehtori ja erityislastentarhanopettaja puhuivat paljon siitä, miten tärkeää on, että henkilökunnalla on tietoa ja tunteista monikulttuurisuuden teemoista. Jatkuvalla kouluttautumisella pystyttäisiin takaamaan, että heillä on riittävää ammattiosaamista eri kulttuurien kohtaamiseen.

MARIA: [--] se lähtee ihan mejän koulutuksista nää asiat, että miten ne saadaan sinne luontevaks osaks kaikkea sekä tänne lastentarhanopettajille että koulun puolen opettajien koulutukseen ja lähihoitajien ja kaikkien [jotka] varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa työskentelee.

(I parihaastattelu)

He toivat esiin, että omien monikulttuuristen taustojen tunnistaminen maahanmuuttajien kanssa työskennellessä on myös tärkeää. Lastentarhanopettajat tunnistivat, että omien kulttuuristen taustojen tunnistaminen voi olla vaikeaa, mutta sekä Iris että Jane olivat molemmat tulleet miettineeksi omia taustojaan. Ajatukset omista kulttuurisista lähtökohdista olivat nousseet esiin lähinnä niissä tilanteissa, joissa he itse olivat itse edustaneet kulttuurista vähemmistöä. Oman kulttuurituntemuksen hyödyntäminen päiväkodin lapsiryhmissä ei kuitenkaan vaikuttanut lastentarhanopettajilta tulevan kovinkaan tietoisesti.

IIRIS: [--] Mä jossain vaiheessa rupesin miettimään, kun mun isä on [ulkomaalaistaustainen], mutta hän on kyllä asunut täällä, mä oon syntynyt täällä, mä oon kaksikielinen [--] mä tulin tosi tietoseksi oikeestaan siitä että millä tavoilla tavallaan se mun isän puolelta tuleva näkyy ja missä se näkyy ja oikeestaan vähän surullista että miten vähän se näkyy [--]

JANE: [--] olen siis itse ollut [Pohjois-Amerikassa] au pairina ja silloin tuli paljon mietittyä sitä eroa siihen perheeseen missä eli siellä ja.. [--] se tietoiseksi tuleminen siitä että miten se oma tausta on vaikuttanut niihin reaktioihin, mutta sitten myös on tiedostanut sen että, ei voi ajatella sillain että "no minä olen suomalainen niin siksi käyttäydyn näin" [--] en mä tiedä oonko mä soveltanut sitä sitten loppujen lopuksi ainakaan tähän lyhykäiseen työhistoriaani vielä [--]

(II parihaastattelu)

Lastentarhanopettajat pohtivat, miten lasten monikulttuuriset taustat voivat herkästi jäädä huomaamatta, jos lapset näyttävät suomalaisilta ja jos perhe kommunikoi päiväkodin henkilökunnan kanssa suomeksi.

JANE: [--] on sit tullu sellanen sokeuskin että... [--] meillä on yks jolla on just eri kulttuurista vanhemmat, ja sitten pikkuhiljaa heräs että ahaa niin joo onhan meillä sitten muitakin, mutta kun ne vanhemmat käyttää suomen kieltä ja tavallaan ja vaan havahtunut että kotona saatetaan käyttää toista kieltä ja sillai tottakai ne kulttuuriset tavat voi elää siellä vähän eri tavalla, että kuitenkin sitä monikulttuurisuutta on tosi paljon.

IIRIS: Hyvä pointti. Ja silleen kyl itekki miettinyt että ei sitä huomaa jos on vaikka joku lapsi jonka isä on vaikka Puolasta niin sit se ei näykkään välttämättä niin selvästi missään [--]

(II parihaastattelu)

Iris kuitenkin painottaa lopuksi, että myös näiden lasten kulttuuriset taustat voitaisiin huomioida päiväkodin toiminnassa, vaikkei lasta aina fyysisen ulkonäön perusteella tunnistaisikaan maahanmuuttajataustaiseksi.

Yhteenveto

Monikulttuurisuuskasvatuksen toteutus lapsiryhmissä koettiin pääosin melko luontevaksi silloin, kun päiväkodin lapsista suuri osa oli maahanmuuttotoukustaisia. Vaikeammaksi monikulttuuristen teemojen esiin nostaminen koettiin, jos aiheita ei voinut ammentaa lasten monikulttuurisista taustoista käsin. Monikulttuurisuuskasvatuksen haasteiksi nousivat kysymykset monikulttuurisuuskasvatuksen suunnittelemattomuudesta, opetuksen dikotomisuudesta ja ammattitaidon ylläpitämisestä. Erityisesti pohdintaa aiheuttivat oman kulttuuristen lähtökohtien miettiminen sekä se, miten eri kulttuurit voitaisiin tuoda luontevasti ja tasavertaisesti esille päiväkodin arjessa.

Tutkittavien vastauksista ilmeni, että he selvästi pyrkivät ottamaan lasten ja perheiden näkökulman huomioon vastauksissaan. Sen sijaan, että monikulttuurisuuskasvatus nähtäisiin joko ainoastaan maahanmuuttajien integroimisena tai kantasuomalaisen sivistämisenä, haastatteluissa korostui, että monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi koskea aivan jokaista ihmistä etnisiin taustoihin tai kielellisiin eroihin katsomatta.

7 NÄKEMYKSIÄ KASVATUSYHTEISTYÖSTÄ

7.1 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulma

Haastattelin varhaiskasvatuksen ammattilaisia siitä, millaista kasvatusyhteistyö päiväkodin ja maahanmuuttajavanhempien välillä on. Haastateltavat listasivat kulttuuriset tekijät, kommunikaatioon liittyvät tekijät ja organisaatioon liittyvät tekijät sellaisiksi ulottuvuuksiksi, joissa kohdattiin niin haasteita kuin onnistumisia. Kulttuurien väliset erot, kielimuuri ja joustamattomuus päiväkodin käytänteissä näyttäytyivät haasteina. Kasvatusyhteistyön koettiin olevan erilaista perheestä riippuen. Toisten perheiden kanssa yhteistyö sujui luontevasti ja vaittomasti, toisten kanssa yhteistyön rakentaminen vaati enemmän tietoista toimintaa ja aikaa.

Kulttuuristen tekijöiden koettiin näkyvän niin arvoissa kuin asenteissa. Kulttuurien välisiä eroja olivat muun muassa eri aikakäsitys, eri kasvatuskäsitteet, erilaiset vuorovaikutustavat, suhtautuminen erityisen tuen palveluihin ja sopivien ulkovaatteiden valinta. Eri aikakäsityksen koettiin korostuvan esimerkiksi silloin, jos lapsi tuotiin päiväkodille toistuvasti liian myöhään tai vanhemmat eivät pitäneet muutoin sovituista aikatauluista kiinni.

JANE: [--] siellä voi olla tosi erilaisia maailmankuvia taustalla että miksi tullaan myöhässä tai miksi eletään vähän omaa aikaa, niin sit se tuo just niistä haasteita sinne yhteistyöhön...

IIRIS: Kyllä

JANE: (jatkaa) Kun tavallaan sen toiminnan kannalta on just se rajallinen aika, otollisinta toiminta-aikaa on se pari tuntia aamupäivällä [--] että jos sä missaat sen yhdeksältä aamulla tulon niin sitten siinä voi mennä aika paljon ohi opetuksellisesta toiminnasta, joka on suunniteltu siksi opetukselliseksi toiminnaksi (viimeisiä sanoja painottaen) [--]

(II parihaastattelu)

Eri kasvatuskäsitteet korostuivat vanhempien odotuksissa ja lasten oppimiselle asetetuissa tavoitteissa. Monikulttuurisessa päiväkodissa työskentelevä Iiris koki velvollisuudekseen kertoa vanhemmille avoimesti, miksi Suomessa päiväkodeissa toimitaan niin kuin toimitaan.

IIRIS: [--] joskus voi olla tosi eri näkemykset esimerkiksi siitä, että millaista varhaiskasvatuksen pitäisi olla. Mulla on nyt ollut muutamakin sellainen perhe että vanhemmat odottaa, että meillä on esimerkiksi... siis opetellaan lukemaan ja kirjoittamaan [--] ja sitten oon yrittänyt selittää tavallaan sitä [--] mitä kaikkea se leikki esimerkiksi lapselle opettaa, että miten hirveän tärkeää se on aivojenkin kehityksen kannalta tässä vaiheessa, että se leikkiminen, hyvä leikki tämän ikäiselle luo niitä valmiuksia oppimiselle [--]

(II parihaastattelu)

Myös Tarjalla oli kokemusta vanhempien erilaisista odotuksista varhaiskasvatukseen liittyen. Esimerkiksi köyhistä oloista saapuneet perheet saattoivat ladata toivoa ja suuria odotuksia perheen lapsiin. Vanhemmat saattoivat myös pelätä leimautumista, minkä voitiin senkin nähdä heijastuvan kotikulttuurissa vallitsevista arvoista.

TARJA: Voiko siin olla sellasta, että jos on pakolaisperhe on lähteny oman maansa kurjia olosuhteita pakoon, joka on tietysti aika iso päätös. Ja sitten ku pääsee tänne, ni siis myös niihin omiin lapsiin asettaa valtavat odotukset, että niitten pitää...

MARIA: Kyllä.

TARJA: ... selvitä täällä. Niiten pitää niinkun kouluttautua, että on vaikea sitten nähdä, vaikka lapsel ois vaikka puheessa pieni ärrävika tai muuta, niin se on vaikeata hyväksyä. Et lapseen asetetaan hirveän suuret odotukset.

MARIA: Ja pelätään sitä leimaamista.

(I parihaastattelu)

Haastateltavat toivat esiin yksityiskohtia, joiden he kokivat kumpuavan kulttuurieroista. Tällaisia olivat muun muassa keskustelukulttuurin outous ja ylimielinen tai ylitse myötäilevä suhtautuminen päiväkodin henkilökuntaan. Perheiden välillä nähtiin variaatiota siinä, miten he suhtautuvat henkilökunnan kanssa käytävään vuoropuheluun lapsen ja perheen asioista. Haastateltavien mukaan toiset perheet vierastavat tällaista vuoropuhelua ja uskovat sen koskevan vain ikäviä asioita. Toiset puolestaan ovat hyvin yksityisiä siinä, mitä asioita he ylipäättään haluavat jakaa päiväkodin henkilökunnan kanssa. Toisaalta ammattikasvattajat olivat kohdanneet perheitä, jotka ikään kuin näkivät päiväkodin henkilökunnan virkavaltana ja auktoriteettina, jota tulisi miellyttää. Tällöin vanhemmat tulivat helposti vähätelleeksi perheen ja lapsen tarpeita. Toisinaan tuen tarpeeseen puuttuminen vaikutti vihastuttavan joitain vanhempia.

MARIA: [--] mä oon erityislastentarhanopettajana aina ollu mukana siinä kohtaa, kun on jotain tuen tarvetta, niin ne on kipeitä asioita aina vanhemmille. Joilleki enemmän, joilleki vähemmän. Niin siinä kohtaa voi tulla näitä hyökkäyksiä. Eli jotenki sitä, että "te katsotte tarkemmin näitä maahanmuuttajalapsia" ja "kaikki venäläislapset olisitte laittamassa psykologille" tai "kaikki albaanilapset olisitte laittamassa puheterapeutille". Että sieltä voi sillai tulla aika voimakkaita reaktioita, joita en ihan tavota, että mistä se kaikesta se tulee... [--] sit tullaan ihan päälle.

(I parihaastattelu)

Maria on pohtinut usein, miksi vanhempien reaktiot ovat toisinaan niin voimakkaita. Hän näkee, että taustalla voivat vaikuttaa perheen kotoutumiseen ja sopeutumiseen liittyvät haasteet.

MARIA: [--] Ja mun mielest se liittyy... Siis kantasuomalaisetkin voi tehdä sitä, mut jotenkin mä aattelen, et maahanmuuttajaperheitten kohalla [--] voi olla sellanen ahdistava vaihe Suomessa menossa ja on vierasta nää palvelut ja ne on pelottavia. Et siin on monen tekijän summa [--]

(I parihaastattelu)

Haastateltavat tunnistivat kulttuurieroja varsin arkipäiväisissä asioissa, kuten siinä, millaisiin ulkovaatteisiin lapset tulisi päiväkotiin pukea. Iris kertoi kohdanneensa usein niitä tilanteissa, joissa vanhempi ei ole tuonut lapselle mukaan sopivia ulkovaatteita.

IIRIS: [--] se on edelleen mulle vähän mysteeri ja välillä henkilökunnan kesken ollaan tosi ihmeissämme just siitä miten lapsia puetaan. Mutta nyt kun mä olen huomannut että se ei ole vaan tavallaan esimerkiksi tietyistä maanosista tulevat lapset vaan aina musta tuntuu kun meille tulee jostain, sanotaan vaikka Yhdysvalloista, lapsia niin heitäkin on puettu jotenkin eri tavalla kuin meidän lapsia ja toisaalta ihmiset ei tiedä vaikkapa kura-vaatteiden olemassaolosta ja tällöisiä juttuja. Meillähän puetaan tosi hienosti lapset koska meillä ulkoillaan, kaikkialla ei ulkoilla jos on huono sää. [--]

(II parihaastattelu)

Kulttuuristen tekijöiden ohella *kommunikaatioon liittyvät tekijät* nousivat aineistosta esille. Muun muassa kielimuuri hankaloitti perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Erityislastentarhanopettajana työskentelevän Marian mukaan tulkkipalveluita ei ollut aina käytössä, kun niille olisi ollut tarvetta. Myös tilanteissa, joissa tulkki oli paikalla, oli omat haasteensa. Esimerkiksi vanhempien nonverbaalisen viestinnän seuraaminen oli hankalaa tulkin välityksellä käydyn keskustelun aikana. Silloin oli vaikeaa päästä jäljille vanhemman todellisista reaktioista ja mielipiteistä.

MARIA: [--] meil on vasu-keskustelut, esiops-keskustelut ja siin on tulkki mukana, ja et se mikä meiltä tuo haasteen siihen, nii on ensinnäki se, et me ei pystytä päivittäin keskustelemaan samalailla ku kantasuomalaisten kanssa. [--] et sitten jos meil ei oo sitä yhteistä kieltä, nii voi olla monta viikkoa sil taval, et se yhteistyö on sitä, että "joo söi tänään hyvin", "nukkui hyvin" ja "on ollut iloinen" (naurahtaa) ja sitten näytetään jotain kuravaatteen kuvaa. [--]

TARJA: Joo.

MARIA: Ja sit [--] mä koen haasteena sen, että... kun mä puhun suomalaisen, suomea puhuvan ihmisen kanssa, nii samalla kun mä puhun, niin mä näen sen ihmisen ilmeistä ja eleistä ja ynähyksistä "mm, mm, mm", et millälaillla hän on siihen asiaan suhtautumassa. Sitku mä puhun tulkin kanssa, tulkin välityksellä, niin sitten ku mä en tiää, missä kohti, ku se tulkki puhuu, niin se vanhempi nostaa kulmakarvojaan tai vähän kohauttaa olkapäitään tai nauraa ilosesti. Eli siitä puuttuu ihan siitä vuorovaikutustilanteesta, ku meil on tällanen vasu- ja esiops-keskustelu, niin se yks elementti kokonaan.

TARJA: Niin tää nonverbaalinen viestintä...

MARIA: Niin.

TARJA: ...josta sanotaan, että se on 90% mejän viestinnästä. (naurahtaa)

(I parihaastattelu)

Lastentarhanopettajat kävivät keskustelua siitä, miten maahanmuuttajaperheiltä odotetaan joskus liikaa, kun perheiden oletetaan noudattavan päiväkodin sääntöjä pilkuntarkasti. *Organisaatioon liittyvät tekijät*, kuten joustamattomuus päiväkodin käytänteissä oli Janen mielestä sellainen asia, johon tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota.

JANE: [--] tietysti kasvattajayhteisöissäkin on niin erilaisia persoonia että toiset on [sellaisia] että "meillä tehdään niin kuin meidän päiväkodissa on pelisäännöt", perheen pitää joustaa omissa asioissa niitten mukaan että meillä on nämä rajat ja näitten mukaan mennään [--]

(II parihaastattelu)

Päiväkodin ja perheiden välistä yhteistyötä voitaisiin kehittää haastateltavien mukaan henkilökunnan asiantuntijuuden kehittämällä, keskustelukulttuurin parantamisella ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentamisella. Henkilökunnan asiantuntijuuden kehittämällä haastateltavat viittasivat ensisijaisesti henkilökunnan kulttuurituntemuksen ja sitä kautta kerrytetyn tietotaidon eli interkulttuurisen kompetenssin lisäämisenä. Kun henkilökunnalla on tarvittavaa kulttuurillista osaamista, heidän on helpompi tunnistaa, miten toimia vastaan tulevilla tilanteilla monikulttuuristen perheiden kanssa, jotka voivat tulla hyvin erilaisista lähtökohdista.

MARIA: [--] mulla on ollut pakolaisperhe, joka oli asunut kaksikymmentä vuotta pakolaisleirillä ja kaikki lapset oli syntynyt siellä ja oli kovat kokemukset, ja kun perhe tuli Suomeen ja äiti oli niin pelokas, ettei pariin kolmeen vuoteen uskaltanut kävellä päiväkotiin, siis semmosta kolmensadan metrin matkaa. Ja kielitaidottomia, siis luku- ja kirjoitustaidottomia. [--] Sit toinen ääripää on se, et mulle tulee sähköpostiin Ranskasta viesti, et "olemme tulossa Suomeen [--] ja haluaisin keskustella kanssasi, että laittameko lapsemme englanninkieliseen leikkikouluun vai suomalaiseen päiväkotiin" ja sit me istutaan tossa Scandicin alakerrassa [--] aamukahvilla ja keskustellaan näistä asioista. Että siis seki täytyy muistaa, että ne on niin eri tyyppisiä näitä meidän maahanmuuttajaperheet, jotka asettaa sitten erilaisia asioita, esiin tulee siinä kasvatuskumppanuudessa [--]

(I parihaastattelu)

Kulttuuriosaamisen nähtiin kumpuavan paitsi henkilökunnan omista intresseistä myös ammatillisesta ja akateemisesta koulutuksesta. Lisäksi haastateltavat toivoivat enemmän eri kieli- ja kulttuuritaustaista henkilökuntaa, joiden avulla ymmärrystä eri kulttuureista voitaisiin lisätä. Kielitaitoiselle henkilökunnalle olisi tarvetta jo ihan käytännön syistä, jotta arki sujuisi helpommin, suuremmilta kommunikaatiokatkoksilta vältyttäisiin ja lasten oman äidinkielen tuntemus vahvistuisi.

MARIA: Ja se mitä ei oo tässä nyt kauheesti sivuttu, niin se oman äidinkielen tuki ja arviointi. Et se on taas erityislastentarhanopettajan näkökulmasta, kun miettii... ja ihan siis lastentarhanopettajan ja lapsenkin, niin se on semmonen, missä meil on aina monta kertaa sormi suussa, kun meidän pitää yrittää jotenkin selvittää, et mistä tässä lapsen kielen kehittämisessä on kyse. [--]

(I parihaastattelu)

Tärkeänä perheiden kohtaamisessa pidettiin keskustelukulttuurin parantamista, jonka haastateltavat kuvasivat sensitiivisenä vuoropuheluna ja rohkeutena tarttua arkoihinkin aiheisiin. Keskustelukulttuurin tulisi olla avointa, ennakkoluulotonta, rohkeaa ja perheitä kannustavaa. Vaikeistakin asioista tulisi voida keskustella vanhempien kanssa ilman, että perheen tarvitsee kokea oloansa syyllistetyksi.

Perustavanlaatuisen pohjan viestinnän sujuvuudelle tarjoaisi haastateltavien mielestä vahva luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen päiväkodin henkilökunnan ja perheiden välillä. Luottamuksen rakentaminen vaatii ammattikasvattajilta tietoa ja taitoa monikulttuuristen perheiden kohtaamiseen liittyen sekä sensitiivistä otetta asioiden käsittelyyn. Tärkeää olisi ymmärtää, että perheet voivat olla hyvin erilaisia siinä, miten sinuiksi he ovat tulleet suomalaisuuden kanssa ja kuinka pitkällä kotoutumisprosessia he ovat menossa. Haasta-

teltavat peräänkuuluttivat sitä, että perheet kohdattaisiin tasavertaisesti ja ensisijaisesti perheinä, ja muistettaisiin, että myös suomalaiset perheet voivat olla erilaisia.

JANE: [--] onhan niitä suomalaisissakin perheissä kaikennäköistä variaatiota löytyy... [--] perhekulttuuri, jokaisella on kuitenkin se oma perhekulttuuri niin sanotusti, että miten meidän perheessä toimitaan [--]

(II parihaastattelu)

MARIA: [--] jos mä aattelen tota kasvatuskumppanuutta maahanmuuttajavanhempien kanssa, niin tota mul on ihan laijasta laitaan kokemuksia, niinkun mul on kantasuomalaistenkin kanssa (naurahtaa) [--]

(I parihaastattelu)

Erityislastentarhanopettaja Maria painotti, että vuorovaikutuksen ja kasvatusyhteistyön onnistuminen oli aina pääasiallisesti päiväkodin henkilökunnan vastuulla. Hän lisäsi myös, että kasvatusyhteistyön lähtökohdat ovat kaikille samat, sillä niissä puhutaan lapsesta, kasvatuksesta ja perheelle tärkeistä asioista.

Yhteenveto

Tutkittavilla oli monenlaisia kokemuksia maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Suurimmaksi osaksi kasvatusyhteistyö vanhempien kanssa kulki omalla painollaan muun arjen ohessa. Toisinaan taas vastaan tuli haasteita, joiden edessä kokenutkin ammattilainen koki hämmentymisen hetkiä. Kulttuuriset tekijät, kommunikaatioon liittyvät tekijät ja organisaatioon liittyvät tekijät haastoivat kasvatusyhteistyön sujuvuutta. Näitä olivat esimerkiksi kulttuurierot, kielimuuri ja joustamattomuus päiväkodin käytänteissä.

Kasvatusyhteistyön kehittämisen kannalta haastateltavat pitivät tärkeänä henkilökunnan kulttuurintuntemuksen lisäämistä eli interkulttuurista kompetenssia, avointa keskustelukulttuuria vanhempien kanssa ja perheiden kohtamista tasavertaisina. Vastuu kasvatusyhteistyön sujuvuudesta nähtiin olevan ensisijaisesti päiväkodin henkilökunnan vastuulla.

7.2 Maahanmuuttajavanhempien näkökulma

Maahanmuuttajavanhemmat osallistuivat tutkimukseen mielellään ja kertoivat hyvin avoimesti omista kokemuksistaan tutkimuskysymykseen liittyen. Monikulttuurisuudesta ja kulttuurisista eroavaisuuksista vanhempia haastatellessani huomasin, että he olivat kiinnittäneet huomiota hyvin samankaltaisiin asioihin kuin varhaiskasvatuksen ammattilaiset. Merkittävää tässä oli, etteivät vanhemmat välttämättä nähneet kaikkia tekijöitä kuitenkin haasteina, vaan pikemminkin puhuivat niistä ylpeydellä. Esittelen seuraavaksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten haastatteluista esiin nousseita aihealueita ja tarkastelen vanhempien vastauksia niiden valossa.

Aikäkäsitys

Länsi-Afrikasta kotoisin oleva Fadi toi esiin, että hänen kotikulttuurissaan aikäkäsitys on erilainen kuin Suomessa. Fadi kertoo suomalaisilla ystävillään olleen esimerkiksi tapana soittaa hänelle ennen kuin he tulevat kylään, mutta hän on joutunut muistuttelemaan ystävilleen, ettei vierailulle tulosta tarvitse erikseen ilmoittaa.

FADI: [--] Meil on tosi paljon ystäviä, jotka tulee joskus. Mä olen sanonut heille, että "älä soita ja sovi mitään aikaa. Tule ja koputa oveen".

Suomalaiset ovat tarkkoja aikatauluista, mutta Länsi-Afrikassa aikataulut ovat joustavia ja tapaamiset muistetaan kirjoittamatta niitä ylös.

FADI: [--] Mä en käytä kalenteria. [--] Mut mä muistan hyvin, milloin mulla on mitäkin.

Fadi kertoo, että hänellä on hyvä muisti ja tapaamiset kyllä pysyvät mielessä ilman kalenteriakin, mutta on silti toisinaan saanut kuulla suomalaiselta vaimoltaan palautetta huolettomasta asenteestaan ja vaimo onkin häntä monesti pyytänyt kirjoittamaan kalenteriin ainakin ne tärkeimmät tapaamiset ylös.

Odotukset varhaiskasvatuksen suhteen

Rachelin lapset käyvät suomalaista päiväkotia. Hän on kiinnittänyt huomiota siihen, ettei opetus suomalaisessa päiväkodissa ole yhtä teoreettista kuin Pohjois-

Amerikassa, josta hän itse on kotoisin ja jossa lapset opettelevat lukemista ja kirjoittamista jo varhain.

RACHEL: [--] Those kind of like growing up... just like living kind of things that they do have to learn and are developmentally appropriate for their ages. Instead of kind of skipping those things and saying we have to know all our ABCs by the time we're three and we have to know all the numbers and they can count to twenty and they can stack these blocks this high, you know... That it's a little bit like they let them be kids but they also teach them these... I don't know, developmental skills instead.

Rachel kokee, että Suomessa lapset saavat olla pitkään lapsia ja opetella muita elämän kannalta tärkeitä taitoja ennen lukemaan tai kirjoittamaan oppimista, kuten vuodenaikoja, värejä ja kuvioita sekä ruokapöytätapoja, pukeutumista, ystävien hankkimista ja asioiden jakamista. Hän kokee, että Suomessa opetuksen haastavuus on suunniteltu lapsen kehitystasoa vastaavaksi. Aluksi hän piti tällaista lähestymistä vieraana ja erikoisena, mutta nykyisin on erittäin tyytyväinen, että hänen lapsensa saavat oppia asiat tässä järjestyksessä.

Sopivien ulkovaatteiden valinta

Rachel kertoo sopeutuneensa suomalaiseen kulttuuriin hyvin, eikä hän haastattelun aikana vaikuta keksivän montaa asiaa, mitä hän paikallisessa kulttuurissa kritisoi. Yksi asia kuitenkin nousee esille, mitä hän ei sanojensa mukaan tule koskaan ymmärtämään. On kyse pukeutumisesta. Rachel ei koe ymmärtävänsä millaiset ulkovaatteet pukea lapselle milloinkin.

RACHEL: I think that's something that Finnish people are raised knowing how to do. And non-Finnish people don't know. Like I'm guessing, I'm just looking at the other kids and see what they are wearing 'cause I really don't know and they are like "you have the wrong jacket" you know "this is a spring jacket and he needs to have a summer jacket" [--] they'd sometimes be more clear about the clothes because I have no idea [--]

Rachelin mukaan on hämmästyttävää, miten suomalaiset automaattisesti näyttäisivät tietävän, mitä vaatetta pukea lapselle ulos milloinkin. Hänellä itsellään ei ole aavistustakaan ja siksi hän monesti yrittää katsoa mallia muiden lasten pukeutumisesta. Päiväkodista on joskus annettu asiasta suoraa palautetta, jos lapsen vaatetus on ollut vääränlainen. Rachel toteaa, että toivoisi päiväkodin henkilökunnalta selvempiä ohjeita lasten pukeutumis-suosituksista.

Vuorovaikutustavat

Molemmat haastateltavat kokivat, että heidän kotikulttuurissaan vuorovaikutustavat olivat erilaisia kuin Suomessa. Vaikka Rachelin perheellä oli jo paljon suomalaisia ystäviä ja tuttavuuksia, hän koki, että suomalaisiin tutustuminen on ajoittain vaikeaa. Suomalaiset eivät hänen mielestään ole yhtä avoimia kuin pohjoisamerikkalaiset, minkä Rachel ajattelee liittyvän siihen, kuinka ystävällisiä tuntemattomille tai puolittutuille ollaan. Esimerkiksi päiväkodissa suomalaisia äitejä tava- tessaan molemmat osapuolet vain tervehtivät toisiaan, mutta kommunikaation taso ei yleensä syvene tämän pidemmälle. Rachel kokeekin ystäväystävyytensä helpommin ulkomaalaistaustaisten vanhempien kanssa.

RACHEL: It is easier in the States and it's also easier in the Finnish päiväkotit to make friends in non-Finnish parents. So that's like the parents that I've gotten to know, and we've gotten together with, are usually not Finnish.

Haastateltava kertoo kuitenkin alkaneensa ymmärtää, ettei aina ole kyse suin- kaan epäkohteliaisuudesta, vaan suomalaiset yksinkertaisesti kommunikoivat eri tavalla ja heihin tutustuminen saattaa viedä enemmän aikaa kuin hänen koti- maassaan. Hän lisää, että ensimmäisen lapsen mennessä päiväkotiin lapsella oli vaikeuksia saada suomalaisia ystäviä, koska hän ei vielä osannut kieltä kovin hy- vin. Ulkomaalaistaustaisiin lapsiin hän kuitenkin tutustui helpommin. Lapsi oli tuolloin noin nelivuotias. Nykyään lapsi on esikoulussa ja hänellä on niin kan- tasuomalaisia kuin ulkomaalaistaustaisia ystäviä.

Fadilla on yksi lapsi monikulttuurisessa päiväkodissa. Hän kertoo koke- neensa toisinaan haasteita kommunikaatiossa viedessään ja hakiessaan lastansa päiväkodista. Esimerkkinä Fadi mainitsee, että jos lapsi on käyttäytynyt päivän aikana huonosti, työntekijä voisi suoraan ja avoimesti kysyä vanhemmilta, mistä on kyse sen sijaan, että itse päättelisi asioita, jotka eivät välttämättä pidä paik- kaansa.

FADI: [--] Se raportointi on myös tosi tärkeä. Että me tiedämme, mitä on tapahtunut. Ja jos esimerkiksi lapsi ei ole nukkunut päiväunia ja hän käyttäytyy huonosti, se on ihan normaalia. Mutta jos sillä tädillä siellä päiväkodissa, hänellä ei ole lapsia. Hänellä ei ole mitään kokemusta. Nuori. Ja hän ajattelee, että se on se lapsi, joka käyttäytyy. Ei, hän on väsynyt. Laita hänet nukkumaan. Jos hän ei halua nukkua, jätä hänet kaksikymmentä, viistoista minuuttia niinkun... öö...

HAASTATTELIJA: Rauhottumaan?

FADI: Niin. Rauhottumaan, että hän nauttii siitä. Ja sen jälkeen hän voi... Mutta heidän mielestä se on se, että koska on jotain ongelmia kotona. He ajattelevat automaattisesti näin. Mutta vaikka ei ole ollut mitään, ikinä, ongelmia kotona. Ja he ajattelevat heti että, no ehkä se on kotoa tullut. Ei.

Fadi haluaa kuitenkin painottaa, että on ollut erittäin tyytyväinen suomalaiseen päivähoitosysteemiin, eikä näe suuria ongelmia vanhempien ja päiväkodin välisessä yhteistyössä.

Avoim keskustelukulttuuri

Toisinaan vanhempien näkökulmaa joihinkin asioihin ei kuultu tai heitä ei muuten otettu vakavasti. Joskus myös päiväkodin sisäinen viestintä toimi huonosti, joten vanhemmat eivät aina olleet tietoisia siitä, miten lapsen päivä kokonaisuudessaan on sujunut. Fadi toi esiin, että saattoi olla kyse kiireestä:

FADI: Että se on joskus minun mielestäni päiväkodissa [--] että hänen [työntekijän] työaika on loppu ja hänellä on kiire lähteä. Hän ei pysty raportoida mitään muille.

Fadi jatkoi keskustelua vitsailemalla siitä, miten maahanmuuttoprosessin alussa hänen oli vaikea ymmärtää päiväkodin henkilökunnan melankolisuuutta ja toimintatapoja. Kun hän ymmärsi, että melankolisuus johtuu kaamosmasennuksesta, hän oppi suhtautumaan suomalaisiin täysin toisella tapaa. Nykyään hänen perheensä pystyy keskustelemaan henkilökunnan kanssa hyvinkin avoimesti lasta koskevista asioista. Fadi on myös sitä mieltä, että alkukeskusteluissa käydyt asiat esimerkiksi lapsen ruokatottumuksien suhteen on otettu hyvin huomioon. Tämän lisäksi vanhempien mielipide on otettu huomioon pienissä mutta tärkeissä yksityiskohdissa, kuten siinä, saako lasta kuvata tai saako otettua valokuvaa jakaa. Kehitysehdotuksina Fadi mainitsee, että parantaisi viestintää sekä päiväkodin sisällä että henkilökunnalta vanhemmille. Tämän lisäksi hän peräänkuuluttaa vanhempien mielipiteen kuuntelua ja näkökulman huomioimista lasta koskevissa asioissa.

Joustavuus toimintatavoissa

Fadi kaipasi työntekijöiltä joustavuutta toimintatavoissa. Hän kokee, että joskus säännöistä, käytännöistä ja aikatauluista pidetään niin tiukasti kiinni, että perhe

kokee tämän yhteistyötä hankaloittavana. Rachel on Fadin kanssa samaa mieltä ja kaipaisi päiväkodin henkilökunnalta enemmän joustavuutta ja pelisilmää arjen sujuvuutta ajatellen. Hän kokee, että sääntöjä ja tiettyjä toimintatapoja halutaan päiväkodissa noudattaa pilkuntarkasti, vaikka joskus niistä voisi olla tarpeen joustaa.

RACHEL: So then it makes me feel like “oh, I did something wrong”. So, it’s like, I feel like I’m the dumb American that doesn’t know how päiväkoti works... [--] sometimes it feels like it’s a rule, so that’s why we do it. Not necessarily like it matters. Is it really big deal or are you just getting mad because I broke a rule that I didn’t know was a rule.

HAASTATTELIJA: Yeah, so some flexibility?

RACHEL: Yeah, maybe some flexibility would be nice (naurahtaa).

HAASTATTELIJA: Yeah.

RACHEL: But yes, the communication between the groups would be good too.

Koska Rachelilla on useampi lapsi samassa päiväkodissa, eteen on tullut tilanteita, joissa esimerkiksi yksi työntekijä on antanut tietynlaisen ohjeistuksen toimintatapoihin tai aikatauluihin liittyen ja toinen täysin toisenlaisen. Rachel kokee, ettei kommunikointi päiväkodin henkilökunnan kesken ja eri lapsiryhmien välillä aina suju. Hänestä tässä voisi auttaa joustavuuden lisäksi se, että kaikilla ryhmillä olisi yhteiset säännöt.

Päiväkodin henkilökunnan ammattitaito

Päiväkotia Rachel pitää turvallisenä paikkana, jossa osaava ja ammattitaitoinen henkilökunta pitää lapsista hyvää huolta. Perheen lapset viihtyvät päiväkodissa nykyään oikein hyvin, vaikka joskus tiukat säännöt ja niiden noudattaminen saattavatkin tuntua heistä hieman epämurkavalta.

RACHEL: [--] Sometimes they are very strict, like my son might say “she doesn’t ever smile”, or something... (naurahtaa) But, umm... but they usually do smile and they’re usually really nice, so I think... and usually the people who work at päiväkoti are often really silly, fun people who love being with the kids. Like I haven’t had, I don’t think any problem really with the day care. It just, just sometimes I don’t always understand what they are saying to me...

Rachel painottaa, että hänen perheellään yhteistyö päiväkodin kanssa on sujunut pääosin erittäin mallikkaasti. Joskus lapset kertovat äidille hoitajista, jotka eivät

koskaan hymyile, mutta suurimmaksi osaksi päiväkodin henkilökunta on erittäin mukavaa ja vaikuttavat tulevan hyvin toimeen lasten kanssa.

Fadin kotimaassa Länsi-Afrikassa kunnallista päivähoitoa ei juurikaan ole saatavilla. Myös hän pitää suomalaista päivähoitosysteemiä ja varhaiskasvatusta erittäin laadukkaana. Lapset saavat päiväkodissa ruuan, lepoaikat ja heistä pidetään siellä hyvää huolta.

FADI: Joo, joo, hän viihtyy tosi paljon. Joskus kun hän on vähän väsynyt, hän ei halua mennä, ja sitten kun sä menet hakemaan, hän ei halua lähteä pois. (naurahtaa)

Fadi kertoo, että hänen poikansa on löytänyt päiväkodista kavereita ja tulee muutenkin hyvin toimeen kaikkien kanssa. Poika viihtyy päiväkodissa niin hyvin, että ei aina haluaisi lähteä takaisin kotiin.

Kielimuuri

Vanhemmat puhuivat kielellisistä haasteista vain sivulauseissa tai haastattelijan niistä heiltä erikseen kysyessä. Se etteivät he juurikaan kokeneet kielellisiä haasteita johtui oletettavasti siitä, että molemmat haastateltavat pystyivät kommunikoimaan päiväkodin henkilökunnan kanssa omalla äidinkielellään. Vaikka päiväkodissa yksittäiset hoitajat eivät aina olisikaan pystyneet vastaamaan vanhempien kysymyksiin virheettömällä kielitaidolla, lasta koskevat asiat tuli kuitenkin aina käsitellä. Rachel kertoo, että heillä puhutaan kotona pääsääntöisesti englantia, mutta toisinaan lapset yhdistelevät englantia ja suomea keskenään.

RACHEL: [--] We usually speak English at home because it's their mother tongue and their father tongue 'cause we're both American. But we want our kids to be strong in English. Umm... although sometimes my kids want to speak Finnish which is fine too [--] Sometimes the kids play and they mix languages. Especially my two-year-old he doesn't speak a lot but he speaks like half English half Finnish. It's mixed.

Lopuksi Rachel mainitsee, että aivan alussa kielen kanssa saattoi olla hieman haasteita niin lapsilla kuin vanhemmilla, mutta koki tullessa paremmin ymmärretyksi, kun oppi paikallista kieltä ja kulttuuria. Nykyään niin Fadin kuin Rachelin perheissä lasten asioista keskustellaan päiväkodin kanssa lähinnä suomen kielellä.

Yhteenveto

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien haastatteluissa ilmeni paljon yhteneväisiä piirteitä. Näkökulma käsiteltyihin aiheisiin vain oli eri. Ammattilaisten tavoin vanhemmat tunnistivat eroja päiväkotikulttuurin ja oman kotikulttuurinsa välillä. Esimerkiksi aikakäsitys ja odotukset varhaiskasvatuksen suhteen erosivat kulttuureissa oleellisesti.

Erityisesti pohjoisamerikkalaiselle äidille päiväkodin pukukoodit oli vaikea sisäistää, eikä hän oikein koskaan ollut varma, millaisiin ulkovaatteisiin lapsi tulisi oikeaoppisesti pukea. Myös vuorovaikutustapojen koettiin olevan erilaisia suomalaisen kulttuurin ja kotikulttuurin välillä. Päiväkodin henkilökunnan ammattitaidossa haastateltavat eivät juurikaan nähneet kritisoitavaa, mutta toivoivat enemmän joustavuutta toimintatapoihin ja avointa keskustelua lasten asioista keskusteltaessa. Kielellisiä haasteita koettiin ainoastaan maahanmuuttoprosessin alussa, mutta nyt molemmat haastateltavat pystyivät kommunikoimaan päiväkodin henkilökunnan kanssa melko sujuvasti ja käyttivät yhteisenä kielenä yleensä suomea.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Monikulttuurisuuskasvatus kaikenkattavana arvokasvatuksena

Tämän tutkimuksen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pohdittiin, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on monikulttuurisuuskasvatuksesta. Haastattelin tutkimusta varten neljää varhaiskasvatuksen ammattilaista kahdessa erillisessä parihaastattelussa. Ensimmäisenä haastateltavina olivat jo pitkän työuran tehneet varhaiskasvatustieteen lehtori ja erityislastentarhanopettaja, jotka näyttäytyvät tutkimuksessa alansa asiantuntijoina. Toisena haastatteluvuorossa olivat kaksi nuorta lastentarhanopettajaa, jotka pystyivät heijastelemaan tutkimuksen teemoja päiväkodin arkeen jokapäiväisten kokemustensa kautta. Lähestyin tutkimuksen analyysia teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.

Tulokset osoittivat, että tutkittavat olivat tietoisia monikulttuurisuuskasvatuksesta käsitteenä siitäkin huolimatta, että esimerkiksi lastentarhanopettajat olivat itse sitä mieltä, etteivät olleet monikulttuurisuutta konkreettisina kasvatus-toimina tulleet koskaan oikein miettineeksi. Heidän kansainvälistymiskokemuksensa saattoivat kuitenkin vaikuttaa siihen, millaisia oivalluksia heillä käsiteltävästä aiheesta oli. Kansainvälistymiskokemusten kautta he olivat myös päätyneet tilanteisiin, joissa omien kulttuuristen taustojen pohtiminen oli noussut esiin. Tässä kohtaa mielenkiintoiseksi nousi ajatus siitä, olisivatko tutkimustulokset olleet toisenlaiset, mikäli haastateltavana olisi ollut myös sellaisia lastentarhanopettajia, joilla ei ole yhtä paljon kokemusta eri kulttuureista.

Haastatteluissa monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisiksi osa-alueiksi täsmentyi neljä ulottuvuutta: suvaitsevaisuuteen kasvattaminen, sensitiivinen vuoropuhelu, monikulttuuriset teemat ohjatussa toiminnassa ja monimuotoisuutta tukeva opetusmateriaali. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen näyttäytyi eritoten

tasa-arvokasvatuksena ja lapsen kulttuurisen identiteetin tukemisena. Sensitiivinen vuoropuhelu sen sijaan näkyi lasten aloitteisiin tarttumisenä sekä avoimeen ja sensitiiviseen monikulttuurisuuskeskusteluun kannustamisena. Monikulttuurisia ohjatun toiminnan teemoja olivat esimerkiksi sellaiset kulttuurista moninaisuutta korostavat teema- ja juhlapäivät sekä laulu- ja tanssihetket, joiden kautta eri kulttuureita voitaisiin tuoda lapsille tutummiksi. Ohjattuun toimintaan lukeutuivat lisäksi S2-opetus, oman äidinkielen opetus ja oman uskonnon opetus. Monikulttuurisuuskasvatuksen nähtiin tulevan esiin lisäksi monimuotoisuutta tukevan opetusmateriaalin ja muiden materiaalien kautta. Tulokset tukevat Nieton (2010, 68, 75–76) käsitystä monikulttuurisuuskasvatuksesta, joka näyttäytyy vahvasti suvaitsevaisuuden kasvattamisena. Nieto myös tunnistaa, että monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi näkyä kokonaisvaltaisesti kasvatuksen jokaisella osa-alueella, niin fyysisessä ja psyykkisessä ympäristössä kuin opetussuunnitelmissa ja vuorovaikutussuhteissa.

Aineistosta esiin nousseita monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuksia voidaan heijastella myös Hofsteden, Hofsteden ja Minkovn (2010, 7–9) teorialuvussa esittelemääni kulttuurisipuli-malliin, jossa kulttuurin nähtiin jakautuvan kulttuurisidonnaisiin toimintatapoihin (practices) ja arvoihin (values). Kulttuurisipulin ajatuksena on, että sen uloimmat kuoret edustavat kulttuuria pinnallisten toimintojen kautta, ja mitä enemmän sipulia kuoritaan, sitä vahvemmin arvot tulevat esille. Monikulttuurisuuskasvatuksen kontekstissa sipulin uloimmalla kuorella olisi päiväkodin ohjattu toiminta, kuten teema- ja juhlapäivät, kulttuuriin tutustuminen leikkien, laulujen ja tanssin kautta sekä kielten ja uskonnon opetus (ks. kuva 5). Toisella kuorella puolestaan olisivat monimuotoisuutta tukeva opetusmateriaali ja muu materiaali, kuten kirjat, lelut ja palapelit. Sensitiivinen vuoropuhelu on jo lähellä arvoja, joten se tulisi seuraavalle kuorelle. Suvaitsevaisuuden kasvattaminen kuvastaa ytimessä olevia arvoja, jotka tulevat esille siinä, miten muista ihmisistä puhutaan ja miten heidän kulttuuriaan arvostetaan. Tärkeää ovat myös arvokeskeiset pohdinnat omista kulttuurisista taustoista. Sipuli-mallissa kaikkien osa-alueiden taustalla vaikuttaa laadukas varhaiskasvatus ja esiopetus.



Kuva 5 Monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuudet sipuli-mallina.

Tulokset poikkeavat Paavolan (2007) noin vuosikymmen sitten toteutetusta tapaustutkimuksesta, jossa esiopetusryhmän kasvattajat näkivät monikulttuurisuuskasvatuksen sisällöiksi miltei yksinomaan S2-opetuksen, oman äidinkielen opetuksen ja oman uskonnon opetuksen. Tutkimuksessa monikulttuurisuuskasvatus näyttäytyi ensisijaisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille suunnattuna opetuksena, jonka tavoitteena oli näiden lasten sopeuttaminen valtakulttuuriin. Koska Paavolan tutkimuksessa lähestyminen ja menetelmät olivat erilaiset kuin tässä tutkimuksessa, emme voi tehdä suoraa vertailua tutkimusten välillä.

Tutkimukseni tuloksissa on kuitenkin selvästi havaittavissa arvojen ja arvostusten merkitys osana monikulttuurisuuskasvatusta, minkä rinnalla esimerkiksi kielten ja uskonnon opetus jäivät selkeästi vähemmälle huomiolle. Tutkittavat eivät myöskään kokeneet monikulttuurisuuskasvatusta yksittäisten lasten sopeuttamistoimina, vaan kaikkia lapsia ja aikuisia koskevinä sivistystoimina. Tulisiko monikulttuurisuuskasvatuksen sijaan sittenkin puhua *arvokasvatuksesta*?

Monikulttuurisuuskasvatus-käsitteen muuttamisella tai tiukemmalla rajaamisella voisimme kenties välttää niitä väärintulkintoja, jotka liittyvät käsitteen käyttöön.

Paavolan tutkimuksen ja tämän tutkimuksen välillä on kulunut vuosikymmen ja jo tuona aikana Suomessa on tapahtunut selkeä muutos maahanmuutossa ja monikulttuuristen perheiden määrien lisääntymisessä (vrt. Eerola-Pennanen 2016, 235; Euroopan muuttoliikeverkosto 2017a, 4–5, 15–16). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat aiempaa tietoisempia yhteiskunnan monimuotoisuudesta ja siitä, miten monikulttuurisuuskasvatusta ei tulisi nähdä ainoastaan vähemmistössä olevien lasten sopeuttamistoimenä. Monikulttuurisuuskasvatuksen suunnittelu ja toteutus on tässä tutkimuksessa koettu luontevammaksi sellaisessa päiväkodissa ja lapsiryhmässä, jossa etnisiltä ja kielellisiltä taustoiltaan monikulttuuriset lapset ovat selkeästi edustettuina. Johtopäätöksenä voidaankin todeta, että monikulttuurisuuskasvatus tulee luontevammaksi lapsiryhmien muuttuessa monikulttuurisemmiksi. Luontevuutta lisää myös se, mikäli päiväkodin henkilökunnassa on enemmän kielellistä ja kulttuurista variaatiota.

Kasvatusyhteistyön perustana avoin ja arvostava vuorovaikutus

Toisen tutkimuskysymyksen osalta selvitin, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset ja maahanmuuttajavanhemmat kokevat kasvatusyhteistyön päiväkodin ja perheiden välillä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten lisäksi haastattelin kahta maahanmuuttajavanhempaa, joilla oli omakohtaista kokemusta päiväkodin kanssa tehtävästä kasvatusyhteistyöstä. Keskustelun aiheiksi nousivat kulttuuriin, kommunikaatioon ja organisaatioon liittyvät tekijät. Tuloksista selvisi, että tutkittavat toivat esiin hyvin samankaltaisia piirteitä niin kulttuuriin eroavaisuuksiin kuin kasvatusyhteistyön haasteisiin liittyen. Sekä ammattilaiset että vanhemmat saattoivat kummastella samaa asiaa vastakkaisista näkökulmista. Esimerkiksi molemmista näkökulmista pohdittiin aikakäsitysten kulttuurisidonnaisuutta sekä sitä, miten hankalaa ei-suomalaisille on lasten vaatettaminen sään mukaan.

Varhaiskasvatuksessa toteutuva kasvatusyhteistyö on perhe- ja lapsiläh- töistä yhteistyötä, jossa korostuu tiedon ja vastuun jakaminen sekä vanhempien mielipiteiden ja toiveiden kuuleminen sekä perheen hyvinvoinnin huomioimi- nen (Rantala 2004, 100–102; Kekkonen 2012a, 37–38). Tutkimuksen tulokset osoit- tavat, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset olivat pohtineet vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä paljon, ja heillä oli selkeitä näkemyksiä siitä, millaista yhteistyön tulisi olla ja miten perheiden toiveet tulisi huomioida lapsen parasta ajatellen. Heillä oli monenlaisia kokemuksia monikulttuuristen perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Toisinaan kasvatusyhteistyö sujui hienosti, mutta toisi- naan eteen tuli haasteita, joita kohdatessa koettiin hämmennystä.

Rantalan (2004, 107) mukaan kasvatusyhteistyötä haastavat tekijät liittyvät usein joko organisaatioon, resursseihin, vanhempiin tai työntekijöihin. Tämän tutkimuksen tuloksissa korostui organisaatioon, vanhempiin ja työntekijöihin liittyvät tekijät. Organisaatiotasolla haastetta lisäsivät järjestelmän joustamatto- muus ja yhteistyön rakentamisen kannalta tärkeiden menetelmien puutteelli- suus. Vanhempia koskien haasteet liittyivät kulttuurisiin tekijöihin ja ennestään vieraiden käytäntöjen omaksumiseen, kielimuuriin ja erilaisiin arvomaailmoihin. Työntekijöiden osalta haasteet liittyivät epäselvyyteen siitä, miten kohdata mo- nikulttuuriset perheet.

Hall (2003, 90) esittää, että yhteisen kielen avulla voimme kokea yhteenkuu- luvuuden tunnetta ja mikäli yhteistä kieltä ei ole, yhteyden rakentaminen muihin ihmisiin vaikeutuu. Kun vanhemmat ja henkilökunta eivät voineet kommuni- koida yhteisellä kielellä, ei lasta koskevista asioista voitu puhua yhtä arkipäiväi- sesti ja luontevasti kuin yhteisen kielen avulla. Tulkkipalveluiden käytöstä koet- tiin olevan apua vasu- ja esiops-keskusteluissa, mutta myös silloin kommunikaat- tion koettiin jäävän vaillinaiseksi epäselvien viestisignaalien vuoksi. Erityisesti nonverbaalisten viestien tunnistaminen koettiin tulkatuissa keskusteluissa vai- keaksi. Myös vanhemmat kokivat kommunikaation toisinaan haasteeksi, minkä nähtiin johtuvan joko yhteisen kielen puuttumisesta tai kulttuurisista vuorovai- kutus- ja viestintätavoista.

Swickin (2006, 285) mukaan kasvatusyhteistyössä tulisi kiinnittää huomiota siihen, että perheet huomioidaan jo hoitosuhteen alussa, perheitä kohtaan ollaan kunnioittavia ja heidän kanssaan pyritään luomaan yhteistyötä, jossa perhe voi tuntea luottamusta ja välittämistä. Myös tutkittavat tunnistivat nämä piirteet olennaisiksi kasvatusyhteistyön sujuvuuden kannalta. Erityisesti molemminpuolinen kunnioitus ja avoin keskustelukulttuuri koettiin tärkeiksi. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivat esiin myös henkilökunnan kouluttautumisen tarpeellisuuden, kansainvälisten kokemusten kartuttamisen ja rohkeuden kohdata haastaviltakin tuntuvat tilanteet. Kasvatusyhteistyön koettiin muuttuvan luontevammaksi ajan kanssa.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ammattilaiset olivat monella tapaa perehtyneitä kasvatusyhteistyöhön joko teorian tasolla tai konkreettisten toimien kautta. Tutkimukseen osallistuneet kaksi lastentarhanopettajaa vaikuttivat molemmat innostuneilta, kiinnostuneilta ja rohkeilta kohtaamaan monikulttuuriset perheet työssään. Aiempien tutkimusten valossa voidaan kuitenkin todeta, että kykyyn kohdata perheet vaikuttavat monet tekijät, kuten koulutus, oma mielenkiinto ja se, kuinka suhtautuu muutokseen. Sama huomio voidaan tehdä vanhemmista, jotka tässä tutkimuksessa olivat avoimia, rohkeita, kielitaitoisia ja aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. Tutkimustulokset voisivat olla toiset, mikäli kohdejoukossa olisi ollut enemmän vaihtelua.

Lopuksi

Monikulttuuristen perheiden taustoihin ja kasvatustapoihin liittyy paljon hankalia kysymyksiä, joista tulisi voida keskustella vanhempien kanssa avoimesti. Maahan saapuville pienlapsiperheille päivähoitopalvelut ovat usein ensimmäinen kosketus suomalaisiin ja suomalaiseen kulttuuriin, mikä testaa kasvattajien ammattitaitoa monella tapaa. Ammattikasvattajat toimivat ikään kuin kulttuurin välittäjinä maahanmuuttajaperheiden ja suomalaisen yhteiskunnan välillä, jolloin heidän roolinsa perheiden sopeutumisessa on merkittävä. Kasvattajien on toimittava tietoisesti ja johdonmukaisesti. Heidän tulee tunnistaa olevansa vas-

tuussa päiväkodin ja perheiden välisen yhteistyön sujumisesta. Ammattikasvat-
tajien kouluttautuminen ja interkulttuurisen kompetenssin kartuttaminen lisää-
vät kykyä toimia monenlaisten perheiden kanssa.

Laadukas kasvatusyhteistyö ja ammattitaidolla toteutettu monikulttuuri-
suuskasvatus tukevat lasten kulttuurisen identiteetin vahvistumista ja auttavat
samalla suhtautumaan kansainvälistyvään yhteiskuntaan tasa-arvoisesti, suvait-
sevaisesti ja kulttuurista moninaisuutta kunnioittavasti. Toivon tutkimukseni in-
noittavan lukijaa pohtimaan niitä keinoja, joilla monikulttuuristen lasten ja per-
heiden toiveet ja tarpeet tulisi tunnistettua sekä tarjoavan eväitä siihen, miten
yhteistyötä monikulttuuristen perheiden kanssa voitaisiin rakentaa lapsi- ja per-
helähtöisesti.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuudessa on kyse tutkijan roolista ja tutkimuksen uskotta-
vuudesta (Cohen, Manion & Morrison 2007, 148–149). Tutkijan on tunnistettava
omat ennakkoasenteensa, jotka saattavat olla vaikuttamassa tutkimustuloksiin
(Patton 2002, 566–570). Tutkijana olen pyrkinyt itsereflektioon koko tutkimus-
prosessin ajan. Olen pohtinut omia taustojani ja niiden vaikutusta niin tutkimus-
aiheen valitsemiseen kuin siihen, mitä asioita olen nostanut aineistosta tutkimus-
tuloksiksi. Olen tullut tietoiseksi subjektiivisuudestani sekä pyrkinyt tieteellisen
tutkimuksen teon tapaan lisäämään luotettavuutta perustelemalla kaikki teke-
mäni ratkaisut.

Tärkeitä luotettavuuden kriteereitä ovat aineistonkeruun huolellisuus, lä-
pinäkyvyys, johdonmukaisuus sekä sopivien metodien valinta (Krippendorff
2013, 150–151; Salkind 2009, 117–123). Haastattelun valinta aineistonkeruumene-
telmäksi oli sopivin metodi tähän tutkimukseen, sillä se on menetelmänä varsin
joustava. Lisäksi ihmisten kokemuksia tutkittaessa haastattelun avulla on mah-
dollista saavuttaa paljon sellaista tietoa, joka vähemmän käytettyjen aineistonke-
ruumenetelmien avulla saattaisi jäädä keräämättä. Taltioin tekemäni haastattelut

ääninauhoille ja tarvittaessa lisäksi videonauhoille. Tutkimuksessa käyttämäni haastattelurungot löytyvät tutkimuksen liitteistä. Huolellisesti ja läpinäkyvästi toteutettu aineistonkeruu asettaa aineiston avoimeksi ulkopuolisten henkilöiden tarkastelulle, mikä niin ikään lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 149; Noble & Smith 2015, 34).

Aineiston analyysissä olen käyttänyt laadullisessa haastattelututkimuksessa paljon käytettyä värikoodikieltä, jonka selitykset olen avannut litteroidun tekstin yhteydessä. Sekä koodit että analyysissä käyttämäni teemat nojautuvat aiempiin tutkimuksiin, mikä lisää niiden käytön perusteltavuutta. Aineiston analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin, sillä menetelmä tuntui luontevalta keinolta etsiä aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia aiempaan tutkimukseen sekä jo olemassa oleviin teorioihin. Kuten laadullinen tutkimus yleensä, tämäkin tutkimus nojautuu aiemman tutkimuksen ja keräämäni aineiston vuoropuheluun. (ks. esim. Cohen, Manion & Morrisin 2013, 563–564.)

Yksi oleellinen luotettavuutta lisäävä tekijä on tutkittavien sanoman esittäminen mahdollisimman autenttisessa eli alkuperäisessä muodossa. Lainausten monipuolinen käyttäminen tekstissä tuo pohjaa tutkijan tekemille havainnoille ja päättelyille. (Berger 2013, 132–134; Noble & Smith 2015, 34.) Tulosiota kirjoittaessani palasin toistuvasti tarkastelemaan aineistoa, etten unohtaisi mitään oleellista tai alkaisi värittää tutkittavien kokemuksia omilla mielipiteilläni ja perusteettomilla oletuksillani. Tässä korostui tutkijan objektiivinen ote tutkimuksen tekoon. Tutkijana pyrin kuitenkin olemaan itselleni armollinen ja muistamaan, että tutkimuksen tulokset edustavat vääjäämättä sitä, mitä tutkija on otaksunut tutkittavien tarkoittavan.

Laadullisen tutkimuksen validiutta voidaan arvioida myös sillä, miten tutkijan aineistosta esiin nostamat teemat heijastelevat tutkittavaa ilmiötä eli miten tutkija on löytänyt aineistosta vastauksia itse tutkimuskysymyksiin. Yksi tapa tällaisen validiteetin selvittämiseen on pyytää arvio joltakin tutkimuksen ulkopuoliselta henkilöltä. (Noble & Smith 2015, 34.) Tulosten luotettavuutta ovat olleet arvioimassa tutkijan opponenttipari, opiskelijakollega ja tutkimuksen tekoa

ohjaavat opettajat, jotka ovat arvioineet tekstiä useamman kerran tutkimusprosessin aikana.

Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, miten tutkimustulokset ovat sovellettavissa johonkin toiseen kontekstiin (Patton 2002, 584). Jo tutkimusprosessin alussa olin tietoinen siitä, ettei tämän tutkimuksen tuloksia voida sellaisenaan siirtää tai yleistää, sillä neljän varhaiskasvatuksen ammattilaisen ja kahden maahanmuuttajavanhemman kokemukset eivät yksin riitä antamaan yleispätevää kuvaa tutkimuskohteesta. Etenkin tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajavanhemmat edustavat vain pientä osaa päivähoitopalveluiden monikulttuurisista asiakkaista. Tutkimuksen tulokset saattaisivat olla hyvin erilaiset, mikäli haastateltavana olisi ollut vasta maahan saapuneita pakolaisperheitä, joilla ei ole päiväkodin henkilökunnan kanssa yhteistä kielipohjaa. Uskon kuitenkin tutkimukseni antavan esimerkkejä siitä, millaisia haasteita päiväkodin ja maahanmuuttajaperheiden välisessä yhteistyössä saatetaan kohdata. Toivon tutkimuksen myös inspiroivan lukijaa ja kenties tarttumaan johonkin seuraavaksi esittelemääni jatkotutkimusehdotukseen.

Jatkotutkimusehdotukset

Kuten tässä ja esittelemissäni aiemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, monikulttuurisuuden teemat varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä vaativat vielä paljon jatkotutkimusta. Monikulttuurisuuden lisääntyessä tutkimuksen tarve lisääntyy, ja erityisesti lasten ja perheiden näkökulma tulisi ottaa entistä vahvemmin huomioon päivähoitopalveluita suunniteltaessa.

Tutkimustuloksissa näkyi se, miten perheiden todellisten tarpeiden tunnistamisessa kaivattaisiin lisätutkimusta. Perheiden näkökulman selvittäminen voisi onnistua parhaiten perheitä suoraan haastatteleamalla tai heidän kokemuksiaan narratiivisin menetelmin keräämällä. Voittaisiin tutkia joko keskenään erilaisia maahanmuuttajaperheitä tai rajaamalla aineisto esimerkiksi pakolaisina Suomeen saapuneisiin perheisiin. Tässä tulkki ja käännöspalvelujen käyttäminen olisi tärkeää, jotta mukaan otantaan saataisiin myös ne perheet, joiden kanssa ei

ole yhteistä kieltä. Voitaisiin tutkia, millaisia asioita he pitävät omasta kotikulttuuristaan tärkeinä sekä millaisia arvoja he haluaisivat lapselle opettaa.

Perheiden lisäksi olisi tärkeää tavoittaa myös lasten omat tarpeet ja toiveet. Tämä vaatisi erittäin sensitiivistä otetta aineiston keräämiseen. Ilmiötä voitaisiin tutkia sekä haastatteleamalla lapsia että havainnoimalla heitä päiväkodissa. Millaisia ovat monikulttuuristen lasten ja päiväkodin aikuisten väliset vuorovaikutustilanteet? Entä lasten keskinäiset suhteet? Millä kielellä lapset kommunikoiivat? Miten lasten kotikulttuuri näkyy heidän toimissaan? Muun muassa tällaisia kysymyksiä voitaisiin pohtia jatkotutkimuksessa.

Tässä tutkimuksessa kaikki tutkittavat asuivat yli 130 000 asukkaan kaupungeissa, joissa maahanmuutto ja monikulttuurisuus näkyvät selvemmin kuin pienillä paikkakunnilla. Olisi mielenkiintoista selvittää niin ammattikasvattajien kuin vanhempien näkökulmasta, miten monikulttuurisuuskasvatusta toteutetaan näiden pienten paikkakuntien päiväkodeissa ja miten osapuolet kokevat kasvatusyhteistyön toimivan. Lisäksi voitaisiin selvittää, millä tavoin koulustausta vaikuttaa ammattikasvattajien kokemuksiin. Tutkimus voitaisiin toteuttaa laadullisena haastattelututkimuksena ja havainnoiteja tekemällä.

Monikulttuurisen henkilökunnan palkkaaminen on nähty yhtenä keinona tuoda monikulttuurisuuden teemoja luontevasti päiväkodin arkeen. Kuinka sitten saada monikulttuurisia naisia ja miehiä kouluttautumaan kasvatusalalle ja varhaiskasvattajiksi? Nykyinen yliopistojen pääsykoejärjestely VAKAVA-kokeineen tuntuu asettavan hakijat eriarvoiseen asemaan, sillä se vaatii hakijalta niin sujuvaa kielitaitoa ja kielellisten yksityiskohtien hallintaa, että moni suomea toisena kielenä puhuva karsiutuu pois kilvasta jo tässä vaiheessa. Olisiko pääsykoejärjestelyjä syytä muuttaa? Entä millaisia vaikutuksia hallituksen uumoilemalla, päiväkodin henkilökunnan koulutustaustaa rajaavalla varhaiskasvatustilain muutoksella olisi siihen, millaisia varhaiskasvattajia päiväkoteihin saadaan? Tässä jatkotutkimusaihe, joka voitaisiin toteuttaa esimerkiksi toimintatutkimuksena.

LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa P. Pihlaja, R. Viitala & J. Haarti-Kuokkanen (toim.) Erityiskasvatusta varhaislapsuudessa. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY, 194-213.
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. 2017. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 181-197.
- Alitolppa-Niitamo, A. 2010. Perheen akkulturaatio ja sukupolvien väliset suhteet. Teoksessa T. Martikainen & L. Haikkola (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 45-64.
- Arslan, H. 2013. Multicultural education: Approaches, dimensions and principles. Teoksessa H. Arslan & G. Rață (toim.) Multicultural education: From theory to practice. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 15-34.
- Banks, J. A. 1997. Multicultural education, dimensions of. Teoksessa C. A. Grant & G. Ladson-Billings (toim.) Dictionary of multicultural education. Phoenix, AZ: Oryx Press, 177-180.
- Bazeley, P. 2013. Qualitative data analysis: Practical strategies. London: Sage.
- Beitin, B. K. 2008. Qualitative research in marriage and family therapy: Who is in the interview? *Contemporary Family Therapy* 30 (1), 48-58.
- Berger, A. A. 2016. Media and communication research methods: An introduction to qualitative and quantitative approaches. 4. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma. Suomentanut ja toimittanut V. Raskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Berry, J. W. 1997. Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 46 (1), 5-68.
- Borosanu, A. 2015. The acculturation process approach: A new perspective. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 5 (2), 23-31.
- Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick, B. 2008. Analysing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*, 204 (8), 429-432.

- Cantell, H. & Cantell, M. 2009. Global education in a multicultural school. Teoksessa M. T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (toim.) Dialogs on diversity and global education. Frankfurt am Main: Peter Lang, 51–63.
- Clayton, J. B. 2003. One classroom, many worlds: Teaching and learning in the cross-cultural classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2013. Research methods in education. 7. painos. London: Routledge.
- Delpit, L. 1995. Other's people children: Cultural conflict in the classroom. New York, NY: The New Press.
- Eerola-Pennanen, P. 2016. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 235–247.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing 62 (1), 107–115.
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. 2012. Orientation among multiple truths: An introduction to qualitative research. African Journal of Emergency Medicine 3, 92–99.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 17.4.2018.
- Euroopan muuttoliikeverkosto 2017a. Vuosittainen maahanmuutto- ja turvapaikkaraportti. Suomi 2016. http://www.emn.fi/files/1522/Politiikkaraportti_FI_EN_final.pdf. Luettu 26.3.2018.
- Euroopan muuttoliikeverkosto 2017b. Maahanmuutto- ja turvapaikkasanasto 5.0. Suomenkielinen laitos. http://www.emn.fi/files/1723/EMN_Glossary_2017_FI_November_2017_lowres.pdf. Luettu 26.3.2018.
- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktioismi on? Suomentanut I. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Haig, B. D. 2005. An abductive theory of scientific method. Psychological Methods 10 (4), 371–388.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka ja identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Suomentanut R. Virkkunen. Tampere: Vastapaino, 85–128.
- Hofstede, G.; Hofstede, G. J. & Minkov, M. 2010. Culture and organizations: Software of the mind. New York, NY: McGraw-Hill.

- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. 2005. Suomalainen monikulttuurisuus: Paikallisia ja ylijäisiä suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Ijäs, H. 2013. Muropakettimaisteri ja monsterivanhemmat: Kertomuksia kompastelevasta kasvatuskumppanuudesta. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 183–192.
- Jauhola, H., Bisi, A., Järvi, I. & Rusama, P. 2007. Monikulttuurinen varhaiskasvatus: Työmenetelmiä. Teoksessa H. Jauhola, A. Bisi, I. Järvi & P. Rusama (toim.) Monikulttuurinen varhaiskasvatus: Toimintamalli ja työmenetelmiä. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA MONIKU-hanke, 1–68.
- Jokikokko, K. & Järvelä, M.L. 2013. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi: Produkti vai prosessi? *Kasvatus* 44 (3), 245–257.
- Jyväskylän kaupunki 2010a. Jyväskylän esiopetussuunnitelma. http://www.jyvaskyla.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/jyvaskyla/embeds/jyvaskylawwwstructure/46560_jyvaskylan_esiopetussuunnitelma.pdf. Luettu 20.4.2018.
- Jyväskylän kaupunki 2010b. Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma: Arjenlähtöistä osallisuutta lapsen hyvinvoinnin turvaamiseksi. http://www.jyvaskyla.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/jyvaskyla/embeds/jyvaskylawwwstructure/38242_JKLvasu.pdf. Luettu 20.4.2018.
- Järvi, I. 2007. Monikulttuurinen varhaiskasvatus: Pääkaupunkiseudun toimintamalli. Teoksessa H. Jauhola, A. Bisi, I. Järvi & P. Rusama (toim.) Monikulttuurinen varhaiskasvatus: Toimintamalli ja työmenetelmiä. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA MONIKU-hanke, 5–31.
- Karhuniemi, T. 2013. Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–93.
- Karikoski, H. & Tiilikka, A. 2016. Eheä kasvunpolku: Haaste yhteistyölle. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 78–93.
- Kekkonen, M. 2012a. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.

- Kekkonen, M. 2012b. Kasvatuskumppanuus ammatillisena yhteistyösuhteena: Eronteot muihin sosiaalisiin kumppanuussuhteisiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetavoissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 1 (1), 3–21.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisen päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Keisala, K. 2012. Monikulttuurisen työyhteisön viestintä. Tampere: Yliopistopaino.
- Kemppainen, R. P. 2009. Liike-elämän näkökulma. Teoksessa J. Lasonen & M. Halonen (toim.) *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 43. Jyväskylä: FERA, 109–130.
- Keskinen, S. & Vuori, J. 2012. Erot, kuuluminen ja osallisuus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa S. Keskinen, J. Vuori & A. Hirsiaho (toim.) *Monikulttuurisuuden sukupuoli: kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa*. Tampere: Yliopistokustannus, 7–35.
- Kielilaki 2003/423. Viimeisin voimaantullut muutos 1.1.2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030423>. Luettu 17.4.2018.
- Kirk, J. & Miller, M. L. 1986. *Reliability and validity in qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kivijärvi, T. 2016. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & T. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 248–261.
- Koehn, P. H. & Rosenau, J. N. 2002. Transnational competence in an emergent epoch. *International Studies Perspectives* 3, 105–127.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 51–69.
- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: An introduction to its methodology*. 3. painos. London: Sage.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2002. *Sosiaalipsykologian maailmanhypoteesit: Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismin muodot*. Kuopio: Yliopistopaino.

- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 1999/493. Viimeisin voimaantullut muutos 1.7.2010.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1999/19990493>. Luettu 17.4.2018.
- Lehtonen, M. 2004. Merkitysten maailma: Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. 2003. Miksi erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 7-17.
- Liebkind, K. (toim.) 1994. *Maahanmuuttajat: Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi: Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus, 13-27.
- Lohm, D. & Kirpitchenko, L. 2014. *Interviewing pairs: Discussions on migration and identity*. London: Sage.
- Lämsä, A.-L. 2013a. Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49-67.
- Lämsä, A.-L. 2013b. Perheiden kohtaaminen koulun arjessa. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 193-209.
- Löytty, O. 2005. Toiseus: Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 161-189.
- Maagerø, E. & Simonsen, B. 2012. Constructing an inclusive culture in kindergartens. Teoksessa T. Papatheodorou & J. Moyles (toim.) *Crosscultural perspectives on early childhood*. London: Sage, 89-98.
- Mann, S. 2016. *The research interview. Reflective practice and reflexivity in research process*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mykkänen, J. & Böök, M. L. 2017. Moninaiset perheet ja varhaiskasvatus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 75-86.
- Naucér, K., Welin, R. & Ögren, M. 1996. *Kulttuurit ja kielet kohtaavat*. Suomen-tanut H. Pihlmaa. *Työtävät monikielisessä päiväkodissa*. Helsinki: Sosiaali ja terveysministeriön pakolaistoimisto.

- Nieto, S. 2010. *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. 2. painos. London: Routledge.
- Nieto, S. 1996. *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. 2. painos. White Plains, NY: Longman.
- Noble, H. & Smith, J. 2015. Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing* 18 (2), 34–35.
- OECD. 2017. *International Migration Outlook 2017*. 41. painos. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en. Luettu 30.4.2018.
- Opetushallitus. 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17*. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Luettu 24.4.2018.
- Opetushallitus. 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:94*. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 24.4.2018.
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 283.
- Paavola, H. & Talib, M.-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perusopetuslaki 1998/628. Viimeisin voimaantullut muutos 1.1.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628>. Luettu 17.4.2018.
- Philipp, M. 2000. Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research* 1 (2).
- Pitkänen, P. 2011. Johdanto. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Tampere: Vastapaino, 9–15.
- Presbitero, A. 2016. Culture shock and reverse culture shock: The moderating role of cultural intelligence in international students' adaptation. *International Journal of Intercultural Relations* 53, 28–38.
- Qu, S. Q. & Dumay, J. 2011. The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management* 8 (3), 238–264.
- Rantala, A. 2004. Perheen ja päivähoiton yhteistyö. Teoksessa P. Pihlaja, R. Viitala & J. Haarti-Kuokkanen (toim.) *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY, 97–111.

- Raunio, M., Säävälä, M., Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien kohtaamisia arjessa. Tampere: Vastapaino, 17–50.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Gummerus, 26–51.
- Räsänen, R. 2009. Teachers' intercultural competence and education for global responsibility. Teoksessa M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (toim.) Dialogs on diversity and global education. Frankfurt am Main: Peter Lang, 29–50.
- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Schubert, C. 2013. Kotoutumisen psykologiaa. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet – ja kotoudumme. Helsinki: Väestönlitto, 63–77.
- Suomen perustuslaki 1999/731. Viimeisin voimaantullut muutos 1.3.2012. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Luettu 17.4.2018.
- Swick, K. J. 2006. Families and educators together: Raising caring and peaceable children. *Early Childhood Education Journal* 33 (4), 279–287.
- Szende, T. 2014. Second culture teaching and learning: An introduction. Bern: Peter Lang.
- Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 21.
- Tiittula, L. 2005. Monikulttuurisuus ja viestintä. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kulttuurien välinen työ. Helsinki: Edita, 123–135.
- Turtiainen, K. 2012. Possibilities of trust and recognition between refugees and authorities: Resettlement as a part of durable solutions of forced migration. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Tutkimuksia 451.
- Trotman, C. J. 2002. Multiculturalism: Roots and realities. Teoksessa C. J. Trotman (toim.) Multiculturalism: Roots and realities. Bloomington: Indiana University Press, ix–xvii.
- Ulkomaalaislaki 2004/301. Viimeisin voimaantullut muutos 1.4.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040301>. Luettu 17.4.2018.

- Uusitalo, L. 2009. Mitä kulttuuriosaaminen tarkoittaa? Teoksessa L. Uusitalo & M. Joutsenvirta (toim.) Kulttuuriosaaminen: Tietotalouden taitolaji. Helsinki: Gaudeamus, 19–43.
- Valtioneuvosto. 2015. Hallituksen turvapaikkapoliittinen toimenpideohjelma. <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1058456/Hallituksen+turvapaikkapoliittinen+toimenpideohjelma+8.12.2015/98990892-c08e-4891-8c23-0d229f1d6099>. Luettu 26.3.2018.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Varhaiskasvatustilanne 1973/36. Viimeisin voimaantullut muutos 1.3.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Luettu 16.4.2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016: 17. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf. Luettu 17.4.2018.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuden kasvattaminen. Juva: WSOY.
- Weinberg, D. 2008. The philosophical foundations of constructionist research. Teoksessa J. Holstein & J. Gubrium (toim.) Handbook of constructionist research. New York: Guilford Press, 13–39.
- Yhdenvartaisuuslaki 2014/1325. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>. Luettu 17.4.2018.
- Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2. Luettu 16.4.2018.

LIITTEET

Liite 1. Esitietolomake (ammattilaiset)

Sukupuoli nainen ___ mies ___ en halua sanoa ___

Ikä _____

Nykyinen työtehtävä / ammattinimike

Koulutustausta

Työkokemus kasvatusalalla

____ (vuotta) ____ (kuukautta)

Työkokemus monikulttuurisessa päiväkodissa

Työkokemus monikulttuurisessa lapsiryhmässä

Muu kansainvälinen kokemus (työ, vapaaehtoistyö, harrastukset, vapaa-aika)

Liite 2. Esitietolomake (vanhemmat)

Sukupuoli nainen ___ mies ___ en halua sanoa ___

Ikä _____

Osallistun haastatteluun puolisoni kanssa kyllä ___ en _____

Kotimaa _____

Äidinkieli _____

Muu kielitaito _____

Ymmärrän suomen kieltä hyvin ___ en kovin hyvin ___ en ollenkaan ___

Puhun suomen kieltä hyvin ___ en kovin hyvin ___ en ollenkaan ___

Koulutus / ammatti kotimaassa _____

Suomessa

käyn töissä ___ olen kotona ___ osallistun vapaaehtois-/harrastustoimintaan ___

Olen asunut Suomessa

___ (vuotta) ___ (kuukautta)

Minulla on ___ (lukumäärä) lasta

Lasten iät _____ (vuosina)

Lapsistani ___ (lukumäärä) käy suomalaista päiväkotia / esikoulua

Liite 3. Sitoumus tutkimukseen osallistumisesta

Olen suostunut haastateltavaksi Emilia Nypelön (nyk. Sviili) pro gradu -tutkimukseen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten monikulttuurisuus näkyy päiväkodin arjessa ja millä tavoin varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja vanhempien välinen yhteistyö tukee maahanmuuttajataustaisen lapsen kulttuuri-identiteetin kehittymistä.

Tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa suostumusta haastateltavaksi. Tutkimusaineistoa käytetään vain tutkimustarkoitukseen. Haastateltavien nimet tai muut henkilötiedot muutetaan tutkimusraporteissa anonymiteetin säilymiseksi. Haastateltavalla on ollut mahdollisuus kysyä tutkimuksesta ja sen päämääristä lisätietoa.

Allekirjoittamalla tämän sitoumuksen annan suostumuksen haastattelumateriaalin käyttöön tutkimustarkoituksessa.

Päivämäärä ja paikka

Nimi

Allekirjoitus

Liite 4. Haastattelurunko (ammattilaiset)

MONIKULTTUURISUUSKASVATUS (20 min)

1. monikulttuurisuuskasvatus (määrittely)
2. monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin arjessa (miten näkyy)

KULTTUURI-IDENTITEETTI (20 min)

3. lapsen kulttuuri-identiteetti (määrittely)
4. lapsen kulttuuri-identiteetti päiväkodissa (miten tuetaan)

KASVATUSYHTEISTYÖ (20 min)

5. yhteistyö maahanmuuttajavanhempien kanssa (haasteet / mahdollisuudet)

KEHITTÄMISEHDOTUKSET (20 min)

6. kehittämissuhteita
 - a) monikulttuurisuuskasvatus
 - b) lapsen kulttuuri-identiteetin vahvistaminen
 - c) yhteistyö vanhempien kanssa

Liite 5. Haastattelurunko (vanhemmat)

TÄRKEÄN ESINEEN TAI VALOKUVAN ESITTELY (5 min)

1. Mitä arvoja omassa kulttuurissa pidetään tärkeinä?
2. Millaisia kasvatuseriaatteita omassa kulttuurissa toteutetaan?
3. Miten päätettiin, kuka osallistuu haastatteluun? Neuvoteltiinko asiasta?

MONIKULTTUURISUUS LAPSEN ARJESSA (20 min)

1. Miten monikulttuurisuus näkyy lapsen kotona?
 - a) Mitä kieltä kotona puhutaan?
 - b) Miten oma kulttuuri näkyy arjessa?
 - c) Miten suomalainen kulttuuri näkyy arjessa?
2. Millainen suhde perheellä on Suomeen ja suomalaisiin?
 - a) Onko vanhemmilla suomalaisia ystäviä?
 - b) Onko lapsella suomalaisia ystäviä?
 - c) Onko perheellä ystäviä tai tuttuja, joilla on suomalaisia ystäviä?
3. Miten vanhemmat kokevat Suomen ja suomalaisuuden?
 - a) Millaisia mahdollisuuksia vanhemmat näkevät?
 - b) Millaisia haasteita perheellä on ollut?
 - c) Mikä erottaa suomalaisen kulttuurin kotikulttuurista?
4. Mitä vanhemmat haluaisivat opettaa lapselle omasta kulttuuristaan?
5. Mitä vanhemmat haluaisivat lapsen oppivan suomalaisesta kulttuurista?

YHTEISTYÖ PÄIVÄKODIN KANSSA (20 min)

1. Mitä vanhemmat ajattelevat suomalaisesta päiväkodista?
 - a) Viihtyykö lapsi päiväkodissa?
 - b) Onko lapsella ystäviä?
 - c) Jättävätkö vanhemmat lapsen mielellään päiväkotiin?
2. Miten vanhemmat kommunikoivat työntekijöiden kanssa?
 - a) Millä kielellä kommunikointi tapahtuu?
 - b) Tulevatko vanhemmat ymmärretyiksi?
 - c) Ymmärtävätkö vanhemmat työntekijöitä?
3. Miten kommunikaatio ja yhteistyö työntekijöiden kanssa toteutuvat?
 - a) Tietävätkö vanhemmat, mitä päiväkodissa päivän aikana tapahtuu?
 - b) Kysytäänkö vanhempien toiveita kasvatusta ja kulttuuria koskevista asioista?
 - c) Millaisia mahdollisuuksia yhteistyö on antanut?
 - d) Millaisia haasteita on tullut vastaan?
4. Mitä vanhemmat toivoisivat yhteistyöltä työntekijöiden kanssa? Jos he saisivat muuttaa jotakin, mitä se olisi?

Liite 6. Esimerkki aineiston analyysin vaiheista

	Esimerkki (suom.)	Esimerkki (eng.)
Haastattelujen litterointi	TARJA: [--] kyllä se on must siten aikuisen, se on päiväkodin, se on lastentarhanopettajan velvollisuus puuttua siihen ja tuoda se esiin et näin ei tehdä. Et jos vaikka kotona sit oliskin tämmösiä rasistisia puheita nii ois ainaki... Tulis se tieto et päiväkodissa niitä ei... // TARJA: ... hyväksyt... MARIA: Mmh. Nollatoleranssi. (myötäillen) //TARJA: (jatkaa) ... eikä muuallakaan, et sit vähitellen tulee tää semmonen tietosuus, että se ei oo hyväksyttävää meillä.	RACHEL: [--] I'm just looking at the other kids and see what they are wearing 'cause I really don't know and they are like "you have the wrong jacket" you know "this is a spring jacket and he needs to have a summer jacket" [--] they'd sometimes be more clear about the clothes because I have no idea [--]
Aineiston jakaminen tutkimuskysymysten mukaan	vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, millaisia näkemyksiä tutkittavilla on monikulttuurisuuskasvatuksesta	vastaa toiseen tutkimuskysymykseen siitä, millaisia näkemyksiä tutkittavilla on kasvatusyhteistyöstä
Keskeisen sanoman tunnistaminen	päiväkodin henkilökunnan on puututtava rasistisiin puheisiin, jotta tulee tieto, ettei sellainen ole hyväksyttävää	katsoo mallia muiden lapsista, koska ei ymmärrä, miten lapsi kuuluisi pukea päiväkotiin
Järjestely alaluokiksi	päiväkodissa ei hyväksytä rasistisia puheita	toivoisi neuvoa oikean vaatetuksen valintaan
Järjestely yläluokiksi	rasismin kitkeminen	haasteet kulttuurintuntemuksessa
Järjestely pääluokiksi	suvaitsevaisuuteen kasvattaminen	kulttuuriset tekijät