



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HOLAPPA, KATRIINA

LASTENTARHANOPETTAJAN INTERKULTTUURINEN KOMPETENSSI JA
KASVU

– KERTOMUKSIA KULTTUURIEN KOHTAAMISESTA PÄIVÄKODEISSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Varhaiskasvatuksen koulutus

2014



Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä Holappa Katriina Anu Marjukka	
Työn nimi Lastentarhanopettajan interkulttuurinen kompetenssi ja kasvu – Kertomuksia kulttuurien kohtaamisesta päiväkodeissa			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Huhtikuu 2014	Sivumäärä 88 + liitteet 2 kpl
<p>Lastentarhanopettajat kohtaavat nykyisin työssään huomattavan usein maahanmuuttajalapsia ja –perheitä. Vieraiden kulttuurien kohtaaminen asettaa uudenlaisia haasteita heidän työlleen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten interkulttuurinen kompetenssi ja kasvu ilmenevät lastentarhanopettajien kertomuksissa. Interkulttuurinen kompetenssi tarkoittaa taitoja, jotka mahdollistavat yhteisymmärryksen saavuttamisen sekä toimivan vuorovaikutuksen ja yhteistyön eri kulttuurista tulevien henkilöiden kanssa heidän yksilöllisyytensä ja elämäntilanteensa huomioiden (Jokikokko, 2002, 85-86). Interkulttuurinen kasvu on koko elämän kestävä prosessi, joka johtaa interkulttuurisen kompetenssin kehittymiseen. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Miten interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet ilmenevät lastentarhanopettajien kertomuksissa? 2) Miten interkulttuurisen kasvun tila ilmenee lastentarhanopettajien kertomuksissa?</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja narratiivinen. Analyysimenetelminä käytin narratiivista analyysia ja temaattista narratiivien analyysia. Aineisto koostui yhdeksästä kirjoitelmasta ja viidestä haastattelusta, joissa tutkimusaineistoa tuottaneet 14 lastentarhanopettajaa kertoivat omista kokemuksistaan maahanmuuttajalasten parissa työskentelystä. Vastauksena tutkimuskysymykseen 1 kokosin aineistosta neljä uutta kertomusta, yhden jokaista interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuutta kohden (asenteet, tiedot ja tietoisuus, taidot ja toiminnallisuus). Tutkimuskysymykseen 2 vastasin esittelemällä aineistoesimerkkejä, jotka kuvaavat interkulttuurisen kasvun tilaa Bennettin (1993) DMIS-mallin etnosentriseen ja etnorelativistiseen viitekehykseen pohjautuen.</p> <p>Lastentarhanopettajien kertomuksissa ilmenivät kaikki interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet, joista voimakkaimmin painottui taitojen ulottuvuus. Interkulttuurinen kompetenssi vaikuttaa siis olevan läsnä päiväkotien arjessa. Ennako-oletus oli, että lastentarhanopettajien edellytykset kohdata vieraita kulttuureita ovat hyvin moninaisia, ja toiseen tutkimuskysymykseen saadut tulokset vahvistavat tämän. Lastentarhanopettajien kertomuksista löytyi piirteitä sekä etnosentrisestä eli omaa kulttuuria korostavasta että etnorelativistisesta eli kulttuurista moninaisuutta korostavasta suhtautumisesta erilaisuuteen.</p> <p>Tutkimuksessa on kuultavissa sekä tutkimushenkilöiden että tutkijan oma ääni. Painopiste on tutkimushenkilöiden kertomuksissa, mutta tutkijan rooli kertomusten kokoamisessa oli merkittävä. Tutkimustulokset voivat auttaa lastentarhanopettajia ja muita varhaiskasvatusalan työntekijöitä kehittämään interkulttuurisuuttaan ja siten omalta osaltaan parantamaan suomalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän kykyä kohdata vieraita kulttuureita.</p>			
Asiasanat kompetenssi, kulttuurienvälinen vuorovaikutus, kulttuurienvälisyys, lastentarhanopettajat, maahanmuuttajat, narratiivisuus			

SISÄLLYSLUETTELO

JOHDANTO.....	1
1. KULTTUURIEN KOHTAAMINEN SUOMESSA.....	4
1.1. Maahanmuuton historiaa	4
1.2. Maahanmuuttajien asemaa varhaiskasvatuksessa määrittelevät julkaisut.....	5
2. INTERKULTTUURISUUDEN RAKENNUSPALIKAT	7
2.1. Kulttuuri.....	7
2.2. Kulttuuri-identiteetti.....	9
2.3. Kulttuurien kohtaaminen: monikulttuurisuutta vai interkulttuurisuutta?	11
2.4. Akkulturaatio	16
3. INTERKULTTUURINEN KOMPETENSSI.....	19
3.1. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi.....	20
3.2. Interkulttuurisen kompetenssin uhkia	22
3.3. Interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet.....	25
3.3.1. Asenteet	25
3.3.2. Tiedot ja tietoisuus	26
3.3.3. Taidot.....	28
3.3.4. Eettis-moraalinen toiminnallisuus	29
3.4. Interkulttuurinen kasvu.....	30
4. TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
5. NARRATIIVINEN TUTKIMUSOTE KERTOMUSTEN TARKASTELUSSA	36
5.1. Narratiivinen käänne	36

5.2. Narratiivi ja narratiivisuus.....	38
5.3. Narratiivit tutkimuksessa.....	40
5.3.1. Tutkijan rooli	41
5.3.2. Kerronnallinen aineisto	43
6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	45
6.1. Aineiston koonti.....	45
6.2. Analyysi	46
7. INTERKULTTUURINEN KOMPETENSSI JA KASVU KERTOMUKSISSA	51
7.1. Interkulttuurinen kompetenssi lastentarhanopettajien kertomuksissa	52
7.1.1. <i>Kaikki on niinku sillä samalla viivalla</i> – Asenteet.....	52
7.1.2. <i>Sun pitäs ymmärtää ensin niinku se heidän kulttuuri</i> – Tiedot ja tietoisuus	55
7.1.3. <i>Kasvattajalta vaaditaan suurta herkkyyttä ja osaamista</i> – Taidot	58
7.1.4. <i>Kyllä mejän tehtävä on niinku edesauttaa, et sillä lapsella ois hyvä elämä</i> – Toiminnallisuus	64
7.2. Lastentarhanopettajat interkulttuurisen kasvun polulla	66
7.2.1. Etnosentrisyys	66
7.2.2. Etnorelativistisuus	69
7.3. Yhteenveto.....	71
8. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	73
9. POHDINTA	77
10. LÄHDELUETTELO	80
LIITE 1	
LIITE 2	

JOHDANTO

Monikulttuurisuus on muotisana, josta kiistellään tiedotusvälineissä ja kahvipöydissä ympäri Suomen. Sille riittää vastustajia ja puolustajia. Siitä huolimatta suurelle yleisölle tuntuu olevan hämärän peitossa, mitä monikulttuurisuus oikeastaan tarkoittaa. Poliitikotkin kiistelevät sen määritelmästä. Eikö se tarkoita maahanmuuttajia? Vai jotain paljon enemmän? Mitä interkulttuurisuus sitten tarkoittaa?

Kulttuurivähemmistöt ovat osa yhteiskuntaamme ja myös lastentarhanopettajat kohtaavat tämän realiteetin työssään. Alan ammattilehdet julkaisevat tasaiseen tahtiin artikkeleita monikulttuurisuuskasvatuksesta (esimerkiksi Lastentarha 1/13 ja 2/13). Saatavilla on paljon erilaisia materiaalipaketteja esimerkiksi maahanmuuttajalasten kielen kehityksen tukemiseen. Päiväkotien arjessa on monenlaisia tapoja ”toteuttaa monikulttuurisuutta” – ihan kuin se ei olisi todellisuutta ilman aktiivista toteuttamistakin. Kuitenkin oma kokemukseni ja ennako-oletukseni on, että monet lastentarhanopettajat kokevat riittämättömyyden tunteita työssään maahanmuuttajalasten kanssa. Tutkimukseni tavoitteena on narratiivista tutkimusotetta käyttämällä selvittää, millaisia kokemuksia lastentarhanopettajilla on maahanmuuttajalasten kanssa työskentelemisestä. Pyrin vastaamaan tähän kahden tutkimuskysymyksen kautta, jotka käsittelevät interkulttuurista kompetenssia ja interkulttuurista kasvua. Interkulttuurisella kompetenssilla tarkoitan tässä tutkimuksessa taitoja, jotka mahdollistavat yhteisymmärryksen saavuttamisen sekä toimivan vuorovaikutuksen ja yhteistyön eri kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa heidän yksilöllisyytensä ja elämäntilanteensa huomioiden (Jokikokko, 2002, 85-86). Interkulttuurinen kasvu on koko elämän kestävä prosessi, joka johtaa interkulttuurisen kompetenssin kehittymiseen.

Teräs ja Kilpi-Jakonen (2013, 186-191) kirjoittavat eurooppalaisesta TIES-projektista (The Integration of the European Second Generation, www.tiesproject.eu), jonka tulosten mukaan ”mahdollisimman myöhäinen eriytyminen koulutuspolulla edistää maahanmuuttajien lasten kouluttautumista”. Varhaiskasvatus on yksi koulutusjärjestelmän ominaisuus, joka saa maahanmuuttajalapsen viettämään enemmän aikaa valtaväestön kanssa, parantaa heidän koulutustaan ja vähentää perheen sosioekonomisen aseman kielteisiä vaikutuksia. Teräksen ja Kilpi-Jakosen mukaan Unicefin tutkimukset osoittavat, että varhaiskasvatus parantaa koulumenestystä ja suojaa koulupudokkuudelta. Onkin huolestuttavaa, että tuoreimman Pisa-tutkimuksen mukaan ero maahanmuuttajien ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden

menestymisessä on Suomessa kaikki tutkimukseen osallistuneet maat huomioiden keskimääräistä suurempi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014). Maaliskuussa 2014 Iltalehti uutisoi, että maahanmuuttajakoululaiset kokevat, ettei heiltä vaadita koulussa yhtä paljon kuin muilta lapsilta. Alle kouluikäiset lapset eivät pääse iltapäivälehtiin kertomaan omista kokemuksistaan, mutta todennäköisesti myös heidän kokemuksensa ovat kirjavia.

Varhaiskasvatus perustuu opettajuuteen, opettajan persoonaan, osaamiseen, mielenkiinnonkohteisiin ja tapaan tehdä työtä. ”Monikulttuurisuuskasvatusta” ei pidä nähdä yhtenä varhaiskasvatuksen osa-alueena, vaan sen tulisi sisältyä läpileikkaavasti kaikkiin orientatioihin. Tämä tuskin toteutuu, ellemmme me opettajat kykene muuttamaan omaa ajattelua ja ymmärrystämme siitä, mitä maahanmuuttajalasten läsnäolo lapsiryhmässä tarkoittaa. Opettajien interkulttuurisen kompetenssin täytyy jatkuvasti kehittyä. Lapsille tärkeinä aikuisina olemme esimerkkejä, joiden toiminta ja suhtautuminen erilaisuuteen opettavat lapsille kuinka toimia. Siksi jokaisen on hyvin tärkeää pyrkiä selvittämään ensisijaisesti itselle, millaisia arvoja, ajatuksia ja uskomuksia hän elää todeksi omassa työssään ja siten siirtää niitä lapsille. Suuri osa asioista on varmasti siirtämisen arvoisia, mutta luultavasti jokaisen kohdalla joukkoon mahtuu myös tiedostettuja tai tiedostamattomia asioita, joita ei haluaisi välittää lapsille.

Tutkimusaihe nousee ajankohtaisuuden lisäksi voimakkaasti omista kokemuksistani. Jo alaikäisenä pääsin perheen kanssa tehtyjen matkojen lisäksi kolmelle koulun järjestämälle ulkomaanmatkalle. Yliopistovuosinani olen ollut vaihto-opiskelemassa Australiassa ja viimeisimpänä harjoittelussa Tansaniassa. Kandidaatintutkielmani nimi oli ”Monikulttuurisuuden haasteet ja mahdollisuudet – lastentarhanopettajan kokemuksia lapsiryhmän arjesta” (Holappa, 2011). Olen päässyt tutustumaan uusiin kulttuureihin ja niissä kasvaneisiin ihmisiin. Minulla on luultavasti enemmän kokemusta vieraista kulttuureista kuin keskimäärin ikäiselläni, jonkin verran myös varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Tämä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että olisin yhtään interkulttuurisesti kompetentimpi kuin kuka tahansa muu. Tämän tutkimusprosessin aikana jouduin – tai pääsin – kohtaamaan ja tunnustamaan itselleni ne heikkoudet, tietämättömyyden ja ennakkoluulot, jotka ajatteluuni ovat joskus huomaamattani hiipineet. Toivonkin, että tämä pro gradu voisi haastaa myös lukijaansa kohtaamaan näitä samoja piirteitä omassa ajattelussaan.

Luvussa 1 esittelen kulttuurien kohtaamisen taustoja ja nykytilaa Suomessa sekä millaisia lakeja ja muita säädöksiä on laadittu koskemaan maahanmuuttajien asemaa varhaiskasvatuksessa. Luku 2 käsittelee näkökulmia, jotka ovat edellytyksenä luvun 3 käsittelemien tutkimuksen pääkäsitteiden ja –teorioiden, interkulttuurisen kompetenssin ja kasvun, ymmärtämiselle. Tutkimuskysymykseni esittelen luvussa 4. Metodologisia ratkaisujani, erityisesti narratiivista tutkimusotetta, käsittelen luvussa 5. Tutkimuksen loppupuolella luku 6 käsittelee tutkimuksen toteutusta ja analyysia, ja luvussa 7 esittelen tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset. Kaksi viimeistä lukua koostuvat tutkimukseni luotettavuustarkastelusta ja pohdinnasta.

1. KULTTUURIEN KOHTAAMINEN SUOMESSA

Tässä kappaleessa käsittelen kulttuurien kohtaamista Suomessa ennen ja nykypäivänä. Esittelen myös lakeja ja asiakirjoja, jotka käsittelevät maahanmuuttajien asemaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

1.1. Maahanmuuton historiaa

Ensimmäiset pakolaiset saapuivat Suomeen 1970-luvulla Vietnamista. Maahanmuutto Suomeen alkoi lisääntyä voimakkaasti 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa ensimmäisten somalialaisten saapua ja on jatkanut kasvuaan siitä lähtien. Maahanmuuton myötä myös kasvatusala on joutunut määrittelemään omaa asemaansa suhteessa muihin kulttuureihin. Kasvatusalan ammattilaiset törmäävät yhä useammin työssään eri kulttuurien asettamiin haasteisiin. Kulttuurien kohtaaminen onkin nykyisin yksi keskeisimmistä kasvatukseen liittyvistä teemoista. (Paavola, 2007, 1.) Melko yleinen käsitys vaikuttaa olevan, että Suomi on ollut joskus alkuperäisessä tilassa, ja että joskus täällä on vallinnut ”puhdas” suomalainen kulttuuri. Esimerkiksi Löytty (2008) kumoaa tämän humoristisessakin esseekoelmassaan. Ei siis voida sanoa, milloin Suomen niin sanottu monikulttuuristuminen on alkanut. Käsittelen tässä luvussa kuitenkin muutamaa viimeisintä vuosikymmentä, joiden aikana tapahtunut muutos on suurin Suomen lähihistoriassa.

Suomen niin sanotun ulkomaalaisperäisen monikulttuuristumisen voidaan sanoa tapahtuneen nopeasti. Vuonna 1990 Suomessa asui 63 000 ulkomailla syntynyttä henkilöä, vuonna 2010 määrä oli 248 100. Vuonna 1990 Suomessa asui 26 200 muun maan kansalaista, vuonna 2010 määrä oli 168 000. Vuonna 1990 Suomessa asui 24 800 vieraskielistä henkilöä, 10 vuotta myöhemmin määrä oli 224 400 ja maahanmuuttajien osuus koko maan väestöstä 3-5 prosenttia. Tuoreimmat tilastotiedot ovat vuodelta 2012, jolloin Suomessa asui vakituisesti 279 616 ulkomaista syntyperää olevaa henkilöä, joista ensimmäisen polven maahanmuuttajia oli 238 208 ja Suomessa syntyneitä toisen polven muuttajia 41 408. Samana vuonna alle kouluikäisistä lapsista 6,2 prosenttia oli ulkomaista syntyperää. Pelkästään vuonna 2012 Suomeen muutti ulkomailla 31 280 henkeä, mikä on suurin määrä koko Suomen itsenäisyyden aikana. 59 prosenttia kaikista ulkomaista syntyperää olevista oli taustaltaan eurooppalaisia, noin 25 prosenttia aasialaistaustaisia ja 12 prosenttia afrikka-

laistaustaisia. Noin neljäsosan kaikista ulkomaista syntyperää olevista taustamaa oli entinen Neuvostoliitto tai Venäjä. Seuraavaksi suurimmat ryhmät olivat virolais-, somalialais- ja irakilaistaustaiset henkilöt. Laajemmin katsottuna kokonaan suomenkielisten perheiden määrä on vähentymässä, ja perheiden, joissa vähintään toinen vanhemmista puhuu äidinkielenään jotain muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea, määrä kasvaa jatkuvasti. Lisäksi maahanmuuttajien keski-ikä on huomattavasti matalampi kuin suomalaisväestön, joten on väistämätöntä, että kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvien lasten määrä julkisten palvelujen piirissä on kasvanut huomattavasti. (Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa, 2007, 15-17; Martikainen, Saari & Korkiasaari, 2013, 38-40; Tilastokeskus.)

Kun tarkastellaan Suomen ulkomaalaisväestön jakaantumista lähtömaan lisäksi kansalaisuuden, maahanmuuton syyn, sosio-ekonomisen aseman ja koulutustaustan mukaan, huomataan, että tämä väestön osa on hyvin heterogeeninen. Tyypillisen suomalaisen maahanmuuttajan määrittelemineen on täten mahdotonta. Suomeen muutetaan muun muassa perhesiteiden, pakolaisuuden, työn tai opiskelujen takia. Työministeriön vuoden 2005 arvion mukaan selvä enemmistö muuttaa Suomeen perhesyistä (avioliitto tai lapset), noin 15 prosenttia on pakolaisia, 10 prosenttia paluumuuttajia ja 5-10 prosenttia työperäisiä muuttajia. (Hammar-Suutari, 2009, 25; Martikainen ym., 2013, 39.)

1.2. Maahanmuuttajien asemaa varhaiskasvatuksessa määrittelevät julkaisut

Lapsen oikeuksien yleissopimus (1989) on tärkein kansainvälinen sopimus, joka määrittelee lapsen asemaa yhteiskunnassa. Sopimuksen mukaan kaikissa lapsia koskevissa asioissa on huomioitava lapsen etu. Kaikilla lapsilla on oikeus nauttia omasta kulttuuristaan, tunnustaa omaa uskontoaan ja käyttää omaa kieltään riippumatta etnisestä, uskonnollisesta tai kielellisestä taustasta.

Laki lasten päivähoidosta (36/1973) korostaa muun muassa päivähoidon velvollisuutta huolehtia lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä kulttuuritausta huomioiden. Se edellyttää päivähoidon tukevan vanhempien kotikasvatusta ja lapsen oman kulttuurin tuntemusta. Muita maahanmuuttajalasten hyvinvoinnin ja kehittymisen turvaamiseen pyrkiviä lakeja ovat perustuslaki (731/1999), lastensuojelulaki (417/2007), ulkomaalaislaki (301/2004), kansalaisuuslaki (359/2003), kielilaki (423/2003), yhdenvertaisuuslaki (21/2004), hallinto-

laki (434/2003) ja laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010). (Yypänaho, 2007, 7; Halme & Vataja, 2011, 9-11.) Valtioneuvoston periaatepäätös Maahanmuuton tulevaisuus 2020 –strategiasta asettaa suuntaviivat tulevina vuosina valtakunnan politiikassa tehtäville maahanmuuttoon liittyville päätöksille (Sisäministeriö, 2014).

Varhaiskasvatus on yksi monista tukimuodoista, joita maahan muuttaville perheille tarjotaan. Kunkin kunnan oma varhaiskasvatussuunnitelma, esiopetussuunnitelma ja kotouttamissuunnitelma määrittelevät, mitä palveluita ja tukimuotoja perheille on tarjolla. (Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa, 2007, 24.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan erikseen kieli- ja kulttuurinäkökohdat varhaiskasvatuksessa. Tähän sisältyvät eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset sekä erikseen mainittuna saamelais-, romani-, viittomakielisten ja maahanmuuttajalasten varhaiskasvatus. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 39-41.) Myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on oma lukunsa eri kieli- ja kulttuuriryhmiin kuuluvien lasten esiopetuksesta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2010, 48-53).

Varhaiskasvatuksen asiantuntijat Halme ja Vataja (2011, 10) tiivistävät monikulttuurisuutta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa käsittelevässä teoksessaan maahanmuuttajataustaisia lapsia koskevat linjaukset seuraavalla tavalla:

”Varhaiskasvatuksen tulee tukea äidinkielen oppimista. Vieraskielisillä lapsilla varhaiskasvatus tukee myös suomen ja ruotsin oppimista. Lapsella on oikeus omaan kulttuuriinsa ja uskontoonsa. Lapsella tulee olla mahdollisuus kasvaa sekä oman kulttuuripiirin että suomalaisen yhteiskunnan jäseneksi. Lapsen oikeudet eivät riipu asuinpaikasta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta taustasta tai etnisestä alkuperästä.”

Pro gradussani pyrin tuomaan esiin, mitä nämä linjaukset vaativat lastentarhanopettajalta ja miten hän pystyy omalla työllään parhaiten edesauttamaan niiden toteutumista kunkin lapsen kohdalla.

2. INTERKULTTUURISUUDEN RAKENNUSPALIKAT

Tässä pääluvussa esittelen rakennuspalikoita, jotka muodostavat interkulttuurisen kompetenssin ja kasvun kannalta oleellisen teoreettisen viitekehyksen. Luku perustuu kandidaattitututkielmaani (Holappa, 2011), mutta olen täydentänyt ja muokannut esitysjärjestystä paremmin pro graduuni sopivaksi.

2.1. Kulttuuri

”Kulttuuri on tapa selittää maailmaa. En siis ajattele, että maailma koostuu kulttuureista, vaan että maailmaa selitetään kulttuureilla.” (Löytty, 2008, 113.)

Lustig ja Koester (1996, 35) määrittelevät kulttuurin olevan ”opittu kokonaisuus jaettuina havainnoiksi, jotka koskevat uskomuksia, arvoja ja normeja ja jotka vaikuttavat verrattain suuren ihmisjoukon käyttäytymiseen”. Räsänen (2002, 98) puolestaan vertaa kulttuuria osuvasti sipuliin tai jäävuoreen. Sitä tarkastellessa ensimmäisenä erottuvat näkyvät asiat, kuten tavat, pukeutuminen, kieli, asuminen, ruokailu ja kanssakäymisen ulkoiset muodot. Syvemmin tarkasteltuna kulttuuriin kuuluvat myös ihmisen moninainen ajattelu ja toiminta, tarpeet, uskomukset, elämänmuodot ja toiminnan tuotteet. Merkitykset, arvot ja uskomukset, jotka liittyvät kulttuurin ulkoisiin ilmenemismuotoihin, ovat usein pitkään piilossa, ikään kuin sipulin kuoren tai jäävuoren pinnan alla, ja saattavat saada yksilön kokemaan olonsa toisessa kulttuurissa vieraaksi ja epävarmaksi.

Sana kulttuuri perustuu latinan kielen verbiin *colere*, joka viittaa kiinteään asumiseen. Kulttuurin käsitteeseen liittyy edelleen ajatus pysyvyydestä, koska kulttuuri on erään määrittelytavan mukaan jotain suhteellisen pysyvää ja sukupolvelta toiselle siirrettävää. Toisaalta kulttuuri on kuitenkin jatkuvasti muuttuvaa, kun vanhoja asioita unohdetaan. Postmodernista näkökulmasta kulttuuri on merkitysten tuottamista, merkityksellistä toimintaa. (Martikainen, Sintonen & Pitkänen, 2006, 11-13.) Kulttuuri on läpitunkeva eli se koskettaa kaikkia elämämme osa-alueita. Se on perusta kaikille ajatuksillemme, teoillemme ja arvoillemme. (Clayton, 2003, 15-17.) Lustig ja Koester (1996, 38-40) korostavat, että kulttuurin käsite ei tarkoita samaa kuin kansakunta, rotu tai etnisyyss.

Berger ja Luckmann (1966) määrittelevät kulttuurin konstruktiiivisesti ja erottavat toisistaan objektiivisen ja subjektiivisen kulttuurin. Objektiivisella kulttuurilla he tarkoittavat kulttuurin institutionaalisia piirteitä, kuten poliittisia ja taloudellisia järjestelmiä, sekä kulttuurin tuotteita, kuten taidetta, musiikkia ja ruokaa. Bennett ja Bennett (2004, 50) kirjoittavat, että vaikka toimivan vuorovaikutuksen kannalta on välttämätöntä tuntea kunkin kulttuurin objektiiviset ominaisuudet, se yksistään ei riitä. Tarvitaan myös kulttuurin subjektiivisen puolen tuntemusta. Bergerin ja Luckmannin mukaan objektiivinen ja subjektiivinen kulttuuri ovat dialoginen kokonaisuus, jossa objektiivinen kulttuurin tuntemus sisäistetään sosialisoinnin kautta ja subjektiivinen puolestaan ilmenee käyttäytymisen kautta. Ihmiset tekevät jatkuvasti omia tulkintojaan sekä kulttuurin objektiivisesta että subjektiivisesta puolesta ja ilmaisevat tulkintansa käyttäytymisellään. Täten kulttuuri on jatkuvasti muutostilassa. Kulttuurien kohtaamisen kannalta subjektiivinen kulttuurin tuntemus on ensiarvoisen tärkeää, koska vain aito ymmärrys johtaa onnistuneeseen vuorovaikutukseen.

Hall (2003, 85-112) tarkoittaa kulttuurilla yhteisten merkitysten järjestelmiä, joita samaan yhteisöön, ryhmään tai kansakuntaan kuuluvat ihmiset käyttävät saadakseen selkeyttä maailmasta. Hän korostaa näiden merkitysten olevan osa materiaalista ja sosiaalista maailmaa. Kulttuuriin kuuluvat myös merkityksiä tuottavat, ohjaavat ja organisoivat sosiaaliset käytännöt. Hall kirjoittaa myös paikan merkityksestä kulttuurin käsitteen ymmärtämiseksi. Pidämme kulttuureita usein hyvin paikallisina, vaikka ne eivät sellaisia olisikaan. Hallin mukaan me ihmiset olemme taipuvaisia kehystämään kulttuurin, liittämään sen johonkin paikkaan, ympäristöön, maisemaan tai näkymään, jotta kykenemme ymmärtämään sitä paremmin. Hän esittelee kaksi vaihtoehtoista mallia, jotka liittävät paikan ja kulttuurin käsitteet toisiinsa. Ensimmäinen näistä malleista käsittää kulttuurin ”suhteellisen lukkoon lyötynä merkitysten joukkona, joka vakauttaa kulttuuriset identiteetit ja takaa, että nuo merkitykset jakavien ihmisten elämäntapa säilyy yhtenäisenä”. Toisessa mallissa merkityksissä on elementtejä muista kulttuureista, ne eivät ole vakaita ja vakiintuneita vaan ”jatkuvan kähmynnän, kiistelyn ja muuntelun kohteita”. Hall näkee, että historiallisesti tarkasteltuna globalisoituminen on vähitellen muuttamassa käsitystä kulttuurista ensimmäisestä mallista kohti toista, synkreettisempää mallia.

2.2. Kulttuuri-identiteetti

”Mitä oman maan mansikkaisuus ja muun maan mustikkaisuus tarkoittaa? Sitä, että oma maa on maukkaampi ja mehukkaampi kuin muu maa, siksi että se on oma. Ja sitä, että muukin maa on hyvä ja herkullinen, joissakin suhteissa jopa omaa parempi. Piirakkamarjana mustikka peittoaa mansikan.” (Kalliala, 2003, 9.)

Se, että oma maa on erityinen, perustuu pitkäaikaiseen ja laaja-alaiseen kulttuurin omaksumiseen. Kulttuuri on kuin ihmisyyden persoona, jonka merkitys kyseiselle yhteisölle on merkittävä. Oma kulttuuri erottaa ryhmän toisista ryhmistä. Koko elämän kestävä, jatkuva prosessia, jossa lapsi omaksuu elinympäristössään vallitsevan kulttuurin vuorovaikutuksen kautta, kutsutaan *enkulturaatioksi*. Lapsi alkaa omaksua hyvin varhain ominaispiirteitä kulttuurista, jossa hän kasvaa. Hän alkaa hahmottaa yhteiskunnan arvoja ja normeja ja pian myös pyrkii käyttäytymään niiden mukaisesti niitä tarkemmin pohtimatta tai arvioimatta. Hän alkaa pitää tiettyjä asioita luonnollisina ja itsestään selvinä, toisia puolestaan merkillisinä. Hänen sisäistämänsä kulttuuri vaikuttaa suuresti esimerkiksi hänen sosiaaliseen käyttäytymiseensä. Yhden kummallisina pitämät asiat voivat olla täysin tavallisia toisessa kulttuurissa kasvaneelle ja päinvastoin. Vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa lapsi saa palautetta toiminnastaan ja hyväksyntää. Hän odottaa myös muiden noudattavan samoja käyttäytymissääntöjä. Ympäristön vaikutus lapsen kehitykselle on siis valtava, joten on ilmeistä, että maahanmuuttajalapsen kulttuuritausta voi poiketa valtakulttuurin lapsen taustasta erittäin paljon. (Kalliala, 2003, 9-11; Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992, 127; Hokkanen, 2002, 64; Räsänen, 2002, 98.)

Sosiaalisen identiteetin kannalta on tärkeää, että yksilö kokee kuuluvansa johonkin ryhmään (Paavola, 2007, 61). Tämä ryhmä on usein etninen ryhmä, jonka jäsenten juuret ovat yhteiset ja kulttuuri, arvot ja sosiaaliset mallit hyvin samankaltaiset. Ihminen pystyy samaistumaan tuttuun kulttuuriin ja sen arvoihin, mikä synnyttää tunteen turvallisuudesta, hyväksytyksi tulemisesta ja minän normaaliudesta. Monikulttuurisessa elinympäristössä on mahdollista, että yksilö voi samaistua oman ryhmänsä lisäksi johonkin toiseen ryhmään ja siten omaksua useampia kuin yhden identiteetin. Tämän ei tarvitse tarkoittaa heikkoa kiinnostumista omaan ryhmään, vaan henkilö voi omaksua kyvyn kahden eri arvojärjestelmän piirissä. Tällöin puhutaan *bikulttuurisesta identiteetistä*. Sen saavuttaminen vaatii aikaa, kiinnostusta ja tietoa, kanssakäymistä toisen kulttuurin kanssa sekä oman kulttuurinsa

ymmärtämistä. Lisäksi yhden makrokulttuurin sisällä on erilaisia mikrokulttuureita, joten ihmiset elävät useiden erilaisten kulttuurien piirissä, joiden rajat eivät ole selkeät. (Liebkind, 1995, 11; Hokkanen, 2002, 63; Räsänen, 2002, 98.)

Kasvattaminen on erilaista eri kulttuureissa, mikä voi asettaa opettajille haasteita (Paavola, 2007, 18-19). Kulttuureita voidaan jaotella erilaisien ominaisuuksia mukaan. *Yksilökulttuureissa* painottuu yksilöllisyyttä korostava, hyväksyvä ja itsenäistävä kasvatus. Lapset ovat melko tasavertaisia vanhempiansa kanssa. Heidät pyritään kasvattamaan itsenäisiksi yksilöiksi, jotka saavat kokeilla ja kyseenalaistaa. *Yhteisökeskeisissä* kulttuureissa yhteisö on tärkeämpi kuin yksilö, ja lapset ovat sidoksissa muihin ihmisiin. Heidän ei odoteta olevan päätöksissään ja teoissaan itsenäisiä, vaan yksilön mielipiteiden, kykyjen ja luonteenpiirteiden merkitys on yhteisön etuun verrattuna toissijainen. Monissa perinteisiä arvoja edustavissa kulttuureissa fyysinen kuritus on edelleen yleistä. *Maskuliinisissa* kulttuureissa korostuvat aineellisuus ja menestyminen. Vahvat ja menestyvät pärjäävät ja naisten ja miesten roolit ovat selkeät. *Feminiinisissä* kulttuureissa korostuvat sukupuolten välinen tasa-arvo ja vaatimattomuus ja koulutusta pidetään keinona edistää ihmisten tasa-arvoisuutta. Pohjoismaiden ja muiden hyvinvointiyhteiskuntien ajatellaan usein edustavan feminiinisiä kulttuureita. (Talib, 2003, 6-7.)

Kanervo ja Saarinen jakavat kulttuurit kielellisen viestinnän perusteella. Länsimaissa *suora kommunikaatio* on tyypillistä, kun taas aasialaisissa kulttuureissa suositaan *epäsuoraa*. Epäsuoran viestijän näkökulmasta suora viesti tuntuu epäkohteliaalta tai töykeältä, kun taas suoran viestijän on lähes mahdotonta tulkita epäsuoraa viestiä. Hall puolestaan esittelee Identiteetti-kirjassaan käsitteet *korkean kontekstin kulttuuri* ja *matalan kontekstin kulttuuri*, jotka molemmat viittaavat kielelliseen ja ei-kielelliseen viestintään. Korkean kontekstin kulttuureissa osa viesteistä ilmaistaan kielellisesti, mutta myös eleillä, ilmeillä, taustatiedoilla ja tilanteella on suuri merkitys viestin välittymisessä. Korkean kontekstin kulttuureja ovat useat aasialaiset ja latinalaisamerikkalaiset kulttuurit. Matalan kontekstin kulttuureihin kuuluvat ainakin Pohjoismaat, Yhdysvallat ja Saksa, joissa sanallisen viestin merkitys on pääasiallinen. Ei-kielellinen viestintä on yleensä sopusoinnussa sanallisen viestinnän kanssa ja oletuksena on, että ihminen tarkoittaa sitä mitä sanoo. (Halme & Vataja, 2011, 54-57.)

Kulttuurien jakaminen tällaisiin ryhmiin on teoreettista eikä anna täyttä kuvaa kulttuurien monista ulottuvuuksista ja kirjavuudesta. On kuitenkin paljon asioita, joita voidaan selittää tällaisilla karkeilla kulttuurieroilla. Halmeen ja Vatajan (2011, 55) mukaan kaikissa kulttuureissa on piirteitä, jotka vaihtelevat tilanteesta toiseen. He kuitenkin huomauttavat, että varhaiskasvattajan tulee olla tietoinen kulttuuripiirteiden eroista, koska se helpottaa yhteistyötä perheiden kanssa. Myös Talib (2003, 6) ja Kalliala (2003, 10) toteavat, että kulttuureihin kuulumisen ei ole mustavalkoista, vaan on muistettava, että kaikissa kulttuureissa elää niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisestikin orientoituneita yksilöitä.

Kielellä on suuri merkitys lapsen kulttuuri-identiteetin ja maailmankuvan hahmottumisessa. Useat lapset elävät monikielisessä ympäristössä, joten kielipoliittiset päätökset ovat tärkeitä lapsen kielen oppimisen ja opetuksen kannalta. Lapsella tulee olla oikeus oppia sekä äidinkieltä että asuinmaan valtakielä. Hyvä äidinkielen taito on oleellista kaksikielisyuden saavuttamiseksi ja vaalii lapsen suhdetta perheeseensä ja synnyinkulttuuriinsa. Äidinkielen merkitystä korostetaan, koska sillä on myös suuri vaikutus lapsen koulumenestykseen, ihmissuhteisiin ja maailman hahmottamiseen. Kaksikielisyuden määritelmään sisältyy molempien kielten hallitseminen sekä kyky kommunikoida tehokkaasti ja tuottaa merkityksellisiä lauseita molemmilla kielillä. Sanaston laajuus on yksi oleellisimpia edellytyksiä kielitaidon kehittymiselle. (Räsänen, 2002, 99-100; Nitsiou, 2006, 818.)

Löytty (2008, 85) kuvailee kulttuuri-identiteetin merkitystä hyvin vertaamalla sitä linssiin, jonka läpi maailmaa katsellaan. Tähän linssiin ”on tarttunut kaikenlaista töhnää, se on säöröillä ja vähän vääntynytkin. Vaikka sitä välillä puhdistaisikin, siitä ei pääse eroon. Paljain silmin ei kukaan maailmaa ihmettele, sillä näkymän kirkkautta rajoittaa se, minkä jo tietää tai luulee tietävänsä.”

2.3. Kulttuurien kohtaaminen: monikulttuurisuutta vai interkulttuurisuutta?

Useat tutkijoista, joihin viitataan tässä tutkimuksessa, puhuvat omissa teoksissaan monikulttuurisuudesta. He kuitenkin vaikuttavat ymmärtävän sen samanlaisena käsitteenä kuin interkulttuurisuus. Mielestäni monikulttuurisuuden käsite on kärsinyt inflaation, koska sitä viljellään paljon nykyisessä kielessä tarkemmin määrittelemättä mitä sen ymmärretään sisältävän. Siellä, missä puhun monikulttuurisuudesta, kyse on viittaamani tutkijan valitsemasta käsitteestä. Käytän kuitenkin enimmäkseen käsitettä interkulttuurisuus.

Nykypäivänä suurin osa ihmisistä kohtaa jossain vaiheessa elämänsä vieraita kulttuureita ja niiden edustajia. Murrey ja Urban (2012, 113-115) kirjoittavat, että ihmisillä on erilaisia uskomuksia ja oletuksia siitä, mikä on paras tapa toimia näissä kohtaamisissa. Nämä uskomukset ja oletukset vaikuttavat siihen, miten käyttäydymme toisten ihmisten kanssa, ja niiden tiedostaminen on ensimmäinen ja tärkein askel kohti ammatillista suhtautumista. On usein haastavaa kääntää katse pois muista ja siitä, mitä he tarvitsevat, kohti itseään. On kysyttävä itseltään miksi näkee ja ymmärtää asiat niin kuin ymmärtää. *Assimilaatio*-strategian omaksunut ihminen pyrkii poistamaan eroavaisuudet yleensä pakottamalla mielestään erilaiset ihmiset muuttamaan kaltaisekseen. Hänen mielestään etninen moninaisuus voi olla ainoastaan jakava asia ja siksi hän uskoo, että vähemmistöjen on parempi sulautua vallitsevaan kulttuuriin. Assimilaatioon luottava olettaa usein, että vähemmistökulttuurit ovat jollain tapaa alempiarvoisia, puutteellisia tai vähemmän kuin valtakulttuuri. Siksi hän uskoo, että kaikkien lasten on tärkeää jakaa samat arvot eli ”meidän” kulttuurin arvot. Tätä ajattelutapaa on pidetty holhoavana, muita kulttuureita vähättelevänä, jopa rasistisena ja täysin hyväksymättömänä. Murreyn ja Urbanin mukaan assimiloiva lähestymistapa ei yksinkertaisesti toimi, koska odotukset, että vähemmistökulttuurit, -yhteisöt ja heidän tarpeensa ajan mittaan katoavat, muuttuvat näkymättömiksi tai sulautuvat valtakulttuuriin, eivät ole realistisia. Mainitsen assimilaation käsitteen myös käsitellessäni akkulturaatiota kappaleessa 2.4.

Toinen, hieman hienostuneempi tapa suhtautua moninaisuuteen on Murreyn ja Urbanin (2012, 115-117) mukaan monikulttuurinen tapa. Suomessakin monikulttuurisuuden käsitteestä on tullut eräänlainen muoti-ilmiö, josta niin media kuin yksittäiset ihmiset puhuvat paljon. Monikulttuurisuuden puolestapuhujia ja vastustajia riittää ja keskustelua käydään ajoittain hyvinkin värikkäin sanankääntein. Murrey ja Urban tarkoittavat monikulttuurisuudella ajattelutapaa, joka korostaa vieraiden kulttuurien tuovan valtakulttuuriin uusia ja mielenkiintoisia piirteitä. Monikulttuurinen ajattelutapa tunnistaa, että vähemmistökulttuurien lisäksi myös valtakulttuurien sisällä on eroavaisuuksia, ja pyrkii lisäämään ymmärrystä ja kunnioitusta kulttuurien välillä. Lapset halutaan kasvattaa suvaitsemaan eksoottisia vähemmistökulttuureita. Vieraiden kulttuurien myönteisten vaikutusten lisäksi monikulttuuriseen näkökulmaan liittyy usein aitoa uteliaisuutta näitä kulttuureita kohtaan. Varhaiskasvatuksen piirissä monikulttuurinen suhtautuminen on tällä hetkellä Murreyn ja Urbanin mukaan vallitseva ajattelutapa. Kasvattajat ovat jo pitkään suhtautuneet positiivisesti eri

kulttuureista tuleviin perheisiin. On ymmärretty tarve tunnustaa eri kulttuurit ja haluttu tuoda esiin erilaisia kulttuureita myös kasvatusympäristöissä. Perheitä rohkaistaan esittelemään perinteisiä ruokiaan, eksoottisia vaatteitaan ja viettämään kulttuurisia ja jopa uskonnollisia juhliaan. Monikulttuurisesti ajattelevat uskovat, että altistamalla lapset erilaisille kulttuureille, kielille ja tavoille varhaisessa iässä, he kasvavat suvaitsevaisiksi.

Monikulttuurisessa näkökulmassa on paljon hyvää, mutta se keskittyy kapeasti vain kulttuurin eksoottisiin, turistien mielestä kiinnostaviin piirteisiin, mikä voi korostaa kyseisen kulttuurin erilaisuutta suhteessa valtakulttuuriin. Tämä voi olla myös ongelmallista, koska eksoottisiin kulttuuripiirteisiin keskittyminen voi luoda uusia stereotypioita tai vahvistaa jo olemassa olevia. Monikulttuurinen kasvatus jättää huomioimatta syvempiä asioita, kuten ennakkoluulot, syrjintä, rasismi ja valtasuhteet. (Murrey & Urban, 2012, 115-117.) Hammar-Suutarin (2009, 216) väitöskirjatutkimuksen mukaan myös Suomessa monikulttuurisuus käsitetään usein melko kapea-alaisesti maahanmuuttajien ja etnisten ryhmien aikaansaamaksi muutokseksi ja monikulttuurisuuden muut puolet, kuten yhteiskuntaamme jo aikaisemmin kuuluneet vähemmistöt, jätetään huomioimatta. Tähän viitataan kappaleessa 1.1. kirjoittaessani ”niin sanotusta monikulttuuristumisesta”.

Löytty (2008, 175) kirjoittaa, että puhuttaessa Suomen monikulttuuristumisesta oletetaan, että maamme on joskus ollut yksikulttuurinen ja kulttuurimme puhdas ja sekoittumaton. Löytty näkee monikulttuurisuuden käsitteen ongelmallisuuden kiteytyvän juuri tähän ja korostaa, että Suomi ja suomalainen kulttuuri ovat aina saaneet vaikutteita muista maista. Perisuomalaisena ruokana pidetty perunakin on itse asiassa muuttanut maahan 1700-luvulla Etelä-Amerikasta Pommerin sodasta palaavien sotilaiden mukana (2008, 176). Löytty kirjoittaa samasta asiasta myös Lehtosen kanssa (2003, 7). Heidän mukaansa kaikki kulttuurit ovat ”monikulttuureja”. Heidän mukaansa kyse ei ole ainoastaan siitä, että ”muut” ovat tulleet keskuuteemme, vaan siitä, että ”me” olemme keskenämme erilaisia eikä ole olemassa yhtä yhtenäistä ryhmää nimeltä suomalaiset.

Monikulttuurisuus ei siis ole ongelmaton käsitteenä eikä käytännössä. Fiske (2003, 134) korostaa, että vähemmistökulttuurilla ja sen edustajilla tulee olla mahdollisuus tulla kuuluksi, kertoa mitä haluaa ja täten representoida itseään pikemminkin kuin vain olla representaation kohteena. Tässä kuvaan astuu monikulttuurisuuden lähikäsite interkulttuurisuus, joka korostaa kulttuurien kohtaamisessa vuorovaikutuksen näkökulmaa. Murreyn ja

Urbanin (2012, 117) mukaan interkulttuurinen lähestymistapa korostaa monikulttuurista tapaa enemmän enemmistö- ja vähemmistökulttuurien molemminpuolista ymmärrystä ja kunnioitusta. Moninaisuuden ja tasa-arvoisuuden teemat ovat yhtä tärkeitä valtakulttuurin lapsille kuin vähemmistöihin kuuluville. Interkulttuurisuuden näkökulmassa tärkeää on oman kulttuuri-identiteetin tiedostaminen ja sen kanssa tutuksi tuleminen. Tämän tulee olla tavoite jokaisen lapsen kohdalla varhaiskasvatuksessa. Interkulttuurisen kasvatuksen muita tavoitteita on haastaa stereotyyppioita, tiedostaa tarve tunnistaa rasismia ja valtasuhteita, sisällyttää moninaisuuden teema opetussuunnitelman kaikille alueille ja kehittää lasten ja aikuisten kykyä reflektoida moninaisuuteen liittyviä teemoja. Interkulttuurisessa varhaiskasvatuksessa kulttuurien kohtaaminen ei ole vain yksi opetukseen lisätty teema, vaan vaatimuksena on kokonaisvaltaisuus. Teräs ja Kilpi-Jakonen (2013, 199) suomentavat termin *intercultural education* *kulttuurienväliseksi kasvatukseksi*. He kiteyttävät interkulttuurisen kasvatuksen kokonaisvaltaisuuden luonnehtimalla sitä ”syvästi eettisesti toiminnaksi, jonka pohjana on yhteisymmärrys ja toisten kunnioittaminen”.

Kun kaksi henkilöä kohtaa toisensa, tapahtuu jotain interkulttuurista. Lamminmäki-Kärkkäinen määrittelee kohtaamisen tilanteena, ”jossa henkilöt kuuntelevat toisiaan, haluavat tulla ymmärretyiksi ja ymmärtää toisiaan – ja mahdollisesti puhuvat toisilleen”. Ihmisten kohdatessa eivät kohtaa vain yksilöt, vaan myös heidän identiteettiinsä kuuluvat viiteryhmät ja kulttuurit. Yksilö vertaa omia arvoja ja identiteettiä toisen vastaaviin, mikä aiheuttaa epävarmuutta ja tarvetta suojata omaa minua. Tilanteen haasteellisuus lisääntyy entisestään, jos yhteistä kieltä ei ole. Jos ihmisistä tuntuu, että heillä ei ole mitään yhteistä, toisen arvioiminen negatiivisesti on helppoa. Mitä suurempi on ihmisten välinen kulttuurietäisyys, sitä räikeämmin kulttuurierot niin sanotusti pistävät silmään. Aina kulttuurien kohtaaminen ei sujukaan ongelmitta. Vaikeuksia voi aiheuttaa esimerkiksi toisen henkilön etnosentrinen asenne (ks. luku 3.4.). Muihin kulttuuriryhmiin suhtautuminen voi olla jopa vihamielistä, jolloin vieras kulttuuri nähdään myrkyllisenä ja kartettavana. (Talib, 2003, 6; Kalliala, 2003, 9; Lamminmäki-Kärkkäinen, 2002, 71.)

Vieras kieli ei ole ainoa haaste eri kulttuuritaustaisia ihmisiä kohdatessa. Kommunikaatioon liittyvät hyvin tiiviisti myös kehon viestit, kosketus, katse ja etäisyys. Kulttuuriset erot vaikuttavat yhtä lailla ei-kielelliseen kommunikaatioon. Suomalaisten tapa olla vuorovaikutuksessa on etäinen. Haluamme pitää tietyn välimatkan toiseen ihmiseen, kun taas esi-

merkiksi arabien vuorovaikutuksessa on tyypillistä, että ihmiset ovat lähellä toisiaan. Suomessa silmiin katsominen kertoo rehellisyydestä, kun taas useissa aasialaisissa ja joissakin afrikkalaisissa kulttuureissa se tulkitaan röyhkeydeksi tai aggressiivisuudeksi. Joissain kulttuureissa etenkin lasten ei ole soveliasta katsoa aikuista silmiin. Virhetulkintoja syntyykin helposti, jos emme tunne kohtaamaamme vierasta kulttuuria. (Liebkind, 1995, 11; Halme & Vataja, 2011, 57.)

Toiseuden käsite liittyy kiinteästi kulttuurien kohtaamiseen. Toiseudella tarkoitetaan ilmiötä, joka vaikeuttaa toisen henkilön kohtaamista. Se on ikään kuin pimentävä verho, joka estää näkemästä millainen toinen ihminen todella on. Tällöin ihminen perustaa suhtautumisensa erilaiseen ihmiseen tietyn tutun skeeman, ajattelumallin pohjalle. Tällöin ihminen tiedostamattaan ajattelee jo tietävänsä, millainen toinen ihminen on, mitä hän ajattelee, haluaa tai tarkoittaa. Tämä estää aidosti kuuntelemasta toista. Tällaisesta ihmisten taipumuksesta luokitella toisiaan kirjoittaa myös Löytty (2008, 93): ”Enemmän kuin mikään muu maahanmuuttajien ryhmä suomalaisten silmiin on tökännyt hahmo nimeltä somali. Suomen kieleen tuo sana kotoutui paljon nopeammin kuin yksikään niistä ihmisistä, joihin sillä viitataan.” Toiseuden kokemus saattaa koskea myös ihmistä itseään, jolloin hän luokittelee itsensä stereotyyppisesti tietynlaiseksi tai kokee itsensä johonkin kuulumattomaksi ja vieraaksi. Lapsi saattaa ajatella, että ei osaa, koska on maahanmuuttaja. Kyky tunnistaa ja ylittää toiseuden asettamat ennako-odotukset kuuluu yksilön interkulttuuriseen kompetenssiin. (Lamminmäki-Kärkkäinen, 2002, 72.)

Ihmisen kohdatessa vieraasta kulttuurista tuleva toinen ihminen, on helppoa määritellä toinen hänen taustansa mukaan. Ketään ei kuitenkaan voi määritellä tyypilliseksi kulttuurinsa edustajaksi, koska kulttuuritausta ilmenee jokaisessa henkilössä yksilöllisellä tavalla. Pitempään tutustuttaessa kulttuurin merkitys ihmisen kaavamaisena määrittelijänä vähenee, kun ihmisen persoonallisuus ja yksilölliset ominaisuudet tulevat tutuiksi. Tällöin ihminen alkaa huomata itsessään ja toisessa yhteneväisyyksiä. Mediassa tietyt kulttuuriryhmät ja kansakunnat esitetään joskus hyvin stereotyyppisesti, mikä huomaamattamme saattaa vaikuttaa niin lasten kuin aikuistenkin käsityksiin näistä ihmisistä. Jos ihmisellä itsellään ei ole muuta tietolähdettä kuin media, kriittinen ajattelu jää vähäiseksi, ja omaksutut asenteet vaikuttavat suhtautumiseemme. Suomessa on yleistä sokeus omalle kulttuurillemme. Monet ajattelevat, että kulttuuri on jotain mitä muilla kansoilla on. Omat kulttuuri-

piirteet koetaan niin itsestään selvinä osina elämäämme, että niiden ei aina ymmärretä olevan kulttuuria. Toisten kulttuurien ymmärtäminen kuitenkin perustuu ymmärrykseemme omasta kulttuuristamme. (Paavola, 2007, 48; Kalliala, 2003, 10; Liebkind, 1994, 24.)

Usein ajatellaan, että lapset eivät oma-aloitteisesti luokittele muita ihmisiä meihin ja muihin. Muiden kulttuurien kohtaaminen päivähoitossa asettaa lapset joka tapauksessa uuteen tilanteeseen, jossa ihmisten väliset erot korostuvat luultavasti enemmän tai myöhemmin aiheuttaen ristiriitoja. Kalliala (2003, 10) korostaa, että keskinäisen ymmärryksen saavuttamista ei helpota pelkkien yhteneväisyyksien korostaminen. Tällä tavalla voidaan kyllä lievittää omaa epävarmuutta vieraassa tilanteessa, mutta pitemmän päälle erojen huomioimatta jättäminen ei palvele yhteisymmärryksen saavuttamista eikä toisen ihmisen yksilöllisyyden tunnistamista. Clayton (2003, 8) käyttää termiä värisokeus (*colorblindness*). Nieton (2000, 138) mukaan värisokeudesta kertovat kommentit sisältävät usein oletuksen, että värisokeus on reilua, puolueetonta ja objektiivista, koska eroavaisuudet rinnastetaan vikoihin ja vähempiarvoisuuteen. Tällaisen ajattelun mukaan värisokeus tarkoittaa ei-syrjivää käyttäytymistä ja asennetta, mutta Nieton mukaan asia on usein itse asiassa päinvastoin. Värisokeus voi johtaa siihen, että eroavaisuuksia ei haluta tunnistaa ja siten vallitseva kulttuuri nähdään normina. Tämän seurauksena muiden kulttuurien edustajista tehdään lähes näkymättömiä, koska heidän identiteettiään ei tunnisteta. Claytonkin korostaa, että kasvatajan värisokeus tekee lapselle karhunpalveluksen. Hänen mukaansa värisokea ajattelutapa olettaa, että kaikki lapset tulevat samanlaisista taustoista, samoilla odotuksilla ja etuoikeuksilla, kaikilla on samat taidot ja tarpeet ja kaikki ymmärtävät valtakulttuurin perustavanlaatuiset säännöt. Clayton kiteyttää hienosti ajatuksensa vieraiden kulttuurien edustajien kohtaamisesta sanoen, että värisokeus kieltää eri tavalla kasvatettujen ihmisten yksilöllisyyden.

2.4. Akkulturaatio

Ei voida ajatella, että vähemmistöt ovat ainoita, jotka joutuvat kulttuurien kohdatessa muuttamaan ajatteluaan ja toimintaansa. Integroituminen uuteen maahan edellyttää myös valtaväestöltä erilaisuuden kunnioittamista. Keskeisiä asioita ovat vuorovaikutus, tasa-arvo sekä molemminpuolinen kunnioitus. (Ruusunen, 1998, 17.) Löytty (2008, 16) kuvaa kotoutumisprosessia matemaattisena yhtälönä. Hänen mukaansa usein ajatellaan, että maahan-

muuttajat sopeutuvat Suomeen ja suomalaisuuteen, mutta Suomi ja suomalaisuus pysyvät ennallaan. Löytyn mukaan ”ei tarvitse olla kummoinenkaan matemaatikko epäilläksesi laskutoimituksen lopputulemaa”. Hän korostaa, että Suomi ei ole koskaan ollut niin yhdenmukainen kuin usein väitetään, ja että Suomi ja suomalaisuus muuttuvat uusien vaikutteiden seurauksena. Kulttuurien kohdatessa käynnistyy *akkulturaatioprosessi*, jossa sekä vähemmistökuulttuurin on sopeuduttava valtakulttuuriin että valtakulttuurin vähemmistökuulttuuriin. Tämä dynaaminen prosessi muuttaa ihmisten uskomuksia, tunteita, asenteita, arvoja, käyttäytymistä ja samaistumiskuviota. Prosessin seurauksena joko molemmat tai toinen kulttuuri muuttuu. Alkuperäinen akkulturaatio-termin määritelmä on peräisin 1930-luvulta, jolloin Redfield nimitti akkulturaatioksi eri kulttuureja edustavien ryhmien jatkuvista välittömistä kontakteista johtuvia ilmiöitä sekä tästä kontaktista seuraavia, toisen tai molempien ryhmien kulttuurissa tapahtuvia muutoksia. (Liebkind, 2000, 13.)

Hokkasen (2002, 64) mukaan uudessa ympäristössä ihminen kokee epävarmuutta ja pyrkii siitä eroon etsimällä muiden hyväksyntää. Kokeakseen jälleen yhteyttä ja tasapainoa muiden kanssa ihmisen on luotava uutta sosiaalista ympäristöä vastaavia käyttäytymismalleja. Reagoitavat ovat yksilöllisiä ja voivat vaihdella eri tilanteissa. Akkulturaation ytimessä ovat kaksi kysymystä, joihin tietoisesti tai tiedostamatta vastaaminen määrittelee yksilön suhtautumisen kulttuurien kohtaamiseen. Yksilö joutuu määrittelemään suhteen sekä omaan kulttuuriinsa että vieraaseen kulttuuriin. Ensimmäinen kysymys koskee sitä, pitääkö yksilö omaa etnistä taustaansa ja kulttuuriaan arvokkaana ja säilyttämisen arvoisena asiana. Toinen kysymys koskee yksilön suhdetta vieraaseen kulttuuriin, sitä pitäisikö myönteisen vuorovaikutuksen vieraan kulttuurin kanssa olla tavoiteltavaa. (Kalliala, 2003, 10; Berry, Trimble & Olmedo, 1986, 306.)

Vastatessaan myönteisesti molempiin kysymyksiin, yksilön akkulturaatiostategiaksi valikoituu *integraatio eli kotoutuminen*. Yksilö pyrkii säilyttämään oman kulttuuritaustansa osana identiteettiään, mutta haluaa myös tutustua ja sopeutua uuteen kulttuuriin. Ihmisen on mahdollista elää kahdessa tai useammassa kulttuurissa ja käyttää kahta tai useampaa kieltä kadottamatta alkuperäistä identiteettiään (ks. bikulttuurainen identiteetti, luku 2.2). Kahden kulttuurin asukina on helpompaa ymmärtää, hyväksyä ja arvostaa toista kulttuuria edustavia ihmisiä. Aidolla ja suvaitsevaisella monikulttuurisuudella ei tarkoiteta sitä, että toinen kulttuuri halutaan tehdä ”näkyvämmäksi, hajuttomaksi ja mauttomaksi”. *As-*

similaatio- eli sulautumisstrategia toteutuu silloin, kun yksilö hylkää vanhan kulttuurinsa ja pyrkii omaksumaan täysin uuden kulttuurin. *Separaatiosta eli eristäytymisestä* on kyse silloin, kun yksilö pyrkii säilyttämään kaiken vanhasta kulttuurista, mutta ei halua omaksua mitään uudesta ympäristöstä. *Marginalisaatio eli syrjäytyminen* on harvinainen tilanne, jossa yksilö hylkää vanhan kulttuurin, mutta ei pysty omaksumaan tilalle uutta kulttuuria. Kukaan ei kuitenkaan noudata täydellisesti jotain tiettyä akkulturaatiostrategiaa, vaan prosessi voi olla erilainen eri elämänalueilla. (Kalliala, 2003, 10-11; Talib, 2003, 7; Berry, Trimble & Olmedo, 1986, 306.) Akkulturaatiostrategiat näkyvät kuviossa 1.

		Kysymys 1: Ovatko oma etninen ja kulttuuri-identiteettini sekä tapani säilyttämisen arvoisia?	
		Kyllä ↓	Ei ↓
Kysymys 2: Pitäisikö minun pyrkiä myönteiseen vuorovaikutukseen toisen kulttuurin kanssa ja osallistua yhteiskuntaelämään?	Kyllä →	Integraatio	Assimilaatio
	Ei →	Separaatio	Marginalisaatio

Kuvio 1: Akkulturaatiostrategiat (Berry ym., 1986, 306).

3. INTERKULTTUURINEN KOMPETENSSI

Lastentarhanopettajan näkökulmasta olennainen käsite kulttuurien kohdatessa on interkulttuurinen kompetenssi. Fisksen (2003, 134) mukaan ”kulttuurien välisestä kommunikaatiosta tulee koko ajan välttämättömämpää sille, että maapallolla voidaan elää rauhanomaisesti”. Lustig ja Koester (1996, 54) kirjoittavat tarpeen interkulttuurisen kompetenssin tutkimiselle nousseen käytännöllisistä syistä. Yritysten, valtion laitosten ja kasvatuksellisten instituutioiden halukkuus palkata interkulttuurisiin työympäristöihinsä työntekijöitä, jotka pystyvät toimimaan asemassaan menestyksekkäästi, on lisääntynyt. Työntekijöiden kyvyttömyys toimia interkulttuurisesti kompetentilla tavalla voi tarkoittaa epäonnistuneita liiketoimia, hallinnollisia projekteja, jotka eivät pääse tavoitteeseensa, ja saavuttamatta jääneitä oppimistuloksia. Tilanne on sama myös Suomessa (Jokikokko ja Waris, 1999, 8).

Interkulttuurinen kompetenssi tarkoittaa niitä taitoja, jotka mahdollistavat yhteisymmärryksen saavuttamisen sekä toimivan vuorovaikutuksen ja yhteistyön eri kulttuurista tulevien henkilöiden kanssa heidän yksilöllisyytensä ja elämäntilanteensa huomioiden. Interkulttuurisen kompetenssin yhteydessä käytetään myös lähikäsitteitä *interkulttuurinen sensitiivisyys*, *kulttuurinen tietoisuus* ja *monikulttuurinen asiantuntijuus*. (Jokikokko, 2002, 85-86.) Jokikokko ja Waris (1999, 11) mainitsevat myös käsitteet *monikulttuurinen kompetenssi*, *kulttuurien välinen kompetenssi* ja *kulttuurien välinen tietoisuus*. Jokikokkon (2005b, 70) mukaan nämä kaikki käsitteet yleensä viittaavat kykyyn kohdata kulttuurieroja positiiviseen tapaan. Jokikokko (2010, 71) ja Bennett (2009) kuitenkin puolustavat kompetenssin käsitteen käyttöä, koska pelkkä sensitiivisyys ei riitä, vaan tarvitaan myös taitoa ja halua kohdata erilaisia kulttuureja onnistuneesti. Interkulttuurinen kompetenssi viittaa toimintaan ja on siten interkulttuurisen sensitiivisyyden näkyvä puoli. Käsitteenä interkulttuurinen kompetenssi onkin siis sisarkäsitteitään laajempi.

Lustigin ja Koesterin (1996, 57-58) mukaan interkulttuurinen kompetenssi on hyvin *kontekstisidonnainen*. Ihmissuhteet ja tilanteet, joissa kommunikaatio tapahtuu, heijastuvat suoraan kompetenssiin kohdistuviin vaatimuksiin. Jokikokko (2005a, 92) on samaa mieltä, mutta huomauttaa kuitenkin yleisemmän kontekstista riippumattoman määrittelyinkin olevan mahdollista ja pyrkii siihen itse omassa tutkimuksessaan.

Jokikokko (2010, 13) kirjoittaa, että sekä interkulttuurinen kompetenssi että siihen johtava interkulttuurinen kasvu tähtäävät kulttuurisen tietoisuuden, ymmärtämisen, dialogin, hedelmällisen yhteistyön ja oppimisen lisääntymiseen monikulttuurisissa yhteisöissä ja maailmassa. Jokikokko kirjoittaa edelleen, että Salo-Leen mukaan interkulttuurinen vuorovaikutus tarjoaa parhaimmillaan mahdollisuuksia dialogiin ja luovuuteen. Jokikokko (2005a, 92) ja Bennett ja Bennett (2004, 150) huomauttavat, että emme kohtaa moninaisuutta vain kohdatessamme erilaisista etnisistä taustoista tulevia ihmisiä, vaan kohtaamme myös mikro-kulttuurisia eroja kuten sukupuoli, ikä, uskonto, seksuaalinen suuntautuminen, koulutus, ammatti tai sosiaaliluokka. Olemme kaikki monikulttuurisia, koska kuulumme päivittäin useisiin mikrokulttuureihin (Clayton, 2003, 17). Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin maahanmuuttajalapsiin, en muihin mikrokulttuureihin kuuluviin vähemmistöihin.

3.1. Opettajan interkulttuurinen kompetenssi

Opettajan näkökulmasta interkulttuurista kompetenssia voidaan kuvata yksinkertaistetusti opettajan ammatillisuutena interkulttuurisissa konteksteissa (Jokikokko, 2010, 26). Miksi interkulttuurinen kompetenssi sitten on tärkeä opettajien kannalta? Opettajan työ on vuorovaikutustyötä, jossa hän kohtaa jatkuvasti lapsia, vanhempia ja muita tahoja sekä ennakkoluuloja, asenteita, erilaisia odotuksia, vaatimuksia ja edellytyksiä. Interkulttuurinen kompetenssi on suurena apuna näissä kohtaamisissa, joista suoriutuakseen opettajalla täytyy olla selkeä arvopohja ja tavoitteet, joiden mukaisesti toimia, sekä herkkyyttä huomioda erilaiset perspektiivit ja äänet. Kahden kulttuurin kohtaaminen voi ihanteellisimmillaan johtaa rikkaaseen ja monipuoliseen vuorovaikutukseen, mutta epäonnistuneena väärinkäsityksiin ja ristiriitoihin. Pelkästään oman kulttuurin näkökulmasta tehdyt tulkinnat voivat estää tai heikentää vuorovaikutusta eri kulttuuritaustaisten ihmisten välillä. Interkulttuurinen kompetenssi pienentää todennäköisyyttä kohtaamisen epäonnistumiseen. (Jokikokko, 2002, 85-86; Bennett, 2003, 313; Halme & Vataja, 2011, 104.)

Opettajan on tärkeää reflektoida jatkuvasti ja pohtia kenen tietoa, kenen kulttuuria ja kenen ideoita hän välittää opetuksessaan lapsille. Varhaiskasvatukseen valitut sisällöt ja menetelmät heijastavat opettajan arvoja. Opettajalle tärkeitä interkulttuurisia taitoja voivat olla esimerkiksi kyky huomioda lukuisat kulttuurit, kielet, taustat ja lahjakkuudet opetuksessa ja oppimisessa. Arvostus, jota opettaja osoittaa lapsen kieltä ja kulttuuria kohtaan, voi-

maannuttaa lasta, kun taas opettajan omien ennakkokäsitysten ja stereotyypioiden esiintuominen vaikuttaa päinvastaisesti. (Jokikokko, 2010, 27; Jokikokko, 2009, 146; Halme & Vataja, 2011, 98.)

Jokikokko (2010, 14) huomauttaa, että ei riitä, että opettajat tarkastelevat ja pyrkivät kehittämään omaa kompetenssiaan. Vaikka interkulttuurinen kasvu onkin elämänmittainen ja kokonaisvaltainen prosessi, jossa ihannetilaa tuskin koskaan saavutetaan, lasten interkulttuuriseen kasvuun vaikuttavat myös formaali opetus päiväkodeissa ja kouluissa. Opettajien ja opetuksen roolia perustan luomisessa ei tule suinkaan väheksyä. Opettajilla on suuri ja tärkeä rooli sekä yksittäisten lasten että sitä myöten kokonaisen sukupolven interkulttuurisen kompetenssin kehittämisessä. Ramseyn (1987, 2) mukaan lapsen varhaiset huomioidut erilaisuudesta kiteytyvät asenteiksi jo kolmen ensimmäisen elinvuoden aikana. Myös Jokikokko (2005a, 94) kirjoittaa, että lapsuudessa primääriin sosiaalisuuden seurauksena kehittyneet asenteet ovat syvällä ja siten vaikeita muuttaa, joten on tärkeää rakentaa hyvä pohja jo lapsuudessa. Ogletree ja Larke (2010, 5) huomauttavat, että pienelle lapselle voi muodostua ns. ”ennakko-ennakkoluuloja”. Heidän mukaansa Derman-Sparks tarkoittaa niillä alkavia ideoita ja tunteita, jotka voivat muodostua todellisiksi ennakkoluuloiksi vallitsevien sosiaalisten olojen vahvistamana. Nämä ennakko-ennakkoluulot voivat syntyä lapsen kokemuksiin tai kehitystasoon perustuvista väärinymmärryksistä tai aikuisen näyttämässä esimerkistä.

Bennettin (2003, 347-354) mukaan lapsen interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseen tähtäävä opetus ei sisällä vain erilaisiin maailmankatsomuksiin ja perinteisiin tutustumista, vaan sen tarkoituksena on rakentaa ymmärrystä siitä, kuinka yksilön kulttuuristaan omaksumat arvot, prioriteetit, kieli ja normit muokkaavat häntä ihmisenä. Tämä oivallisuus auttaa lapsia ymmärtämään itseään ja taustaansa sekä kohtaamiaan muiden kulttuureiden edustajia.

Jokikokko, Lamminmäki-Kärkkäinen ja Räsänen (2004, 330) korostavat, että on tärkeää pyrkiä myös valtaväestöön kuuluvien lasten interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseen, koska he tarvitsevat yhtä lailla interkulttuurisia taitoja kohdatessaan ihmisiä muista kulttuureista ja mikrokulttuureista. Ilman tavoitteellista opetusta he eivät kuitenkaan välttämättä koskaan joudu tarkastelemaan asioita toisten kulttuurien näkökulmasta. Myös Pekkari (1995, 90) ja Ramsey (1987, 42) kirjoittavat, että monikulttuurisen kasvatuksen tulee

kohdistua kaikkiin lapsiin ja nuoriin, ei ainoastaan etnisiin vähemmistöihin kuuluviin. Pekkarinen pitää ainakin yhtä tärkeänä valtaväestöön kuuluvien lasten monikulttuurista kasvatusta, jonka välityksellä pyritään vaikuttamaan myös aikuisväestön asenteisiin. Ramsey huomauttaa, että on ehdottoman tärkeää tarjota kulttuurikasvatusta kulttuurisesti homogeenissä lapsiryhmässä, koska näillä lapsilla on suurin riski kasvaa tietämättömiksi oman yhteiskuntansa moninaisuudesta. Myös Nieto (2000, 305) kirjoittaa tästä ja lisää, että monikulttuurisen kasvatuksen muita tärkeitä piirteitä ovat antirasistisuus, kokonaisvaltaisuus ja prosessiluonne. Monikulttuurisen kasvatuksen vaihtoehto on hänen mukaansa monokulttuurinen kasvatus (2000, 301), joka esittelee vain yhden todellisuuden ja valtakulttuurin.

3.2. Interkulttuurisen kompetenssin uhkia

Tässä kappaleessa käsittelem neljää termiä, jotka voivat uhata yksilön interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä. Nämä termit ovat *ennakkoluulo*, *stereotypia*, *syrijntä* ja *rasismi*. Jokikokon ja Wariksen (1999, 17) mukaan näitä käsitteitä käytetään arkielämässä lähes toistensa korvikkeina, tarkoittaen yleisesti kielteisiä asenteita toisia ihmisiä tai ihmisryhmiä kohtaan. Niiden tunnistaminen omassa ajattelussa on tärkeää kunkin yksilön interkulttuurisen kompetenssin kehittymisen kannalta. Interkulttuurisen kasvatuksen tärkeä tehtävä on poistaa ennakkoluuloja ja stereotypioita, jotka ovat ikään kuin ”kaiken pahan alku ja juuri”, koska ne voivat kehittyä syrjiväksi käyttäytymiseksi. Nämä kaksi käsitettä ovat hyvin lähellä toisiaan, ja tutkijasta riippuen niitä pidetään toistensa esiasteina.

Ennakkoluuloilla tarkoitetaan asenteita ja uskomuksia, jotka perustuvat etukäteen muodostettuihin arvioihin tai uskomuksiin, ei yksilön omiin kokemuksiin tai ensikäden tietoon. Ne opitaan usein oman elämän merkittäviltä henkilöitä kuten vanhemmilta ja vertaisilta. Ennakkoluuloja voivat olla irrationaaliset tunteet kuten vastemielisyys ja jopa viha. Ennakkoluulo voi perustua rotuun, sukupuoleen, ikään, etnisyyteen, yhteiskuntaluokkaan, uskontoon ja niin edelleen. Ennakkoluulot ovat yleensä kielteisiä, mutta voivat olla myös myönteisiä, kuten käsitys aasialaisista hyvinä oppilaina. Myös myönteisillä ennakkoluuloilla on kielteisiä seuraamuksia, koska ne rajoittavat tapaamme nähdä jokin ihmisryhmä. (Nieto, 2000, 53; Bennett, 2003, 77-79.)

Stereotypialla tarkoitetaan henkistä luokittelua, joka perustuu ihmisryhmän kaikkia jäseniä koskeviin liioiteltuihin ja epätarkkoihin yleistyksiin. Stereotyyppien muodostaminen on

ihmiselle luonnollinen reaktio, koska jokainen luokittelee ympäristöönsä ja myös siihen kuuluvia ihmisiä hahmottaakseen maailmaa paremmin. Ihminen voi myös hyväksyä itseään koskevia stereotyyppioita osaksi minäkuvaansa. Itseä koskevat positiiviset stereotyyppiat voivat synnyttää tunteen liioittelusta ylivertauudesta, kun taas negatiiviset voivat synnyttää itsensä epäilemistä ja ahdistusta. (Bennett, 2003, 91.) Omia stereotyyppioitaan ei tarvitse säikähtää, vaan on tärkeää ymmärtää niiden olevan luonnollinen osa ihmisen tapaa hahmottaa maailma. On kuitenkin tärkeää tunnistaa omat stereotyyppiansa ja ennakkoluulonsa, jotta ne eivät pääse vaikuttamaan omaan käyttäytymiseen ja aiheuttamaan syrjivää toimintaa. Lustigin ja Koesterin (1996, 305) mukaan seurauksena stereotyyppioista ihmisryhmän sisäiset yksilölliset erot voivat jäädä täysin huomaamatta, mikä vaikuttaa myös kommunikoidessa lähetettävien ja vastaanotettavien viestien tulkintaan. Täten ihmistä ei siis nähdä yksilönä, vaan ainoastaan oman ryhmänsä edustajana.

Syrjintä tarkoittaa Nieton (2000, 35) mukaan negatiivista tai tuhoisaa käyttäytymistä, josta voi seurata jonkin ihmisryhmän elämälle välttämättömien asioiden ja muille ihmisille taatujen oikeuksien ja mahdollisuuksien kieltäminen. Syrjintä perustuu yleensä ennakkoluuloihin ja stereotyyppioihin ja on siten niiden toteuttamista käytännössä. Syrjinnän eri muodot perustuvat ajatukselle, että yksi etninen ryhmä, ihmisluokka, sukupuoli tai kieli on muita ylempänä. Syrjintä ei kuitenkaan ole vain yksilöllinen vaan ennen kaikkea institutionaalinen vääristymä. Myös yksilöihin kohdistuva syrjintä vahingoittaa yksilöä, mutta suurempaa vahinkoa saadaan aikaan institutionaalisella syrjinnällä, joka voi tapahtua esimerkiksi kouluissa. Suurin ero yksilöllisen ja institutionaalisen syrjinnän välillä koskee valtasuhteita, koska instituutioilla ja niissä toimivilla ihmisillä on asema ja valtaa, joiden kautta vaikuttaa muiden ihmisten elämään. (Nieto, 2000, 35; Lustig & Koester, 1996, 311.)

Syrjintä, jonka perustana on rotu, on *rasismia*. Lustig ja Koester (1996, 312-314) kirjoittavat rasismia olevan kolmella tasolla, joista ensimmäinen on yksilötaso. Tällä tasolla rasismilla tarkoitetaan hyvin samankaltaista ilmiötä kuin ennakkoluulolla. Toinen taso on institutionaalinen taso, joka tarkoittaa samaa kuin yleisesti institutionaalinen syrjintä, mutta koskee vain rotuja. Kulttuurisen tason rasismi kieltää jonkin ihmisryhmän oman kulttuurin olemassaolon ja torjuu heidän uskomuksensa ja arvonsa.

Lustigin ja Koesterin (1996, 312-314) mukaan rasismi voi ilmetä yksilön ajattelussa useilla eri tavoilla, joiden vakavuus vaihtelee. *Vanhanaikainen rasismi* ilmenee avoimena muihin

ihmisiin ja ihmisryhmiin kohdistuvana sortona ja alistamisena, ja kohteiden epäinhimillistämisen on yleistä. *Symbolinen rasismi* kokee toisen ryhmän uhkaavan oman ihmisryhmän perinteisiä arvoja. Kolmas rasismien muoto on *tokenismi*, joka näyttäytyy ihmisen tapana tehdä pieniä myönnytyksiä ihmisryhmän jäseniä kohtaan samalla kun pitäytyy yleisesti negatiivisissa asenteissaan kyseistä ryhmää kohtaan. Käyttäytymällä ulkoisesti ei-rasistisesti ihmisen ei tarvitse myöntää edes itselleen omaksuneensa rasistia asenteita. *Luo-taantyyöntävää rasismia* ilmenee, kun ihminen pitää korkeassa arvossa reiluutta ja yhdenvertaisuutta, mutta hänellä on negatiivisia uskomuksia ja tunteita jonkin rodun edustajia kohtaan. Ihminen voi ratkaista tämän ristiriidan hillitsemällä omaa käyttäytymistään, mutta myös välttellä kontaktia kyseisten ihmisten kanssa ja ilmaista kielteisiä asenteitaan hillitysti rationaalisella ja perusteltavissa olevalla tavalla. Hän siis pyrkii naamioimaan rasistiset ajatuksensa joksikin muuksi. Myös tunteet aidosti pitämisestä ja ei-pitämisestä voivat olla rasismien muotoja. Toisen ihmisryhmän kulttuuriset tavat voivat yksinkertaisesti herättää ihmisessä epämukavia tunteita, jotka muodostavat ennakkoluuloja. Viimeinen ja lievin rasismien muoto on sellainen, josta Lustigin ja Koesterin mukaan jokaisella on kokemusta. Kyseessä on *vieraiden ryhmien kohtaaminen*, johon reagoimme yksilöllisesti. Toiset reagoivat kielteisesti kohdatessaan minkä tahansa vieraan ihmisryhmän edustajia, ja yksittäisestä kielteisestä kokemuksesta voi seurata kielteinen asenne.

Haluan huomauttaa, että vaikka Suomessa sana rasismi herättää usein todella negatiivisia mielleyhtymiä ja sitä pidetään suorastaan kammottavana, Lustigin ja Koesterin esittelemien rasismien eri muotojen tiedostaminen voi muuttaa tätä käsitystä hieman inhimillisemmäksi. Kukaan ei halua tunnustaa edes itselleen rasistisia ajatuksiaan, jos rasismilla tarkoitetaan ainoastaan vanhanaikaista rasismia. Vaikka rasismi ei ole millään tapaa toivottavaa, tärkeintä on tunnistaa omat tunteet ja ajatukset eikä säikähtää niitä.

Lustig ja Koester (1996, 315) kirjoittavat, että kukaan ei voi koskaan päästä täysin eroon yllä mainituista interkulttuurisen kompetenssin uhkista, mutta tarpeellinen tieto, motivaatio ja niiden seurauksena kyky toimia interkulttuurisesti voivat minimoida ennakkoluulojen ja syrjinnän negatiiviset seuraukset. Näiden käsitteiden sijaan tulisi pyrkiä pluralistiseen yhteiskuntaan, jossa vallitsee yhdenvertaisuus ja molemminpuolinen kunnioitus, ja jossa ei kannateta sulatusuuni-ilmiötä, jossa etnisten vähemmistöjen odotetaan luopuvan omista perinteistään tai sulautuvan valta-yhteiskuntaan tai vallitsevaan kulttuuriin. Pluralistisessa

yhteiskunnassa etniset vähemmistöt saavat vapaasti pitäytyä oman kulttuurinsa tavoissa, kunhan ne ovat sopuissa yhteiskunnan harmonisen järjestyksen säilyttämisen kanssa. (Bennett, 2003, 14.)

3.3. Interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet

Interkulttuurinen kompetenssi on ihmisen ajattelua ja käyttäytymistä ohjaava lähestymistapa, eräänlainen filosofia ja jatkuvasti muuttuva tapa nähdä maailma. Jokikokko (2010) totesi tutkimuksessaan, jossa tutkimuskohteet olivat opettajia, että interkulttuurista kompetenssia kaikkine ulottuvuuksineen ei voida kuvata täysin kattavasti vain yhden teorian valossa. Jokikokkon tutkimuksen mukaan interkulttuurisen oppimisen ja kasvun prosessin on luonteeltaan holistinen ja transformatiivinen, ei pelkästään yksittäisten ”tieto- ja taitopakettien” omaksumista. Pelkkä asenne, orientaatio tai filosofia ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan myös käytännöllisiä taitoja ja tietoa. Interkulttuurista kompetenssia voikin tarkastella erilaisten ulottuvuuksien kautta. Näitä ulottuvuuksia ovat *tiedot ja tietoisuus (knowledge and awareness)*, *taidot (skills)*, *asenteet (attitudes)* ja *toiminnallisuus (action)*. Ulottuvuuksien irrottaminen kokonaan toisistaan on keinotekoisia, koska ne kehittyvät tiiviissä yhteydessä toisiinsa. Niiden erillinen tarkasteleminen auttaa kuitenkin ymmärtämään kompetenssin laajuutta ja on siksi perusteltua. Onnistunut interkulttuurinen kohtaaminen edellyttää kaikkien osa-alueiden huomioimista. (Jokikokko, 2002, 85-86; Jokikokko, 2005a, 93, 102; Jokikokko, 2010, 28, 59.)

Nämä ulottuvuudet rakentuvat eettiselle perustalle, jota ilman yksilö voisi käyttää kompetenssiaan moraalisesti kyseenalaisella tavalla. Arvoja, joille interkulttuurinen kompetenssi rakentuu, ovat kulttuurinen moninaisuus ja yhteistyö, tasa-arvoisuus, väkivallattomuus ja ihmisoikeudet. (Jokikokko, 2005a, 97.)

3.3.1. Asenteet

Asenteet ovat kaikkein monimutkaisin ja pitkäkestoisin interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuus. Ne alkavat kehittyä jo lapsuudessa ja voivat olla osin tiedostamattomia ja siksi suhteellisen vaikeasti muutettavia. Asenteet myös poikkeavat interkulttuurisen kompetenssin yleisestä kontekstisidonnaisuudesta, koska asenteet pysyvät hyvin samanlaisina kon-

tekstistä riippumatta. Asenteet viittaavat yleiseen suhtautumiseen erilaisuutta ja moninaisuutta kohtaan. Positiiviset interkulttuuriset vuorovaikutustilanteet edellyttävät asenteiden tasolla erilaisuuden kunnioittamisen lisäksi halukkuutta, rohkeutta ja sitoutumista yhdenvertaisuuteen pyrkimiseen sekä avoimuutta uusia ihmisiä ja elämäntapoja kohtaan. Tärkeää on myös motivaatio, jolla tarkoitetaan niitä emotionaalisia assosiaatioita, jotka ihmisessä heräävät hänen kohdatessaan muita kulttuureja. Motivaatioon sisältyvät tunteet ja intentiot, jotka tarkoittavat ihmisen keskittymistä ja käyttäytymistä ohjaavia suunnitelmia ja tavoitteita, ja joihin stereotyyppit vaikuttavat rajoittavasti. Asenteiden muuttuminen edellyttää yksilön oman tietoisuuden reflektointia ja kykyä tunnistaa itsessään syrjiviä, rassistisia ja ennakkoluuloisia asenteita. Tämä on välttämätöntä interkulttuurisen herkkyyden saavuttamiseksi. (Jokikokko, 2005a, 93-94, 98; Jokikokko, 2002, 88; Lustig & Koester, 1996, 62; Noel, 1995, 269.)

Asenteiden ulottuvuuteen liittyvät myös edellisessä kappaleessa 3.2. käsitellyt stereotyyppit ja ennakkoluulot. Halme ja Vataja (2011, 99) kirjoittavat, että jokaisella on ennakkoluuloja, jotka sinällään eivät ole vaarallisia. Vaarallista on, jos ne jäävät tiedostamatta. Ennakkoluuloja ei siis pidä säikähtää, vaan niiden tunnistaminen on ensi askel niiden muuttamiseen. Ramsey (1987, 40) kirjoittaa, että omien ennakkoluulojen tunnistaminen voi olla erityisen kivuliasta opettajille, koska he tavoittelevat usein idealistista ja oikeudenmukaista maailmaa lapsille.

3.3.2. Tiedot ja tietoisuus

Tiedot ja tietoisuus voidaan nähdä yhtenä kokonaisuutena, koska ne ovat ainakin jossain määrin toisistaan riippuvaisia. Yleisesti voidaan olettaa, että tarvitaan ainakin hieman tietoa, jotta voidaan ymmärtää jotain eli toisin sanoen tulla tietoiseksi. Tieto on luonteeltaan melko neutraalia eikä se välttämättä vaikuta yksilöön henkilökohtaisella tasolla. Tietoisuus puolestaan on henkilökohtaista ja subjektiivista. Tietoisuus itsestä sekä kulttuurien eroista ja yhtäläisyyksistä muodostaa pohjan, jolle tehokas ja asianmukainen vuorovaikutus rakentuu. Itsetuntemuksen ja kulttuurien tuntemuksen lisäksi osa tätä ulottuvuutta on myös kyky tunnistaa ennakkoluuloja, oletuksia ja epätasa-arvoa sekä yksilötasolla että laajemmin rakenteellisesti. (Jokikokko, 2005a, 94-95.) Ilman riittävää tietoa on epätodennäköistä, että ihminen kykenee tulkitsemaan toisen ihmisen kommunikointialoitteita oikein tai valitse-

maan oikean ja tehokkaan tavan reagoida, joka tuo halutun lopputuloksen (Lustig & Koester, 1996, 60).

Halmeen ja Vatajan (2011, 53) mukaan suurin haaste kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa ei ole oppia tuntemaan vieras kulttuuri vaan oma kulttuuri ja sen vaikutus omaan ajatteluun ja käyttäytymiseen. On oleellisen tärkeää tuntea itsensä ja oma kulttuurinsa sekä sen koodit ja kuinka ne ohjaavat ja rajoittavat toimintaamme, ajatuksiamme, asenteitamme ja uskomuksiamme. On tärkeää pyrkiä näkemään pinnan alle ja tunnistamaan, millä tavoin jokaisen henkilökohtainen tausta muokkaa uskomuksia, asenteita, arvoja ja perinteitä, jotka muodostavat identiteettimme. Tällainen tietoisuus kehittyy refleктоimalla, tutkimalla, kokeilemalla ja kokemalla. Oman kulttuurin ja oman identiteetin taustojen tunnistaminen ja ymmärtäminen edesauttavat kykyä tunnistaa asianmukaiset kommunikointitavat muita kulttuureja kohdatessa. Epätietoisuus omasta kulttuurista saa usein muut kulttuurit tuntuun uhkaavilta, jopa vaarallisilta ja oman kulttuurin kilpailijoilta. (Lustig & Koester, 1996, 61; Noel, 1995, 267; Jokikokko, 2002, 88; Halme & Vataja, 2011, 99.)

Myös Jokikokon (2005b, 75) tutkimat opettajat mainitsivat omien arvojen tiedostamisen ja kyseenalaistamisen tärkeänä piirteenä monikulttuurisessa ympäristössä työskentelevälle opettajalle. Halmeen ja Vatajan (2011, 97) mukaan varhaiskasvattajan työn perusta on hänen ihmiskäsityksessään, joka vaikuttaa hänen tapaansa opettaa ja olla vuorovaikutuksessa. Yhteiskunnan muuttuessa myös opetus- ja kasvatuskäytännöt muuttuvat, joten varhaiskasvattajan tulee rakentaa omaa kasvatusnäkemystään suhteessa vieraisiin kulttuureihin ja tiedostaa millaisena näkee maahanmuuttajalapsen, objektina vai subjektina.

Oman itsensä ja oman kulttuurin tuntemuksen ohella toinen merkittävä kulttuurisen tietoisuuden osa on toisten kulttuurien ja niissä kasvaneiden ihmisten tunteminen. Myös toisista kulttuureista tulevien ihmisten toimintaa ohjaavat arvot, normit, ajatus- ja käyttäytymismallit, jotka muodostuvat historiallisesti, kulttuurisesti ja maantieteellisesti. Ilman tämän taustan tuntemusta on vaikeaa tulkita oikein kyseisten ihmisten lähettämiä viestejä ja toimia heidän kanssaan asianmukaisella tavalla. Kulttuurin tuntemus siis helpottaa vuorovaikutusta, koska jotkin kommunikaation piirteet voivat selittyä suoraan kulttuuritaustalla. On kuitenkin muistettava, että jokaisen kulttuurin jokainen edustaja on ensisijaisesti yksilö. Kulttuurit ovat luonteeltaan dynaamisia, joten kukaan ihminen ei ole tyyppiesimerkki ky-

seiselle kulttuurille ominaisesta tavasta toimia ja arvottaa maailmaa. (Jokikokko, 2002, 88; Lustig & Koester, 1996, 60; Jokikokko, 2005a, 95.)

3.3.3. Taidot

Taidot ovat interkulttuurisen kompetenssin kaikista näkyvin osa-alue, joka linkittyy tiiviisti asenteisiin. Interkulttuurisesti kompetentti ihminen on kriittinen, näkee ja ymmärtää asioita eri näkökulmista, osaa asettua toisen asemaan ja on empaattinen. Erityisen keskeisiä ovat vuorovaikutustaidot kuten kielen käyttö, neuvottelutaidot ja konfliktienratkaisutaidot. Ihminen ei vain sopeudu muuttuviin olosuhteisiin, vaan pystyy myös toimimaan ja vaikuttamaan niissä sekä sietää epävarmuutta. Toiset ihmiset viihtyvät luonnostaan paremmin uusissa tilanteissa, kun taas toiset voivat olla erittäin hermostuneita, turhautuneita ja jopa vihamielisiä kohdatessaan ihmisiä uudessa tilanteessa. Interkulttuurisesti kompetentti kykenee toimimaan omien tunteidensa edellyttämällä tavalla, käsittelemään hermostuneisuutensa ja turhautumisensa ja sopeutumaan nopeasti uusiin vaatimuksiin. Interkulttuurisesti kompetentti ihminen kykenee ymmärtämään ja tulkitsemaan vieraan kulttuurin edustajan kieltä ja kommunikoinnin erityispiirteitä, kuten eleitä, ilmeitä ja kehonkieltä. (Jokikokko, 2005a, 96; Lustig & Koester, 1996, 64, 332; Bennett, 2003, 347.)

Kuten aiemmin jo mainitsin, Lustig ja Koester painottavat interkulttuurisen kompetenssin kontekstisidonnaisuutta. Vuorovaikutuksessa vaadittavat taidot riippuvat kyseisestä tilanteesta ja siihen osallistuvien yksilöiden välisistä suhteista. Vuorovaikutuksen sujuvuudesta kertovat tarkoituksenmukaisuus ja tehokkuus. Tarkoituksenmukaisuudella tarkoitetaan sitä, että vuorovaikutuksen on palveltava juuri kyseistä tilannetta, sen odotuksia ja vaatimuksia. Vuorovaikutustilanteeseen osallistuvat yksilöt osaavat siis valita juuri oikeat tavat toimia ja kommunikoida sekä käyttää tilanteeseen sopivia symboleita. Tehokkuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että päämäärä saavutetaan eli viesti ymmärretään halutulla tavalla. Kommunikaation tavoitteena on useimmiten toimiva ihmissuhde tai halutun tavoitteen saavuttaminen. Yksilön interkulttuurista kompetenssia kykenevät täten arvioimaan parhaiten ne ihmiset, jotka kommunikoivat hänen kanssaan.

Bennettin mukaan Dufty, Sawkins, Pickard, Power ja Bowe käyttävät käsitettä informoitu empatia (*informed empathy*), jolla he tarkoittavat tiedon ja sensitiivisyyden yhdistämistä. Heidän mukaansa ihminen voi olla asioista hyvin tietoinen, mutta silti epäempaattinen.

Epäempaattisuus ilmenee siten, ettei henkilöllä ole kykyä samaistua toisiin, ei ”kulttuurista mielikuvitusta” tai taitoa lähestyä asioita toisten kulttuurien näkökulmasta. Bennettin mukaan informoitu empatia johtaa siihen, että henkilö pystyy tulkitsemaan sekä vuorovaikutuksen tarkoituksellisia että tiedostamattomia viestejä myös oman kulttuurinsa ulkopuolella. (Bennett, 2003, 347-349; Lustig & Koester, 1996, 55.)

3.3.4. Eettis-moraalinen toiminnallisuus

Neljäs ja viimeinen ulottuvuus on luonteeltaan eettis-moraalinen ja sitä voidaan pitää oman ymmärryksen mukaan kolmen muun ulottuvuuden yläkäsitteenä. Kriittisen pedagogiikan mukaan ei riitä, että ihminen on interkulttuurisesti muodollisesti pätevä, vaan tarvitaan käytännön tekoja. Interkulttuurisen kompetenssin muiden ulottuvuuksien eli tietojen, taitojen ja asenteen ollessa hallinnassa yksilöllä on tarvittavat edellytykset pyrkiä myös toimimaan interkulttuurisesti kompetentilla tavalla. Toiminnallisuuden ulottuvuus tarkoittaa interkulttuurisesti kompetenttien ihmisen halukkuutta ja sitoutumista rasismiin, epätasa-arvon, seksismiin, syrjinnän, alistamisen ja ennakkoluulojen voittamiseen, ei vain puheen tasolla vaan myös käytännössä. Kyetäkseen toimimaan tasa-arvoa ja ihmisarvoa edistävällä tavalla yksilöllä täytyy kuitenkin olla jotain perustietoa yhteiskunnan toiminnasta ja poliittisista ja taloudellisista rakenteista, joita hän pyrkii muuttamaan. (Jokikokko, 2010, 96-97; Jokikokko, 2002, 89.)

Toiminnallisuuden ulottuvuudessa on kyse kaikki muut ulottuvuudet yhdistävästä laajemmasta aatteellisesta toiminnasta ja yksilön toiminnan vaikutuksista muiden ihmisten elämään. Taitojen ulottuvuus on konkreettista toimintaa, kun taas toiminnallisuuden ymmärtämisen sisältävän myös laajemmin aatteellisuutta. Kyseessä on jotain laajempaa kuin yksittäiset taidot, joita ihminen elää todeksi: ihmisen elämä kokonaisuutena. Taitojen ulottuvuus sisältää yksittäisten ihmisten kanssa toimiessa tarvittavia taitoja, mutta toiminnallisuuden ulottuvuuteen kuuluu yksilön toiminta yhteiskunnallisella tasolla tai muuten laajemmassa mittakaavassa.

3.4. Interkulttuurinen kasvu

Näkemykset interkulttuurisen kompetenssin luonteesta vaihtelevat, mutta tutkijoiden parissa vallitsee suhteellisen laaja yksimielisyys interkulttuuriseen kompetenssiin johtavan prosessin, interkulttuurisen kasvun tai oppimisen, elämänmittaisesta luonteesta (ks. esim. Lustig ja Koester, Nieto). Kompetenssi kehittyy vähitellen elämäntilanteiden, kokemusten ja koulutuksen vaikutuksesta, eikä siis ole jotain ulkoa opeteltavaa tai nopeasti omaksuttavaa. Kasvun tavoitteena on moninaisuuden tiedostaminen, ymmärtäminen ja kunnioittaminen sekä toiminta ja ajattelu, joka tukee oikeudenmukaisuutta. Tämä tavoite saavutetaan punnitsemalla omia asenteita, arvoja, normeja ja käyttäytymistä. Saavutettu muutos täytyy sisäistää osaksi omia asenteita, käyttäytymistä ja toimintaa. Ihmisestä ei voi koskaan tulla täysin interkulttuurisesti pätevää, koska kompetenssia vaativat ja haastavat tilanteet muuttuvat ja vaihtelevat jatkuvasti. Tärkeää onkin ymmärtää, että kompetenssin kehittyminen on elinikäinen prosessi, jossa yksilö joutuu refleктоimaan omia näkemyksiään ja asenteitaan toistuvasti. (Jokikokko, 2002, 85-87; Jokikokko, 2005a, 102.)

Nieton (2000, 338-339) mukaan suurin osa opettajista on itse kasvanut monokulttuurisessa ympäristössä, joten heiltä puuttuu monikulttuurisen näkökulman omaksumiseen tarvittavat edellytykset. Myös Bennett (2003, 43) kirjoittaa, että harvalla (jos kellään) meistä on ollut mahdollisuutta vaikuttaa siihen minkä kielen opimme tai minkä kulttuurin tavat omaksumme; sen sijaan usein emme edes tunnista omaa kulttuuriamme, koska olemme oppineet pitämään sitä parhaana tai ainoana. Tämä on luonnollista, mutta monikulttuurinen näkökulma vaatii juuri päinvastaista. Tämän takia, tullakseen monikulttuuriseksi opettajaksi, täytyy ensin tulla monikulttuuriseksi ihmiseksi. Ilman henkilökohtaisesti omaksuttua ajattelua on pinnallista pyrkiä siirtämään sitä muille. Nieto huomauttaa, että monikulttuuriseksi ihmiseksi kasvaminen ei ole helppoa yhä melko monokulttuurisessa yhteiskunnassa, ja että kasvuprosessi vaatii itsensä ”uudelleen kasvattamista” monella tavalla. Hän mainitsee kolme askelta, joiden kautta tämä prosessi voi tapahtua. Ensimmäiseksi tarvitaan tietoa, toiseksi täytyy kohdata omat ennakkoluulonsa ja puolueellisuutensa ja kolmanneksi oppia näkemään todellisuus eri näkökulmista. Uuden omaksutun ajattelutavan siirtyminen opettajan työhön ei ole itsestäänselvyys, mutta se asettaa perustan monikulttuuriselle opetukselle.

Locke ja Parker (Jokikokko & Waris, 1999, 27-29) esittelevät mallin, jonka mukaan he uskovat kasvatusalan ammattilaisten etenevän matkalla kohti kulttuurit huomioivaa opetus-

ta. Heidän mukaansa yksilö etenee tässä kulttuurien välisen tietoisuuden jatkumossa vaiheelta toiselle samalla kehittyen ja oppien tiedostamaan uusia asioita. Vaiheet ovat seuraavat: 1) itsetietoisuus, 2) tietoisuus omasta kulttuuristaan, 3) tietoisuus rasismista, seksismistä ja köyhyydestä, 4) tietoisuus yksilöllisistä eroista, 5) tietoisuus toisista kulttuureista, 6) tietoisuus moninaisuudesta ja 7) taidot ja tekniikat, jolla sovelletaan aiemmin opittua. En usko, että malli pätee tällaisenaan ainakaan nykyajan yhteiskunnassa, jossa useimmat kohtaavat vieraita kulttuureita aikuistuessaan, jopa varhaislapsuudessa. Meillä on siten paremmat lähtökohdat esimerkiksi ymmärtää vieraita kulttuureita kuin vertaisillamme kaksikymmentä vuotta sitten Locken ja Parkerkin kehittäessä mallinsa.

Taylor (1994) tarkastelee interkulttuurista kasvua merkitysperspektiivien ja *transformatiivisen kasvun* kautta. Merkitysperspektiivit tarkoittavat järjestelmiä, joiden avulla tulkitsemme maailmaa. Ne kehittyvät jo lapsuudessa, mutta muuttuvat jatkuvasti uusien kokemusten sulautuessa osaksi niitä. Merkitysperspektiivejä täytyy myös tulkita uudelleen aina, kun jokin uusi kokemus poikkeaa edellisistä merkittävästi. Merkitysperspektiiviä joudutaan muuttamaan, kun näitä uusia ristiriitaisia kokemuksia on useita. Tätä tarkoittaa *transformatiivinen oppiminen*, jossa uudet kokemukset ja tapahtumat saavat yksilön ”tutkimaan, kyseenalaistamaan ja muuttamaan omia kulttuurisia merkityksiään sekä niiden mukana oletuksiaan, asenteitaan ja käytöstään” (Jokikokko, 2002, 93). Transformatiivinen oppiminen voi tapahtua joko äkillisesti yhden merkittävän tapahtuman, kuten kulttuurishokin, seurauksena tai vähitellen useiden pienempien kokemusten seurauksena. Taylorin mukaan interkulttuurisen kasvun seuraukset voidaan nähdä erilaisilla ihmiselämän alueilla. Kasvu ilmenee kognitiivisesti kykynä tarkastella asioita useista eri näkökulmista, affektiivisesti esimerkiksi empatiana ja käyttäytymisessä kykynä toimia merkityksellisesti lukuisissa tilanteissa ja kulttuuriympäristöissä.

Janet Bennett ja Milton Bennett (2004) kirjoittavat alun perin Milton Bennettin (1993) luomasta teoriasta koskien interkulttuurisen sensitiivisyyden kehittymistä ja korostavat kulttuurierojen tunnistamisen merkitystä. Kyseisestä teoriasta käytetään nimeä DMIS-malli, joka muodostuu sanoista *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Kuten aiemmin kirjoitin, interkulttuurinen sensitiivisyys ja interkulttuurinen kompetenssi ovat niin lähekkäisiä käsitteitä, että Bennettin mallia voidaan soveltaa myös interkulttuurisen kompetenssin kehityksen tarkastelemisessa. Mallin perusajatus on, että kohdatessaan toisia

kulttuureita, yksilö joutuu käsittelemään kokemuksiaan ja tunteitaan, mikä johtaa ajattelutapojen muutokseen. Bennett jakaa interkulttuurisen kasvun kuuteen vaiheeseen, joista kolme ensimmäistä kuuluvat etnosentriseen eli omaa kulttuuria korostavaan viitekehukseen ja kolme viimeistä etnorelativistiseen eli kulttuurista moninaisuutta korostavaan viitekehukseen (ks. kuvio 2). Jokainen kuudesta vaiheesta kuvaa tietynlaisista elementeistä koostuvaa maailmankuvaa. Malli ei käsittele suoraan muutosta asenteissa ja käyttäytymisessä vaan laajemmin muutosta yksilön kognitiivisissa rakenteissa. Kuitenkin jokaiselle vaiheelle tyypillisiä asenteita ja käyttäytymispiirteitä voidaan tunnistaa. Bennettin (1993, 22) mukaan malli sekä kuvaa erilaisia tapoja suhtautua kulttuurieroihin että vaiheiden tunnistamisen kautta auttaa tarkastelemaan omaa ajattelua ja siten ehkäisemään etnosentrisiä tapoja ajatella.

Etnosentrinen viitekehys			Etnorelativistinen viitekehys		
Kieltäminen	Puolustaminen	Minimointi	Hyväksyminen	Adaptaatio	Integraatio
→	→	→	→	→	→

Kuvio 2: Interkulttuurinen kasvu (Bennett, & Bennett, 2004).

Etnosentriselle viitekehykselle tyypillistä on ajattelutapa, jonka mukaan oma kulttuuri on todellisuuden keskiössä. Ensimmäisessä, kieltämisen vaiheessa (*denial*), yksilö ei tiedosta erilaisten kulttuurien olemassaoloa lainkaan tai tiedostaa sen hyvin hatarasti. Oma kulttuuri on hänelle se ainoa oikea. Hataruus käsitys erilaista kulttuureista aiheuttaa tunteen toiseudesta. Yksilö pyrkii välttelemään muiden kulttuurien kohtaamista sekä psykologisesti että fyysisesti. Tilannetta kuvaa sana yksikulttuurisuus.

Tätä vaihetta seuraa puolustaminen (*defense*), jolloin stereotypiat ja yleistäminen ovat yleisiä. Muiden kulttuurien olemassaolo tunnistetaan kieltämisen vaihetta paremmin, mutta niitä ei nähdä yhtä moniulotteisina kuin oma kulttuuri. Omaa kulttuuria pidetään ainoana hyvänä kulttuurina ja asenne on polarisoitunut me-he-erotteluun. Yksilö tuntee olevansa ikään kuin piiritetty, hyökkäyksessä, ja siksi puolustautuu. Valtakulttuuria edustavan puolustusasenne näkyy esimerkiksi lausunnoissa kuten ”he vievät kaikki meidän työpaikkamme”, kun taas vähemmistökulttuuria edustavan ratkaisuna on puolustautua valtakulttuurilta ja pyrkiä pitämään kiinni omasta kulttuuri-identiteetistä erityisen voimakkaasti.

Viimeinen ja monimutkaisin etnorelativistinen tapa suhtautua muihin kulttuureihin on minimointi (*minimization*). Pahin kriisi on jo ohi, ja yksilö pyrkii löytämään samanlaisuuksia, jopa romantisoiden vierasta kulttuuria. Oman kulttuurin piirteet nähdään universaaleina ja ainoastaan pinnalliset kulttuurierot tunnistetaan. Kulttuurieroista huolimatta ajatellaan, että pohjimmiltaan kaikki ovat samanlaisia. Yksittäisten ihmisten kompleksisuus tunnistetaan, mutta laajemmat kulttuurierot nähdään samanlaisina kuin oma kulttuuri. Etnosentrisessä maailmankuvassa kulttuurieroja siis vältellään joko kieltämällä ne, hyökkäämällä niitä vastaan tai vähättelemällä niiden tärkeyttä.

Etnosenttrinen maailmankuva voi näkyä myös ksenofobiana eli vieraan pelkona tai ksenofiliaana eli vieraan ihailuna. Lehtosen ja Löytyn (2003, 12-13) mukaan näille lähestymistavoille on yhteistä se, että ne ottavat erilaisuuden annettuna. Erilaisuus nähdään vieraana, ja siihen suhtaudutaan torjumalla, paniikilla, uteliaisuudella tai idyllisellä asenteella. Näitä tapoja hedelmällisempää on lähestyä vierasta ksenosofian eli vierasta koskevan viisauden keinoin, oppimalla elämään erojen kanssa. Näen ksenosofian olevan eräänlainen ihannetila, johon tulisi pyrkiä, ja joka kertoo interkulttuurisesta kompetenssista.

Etnorelativistisessa viitekehyksessä kokemukset omasta kulttuurista muodostuvat muiden kulttuurien kontekstit huomioiden. Ensimmäinen vaihe on hyväksyminen (*acceptance*), joka tarkoittaa muiden erilaisuuden ja silti ainutlaatuisuuden hyväksymistä. Yksilö ymmärtää, että arvot, uskomukset ja käyttäytymispiirteet ovat kulttuurisidonnaisia ja vaihtelevat kulttuurista toiseen. Hyväksyminen ei kuitenkaan välttämättä tarkoita samaa mieltä olemista tai edes toisesta pitämistä. Yksilö voi siis olla etnorelativistinen, mutta silti olla pitämättä jostain kulttuurista tai sen arvojärjestelmästä. Tämä voi aiheuttaa ristiriitaisia tunteita, kun yksilö yrittää elää ja toimia omien arvojensa mukaisesti ja samanaikaisesti kunnioittaa toisten arvomaailmaa. Äärimmillään tämä ristiriita voi johtaa lamaantumiseen ja kyvyttömyyteen sitoutua mihinkään arvojärjestelmään.

Adaptaatiovaiheeseen (*adaptation*) siirtyminen tapahtuu, kun yksilön täytyy toimia tai ajatella oman kulttuurikontekstin ulkopuolella, yleensä kun yksilön kontaktit toiseen kulttuuriin tulevat intensiivisemmiksi. Hän hyväksyy, että kulttuurien välillä on eroavaisuuksia ja että yhteisymmärryksen saavuttamiseksi eroavaisuudet on hyväksyttävä ja otettava huomioon. Hän joutuu kysymään itseltään kuinka olla oma itsensä ja kuitenkin käyttäytyä vaihtoehtoisilla tavoilla. Yksilön määritelmä itsestään laajentuu, jotta myös uudet ja erilaiset

tavat toimia sisältyvät siihen. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa uusissa konteksteissa sopivien käyttäytymispiirteiden omaksumista, mutta voi tarkoittaa myös bikulttuurisuuden tai monikulttuurisuuden omaksumista. Tällöin yksilö tunnistaa vaihtoehtoisen maailmankatsomuksen kompleksisuuden yhtä hyvin kuin oman maailmankatsomuksensa ja kykenee sujuvasti siirtymään yhdestä kulttuurikontekstista toiseen. Toiseen kulttuuriin sopeutuminen voi tapahtua tiedostamatta, jolloin oikea termi on assimilaatio.

Viimeisessä integraation (*integration*) vaiheessa muutos tapahtuu kulttuuri-identiteetissä. Integraation vaiheessa yksilö on yleensä omaksunut bikulttuurisen tai monikulttuurisen maailmankatsomuksen, minkä seurauksena oma identiteetti on irronnut jostain tietystä kulttuurista. Hänen on kuitenkin täytynyt muodostaa kulttuuri-identiteettinsä uudelleen. Ikään kuin lopputuloksena yksilö saavuttaa tasapainon oman suhtautumisensa ja eri kulttuurien kanssa. Etnorelativistisessa viitekehyksessä kulttuurieroja etsitään siis joko hyväksymällä niiden tärkeys, omaksumalla uusi näkökulma tai integroimalla uusi näkemys osaksi identiteettiä. (Bennett & Bennett, 2004, 152-158.)

Malli on idealistinen esitys siitä, miten yksilön ajattelu voi muuttua, mutta sitä ei voida pitää täysin kattavana. On selvää, että kukaan tuskin koskaan voi saavuttaa ihannetilaa, eräänlaista lopullista interkulttuurisuuden tilaa, vaan oppiminen on jatkuvaa yksilön koko elämän ajan. DMIS-malli antaa kuitenkin hyvät suuntaviivat yksilön kehityksen tarkastelulle, helpottaa myös oman interkulttuurisuuden tilan arvioimista ja siten auttaa suunnamaan omaa toimintaa ja ajattelua kohti seuraavaa vaihetta. Myös Jokikokko (2002, 92) toteaa, että ”tämä taso lienee jonkinlainen utopia; tuntuu vaikealta ajatella, että ihminen pystyisi luopumaan täysin omasta kulttuurisesta viitekehyksestään”. Jokikokko huomauttaa myös, että siirtyminen tasolta toiselle tuskin tapahtuu aina kyseisessä järjestyksessä eikä yksilö ole aina tiiviisti sidottu yhdelle tasolle. Hän kysyy, ”mikä lopulta selittää siirtymisen tasolta toiselle eli mahdollistaa persoonallisen kasvun ja oppimisen”.

4. TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni keskeiseksi käsitteeksi nousi interkulttuurinen kompetenssi, josta kiinnostuin jo kandidaatintutkielmaa tehdessäni. Tutkimusaiheeni koski alun perin lastentarhanopettajan ja maahanmuuttajalapsen välistä vuorovaikutusta, mutta tutkimuksen edetessä kävi ilmi, että kyseiseen aiheeseen liittyy niin paljon muita ulottuvuuksia, että sitä on vaikea tarkastella erillisenä osa-alueena. Tutkimuksen tavoitteena on valaista interkulttuurista kompetenssia ja interkulttuurista kasvua tutkimushenkilöiden omista kokemuksista nousevien kertomusten valossa. Tutkimuskysymykseni muotoutuivat lopulta seuraaviksi:

- 1) Miten interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet ilmenevät lastentarhanopettajien kertomuksissa?**
- 2) Miten interkulttuurisen kasvun tila ilmenee lastentarhanopettajien kertomuksissa?**

5. NARRATIIVINEN TUTKIMUSOTE KERTOMUSTEN TARKASTELUSSA

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen kenttä on laaja, ja Dey (1995, 2) kysyy, voidaanko lukuisten termien, lajien ja suuntauksien joukosta löytää ydintä tai yhteistä pohjaa, johon käsitys laadullisesta tutkimuksesta voidaan rakentaa. Tesch (1990) näkee laadullisten tutkimusorientaatioiden välillä vahvan yhteyden, koska niissä korostetaan sosiaalisten ilmiöiden merkityksiä ja tarvetta huomioida ne kommunikaation, kulttuurin tai sosiaalisen toiminnan kuvaamisessa, tulkitsemisessä ja selittämisessä.

Tässä pääluvussa esittelen tutkimukseni metodologisia lähtökohtia ja perustelen tutkimuksessa tekemiäni metodologisia ratkaisuja. Tutkimuksen metodologisen perustan muodostavat narratiivit ja narratiivisuus. Ihminen itse on ainoa, joka voi kertoa omista kokemuksistaan, joten tuntui luonnolliselta antaa heille siihen mahdollisuus. Geertz (1986, 373) ilmaisee tämän kirjoittamalla:

“We cannot live other people’s lives, and it is a piece of bad faith to try. We can but listen to what, in words, in images, in actions, they say about their lives... It’s all a matter of scratching surfaces.”

Emme pysty elämään kenenkään toisen elämää, mutta voimme raapaista pintaa kuuntelemalla mitä hän kertoo.

5.1. Narratiivinen käänne

Jo Aristoteles oli aikanaan kiinnostunut tarinoista. Aristoteles tutki kreikkalaisia tragedioita ja ymmärsi, että tarinat ovat usein opettavaisia kertomuksia, jotka kuvastavat maailmaa, eivät kopioi sitä sellaisenaan. (Riessman, 2008a, 4.) Narratiivisuudella on pitkä historia filosofian lisäksi kirjallisuus- ja kielitieteissä, mutta 1990-luvulla tapahtunut *narratiivinen käänne* (kielellinen, tulkinnallinen, diskursiivinen tai kontekstuaalinen käänne) nosti narratiivisuuden eri tieteenalojen tutkimuksen keskiöön. Kansainväliset sitaatti-indeksit osoittavat, että 1980-luvun puolivälistä lähtien, erityisesti 1990-luvulla, narratiivisuuden ja sen

lähikäsitteiden käyttö on lisääntynyt eksponentiaalisesti. (Heikkinen, 2007, 142-143; Kujala, 2007, 14.)

Narratiivisen kääntein taustalla vaikuttaa laajempi muutos, joka koskee käsitystä tiedosta ja tieteestä. Modernin näkemyksen mukaan tieteen tehtävä oli luoda universaalia, yleispätevää uutta tietoa, joka kuvaa olemassa olevaa tutkijasta riippumatonta yhtä totuutta. Moderni tutkija nähtiin objektiivisena ja puolueettomana tarkkailijana. Moderni käsitys tieteestä ja sen synnyttämästä uudesta tiedosta on saanut väistyä postmodernismin ja konstruktivismien tieltä. Postmodernismi ei usko olevan olemassa objektiivista yhtä totuutta, josta voidaan esittää joko tosia tai epätosia väitteitä. Postmoderni tutkija nähdään aktiivisena tiedon rakentajana, joka on tiiviissä yhteydessä aikaan ja paikkaan. Konstruktivistisen ajattelun mukaan ihmiset rakentavat maailmaa, tietoa ja käsityksiään kertomusten kautta. Todellisuus, tai ainakin se mitä pidämme todellisuutena, on siis kielen ja kommunikoinnin tuote, joka rakentuu jatkuvasti aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalle. Tieteen tehtävä ei siten ole kuvata olemassa olevaa objektiivista totuutta, vaan esitellä yksi näkökulma todellisuudesta. (Heikkinen, 2007, 145-146; Kujala, 2007, 13; Hatch & Wisniewski, 1995, 116-119.)

Tämän murroksen myötä tiedeyhteisössä on oivallettu, että kertomusten kuuleminen ja niiden tuottaminen synnyttävät tietoa. Psykologi Jerome Bruner (1990) kuvaakin ihmisiä nimellä *homo narrans*, kertova ihminen, joilla on sisäsyntyinen taipumus kertoa ja ymmärtää tarinoita. Kyseisen tutkimusparadigman muutoksen myötä on tapahtunut subjektiivinen tai kulttuurinen käänne, jonka seurauksena henkilökohtaiset ja sosiaaliset merkitykset ovat saaneet suuremman roolin. Maailma voidaan nähdä eräänlaisena jatkuvana kertomuksena, joka kerryttää kulttuurista tietovarantoa eli tietoa. Kertomukset myös rakentavat meidän ihmisten identiteettejä ja vaikuttavat tapaan, jolla tarkastelemme itseämme. Postmoderni näkemys on nostanut esiin marginaalisia ihmisryhmiä, jotka ovat uskaltaneet hylätä vanhat, hallitsevat tarinat ja alkaneet nostaa oman ihmisryhmänsä ääntä kuuluviin kertomalla uusia tarinoita omasta näkökulmastaan. (Heikkinen, 2007, 144-146; Bold, 2012, 17-18.)

5.2. Narratiivi ja narratiivisuus

Useat tutkijat ovat todenneet, että termit *narratiivisuus* ja *narratiivi* ovat laajoja, vaikeasti määriteltäviä käsitteitä. Heikkinen (2007, 142-144) kirjoittaa, että eri tieteenalat ja koulukunnat ovat erimielisiä siitä, kuinka narratiivisuuden käsitettä ja sen lähikäsitteitä käytetään. Käsitteet ovat suosittuja etenkin yhteiskuntatieteiden, psykologian, kasvatustieteen, taloustieteiden ja terveystutkimuksen aloilla, mutta niiden käyttö on ”vakiintumatonta ja epäyhtenäistä”. Käsite perustuu latinan kielen substantiiviin *narratio*, joka tarkoittaa kertomusta, ja verbiin *narrate*, joka tarkoittaa kertomista. Vakiintunutta suomenkielistä käsitettä ei ole, mutta yksi yleisesti käytetty suomennos on tarinallisuus. Kirjallisuustieteissä kertomus nähdään yläkäsitteenä ja tarina alakäsitteenä, mutta narratiivia, kertomusta ja tarinaa käytetään arkikielessä väljästi synonyymeina.

Kujala (2007, 27) hahmottaa näiden käsitteiden yhteyttä siten, että ensin on olemassa tarina, joka muuttuu kertomukseksi ihmisen rakentaessa siitä joko kirjoitetun tai puhutun kokonaisuuden, ja joka muuttuu edelleen narratiiviksi, kun tutkija alkaa analysoida ja tulkita niitä. Saman ajatuksen omaksuin myös tähän tutkimukseen. Tutkimushenkilöt, jotka tuottivat minulle tutkimusaineistoa, muokkasivat omasta tarinastaan kertomuksen, jonka kertoivat minulle joko kirjoittaen tai haastattelussa, ja analyysini myötä näistä kertomuksista tuli narratiiveja, tutkimukseni kohteita. Squire (2008, 50) kirjoittaakin, että tutkijan on tärkeää löytää oma tapansa määritellä käsitteet, koska hänen näkemyksensä siitä, mitä narratiivit ja narratiivisuus ovat, vaikuttavat analyysiprosessiin.

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 191-193) pohtivat miten kertomus voidaan määritellä, milloin puhe tai teksti muuttuu nimenomaan kertomukseksi. Heidän mukaansa vastaus löytyy toisaalta tarinan juonellisuudesta ja toisaalta kokemuksellisuudesta. Kertomusten tutkijoiden näkemys on, että kertomus ei ole kertomus ilman jonkinlaista juonta. Kerronnallisuutta ei kuitenkaan voida määritellä joko-tai-asteikolla, jolla kerronnallisuutta joko on tai ei ole. Pikemminkin kerronnallisuutta voidaan arvioida liukuvalla asteikolla, jolloin tarinassa on kerronnallisuutta enemmän tai vähemmän, tiheästi tai ohuesti, riippuen kertomuksen välittämästä kokemuksellisuuden määrästä.

Riessman (2008a, 3) kirjoittaa, että termiä narratiivi käytetään eri tavoin useissa eri yhteyksissä ja eri tieteenaloilla. Estolan (1999, 133) mukaan Gudmundsdottir määrittelee narra-

tiivin ”sarjaksi verbaalisia, symbolisia tai konkreettisia käyttäytymismuotoja, joiden tarkoitus on kertoa jollekin, että jotakin on tapahtunut”. Boldin (2012, 30-30) mukaan narratiivit auttavat meitä ymmärtämään itseämme ja muita kuvailemalla, selittämällä ja määrittelemällä itseämme ja identiteettiämme. Narratiivi ei kuitenkaan ole tarkka esitys siitä mitä tapahtui eikä se heijasta laajempaa maailmaa, vaan on monikerroksinen ja monitulkintainen esitys kokemuksesta. Narratiivi voi kertoa todellisista tapahtumista tai olla fiktiivinen.

Yksinkertaistetusti voidaan sanoa, että narratiivit ovat kaikkialla. Kaikki tekstit ja tuotokset eivät kuitenkaan ole ehdoitta narratiiveja. Arkikielessä käsitettä narratiivi on alettu käyttää jopa liian yleisesti siten, että jopa muutama ranskalainen viiva on ymmärretty narratiiviksi. Uutisankkurit ja jopa jotkin laadulliset tutkijat pitävät muutamaa puhuttua tai kirjoitettua riviä narratiivina. Täten narratiivista on tullut ikään kuin metafora, epämääräinen kielikuva. Tämän takia on suotavaa määritellä jotkin rajat käsitteen narratiivi käytölle. Voidaan asettaa ehtoja, joiden täytyy täytyä, jotta tekstiä voidaan pitää narratiivina. Ehdot voivat olla hyvinkin epämääräisiä, esimerkiksi jaksotus ja ennustamattomuus. Toiset tutkijat puolestaan kehottavat maalaisjärjen käyttöön termiä määritellesä. (Riessman, 2008a, 4-5; 2008b, 151.)

Salmon ja Riessman (2008, 78-82) keskustelevat yhteisessä artikkelissaan narratiivin määritelmästä. Riessman pohtii monen tutkijan esittämää kriteeriä, koherenssia. Hän kysyy mitä vaatimus koherenssista oikeastaan tarkoittaa. Täytyykö narratiivi esittää aikajatkumona vai voiko narratiivin esittää muulla tapaa? Täytyykö narratiivissa olla alku, keskikohta ja loppu? Salmon puolestaan kirjoittaa, että pienten lasten tarinoista puuttuu taloudellisuus, koherenssi ja uskottavuus. Hän korostaa ajan ja harjoituksen merkitystä uskottavien, retorisesti vakuuttavien ja sosiaalisesti tehokkaiden narratiivien tuottamisessa. Riessman huomauttaa, että tutkijoiden täytyy olla varovaisia narratiiveja määritellesään, jotta loogisen johdonmukaisuuden vaatimusta ei viedä liian pitkälle. Jos siis narratiivin ehdoton vaatimus olisi looginen johdonmukaisuus, pitäisikö päätellä, että pienten lasten tuottamia tarinoita ei tulisi pitää narratiiveina? Miten silloin voitaisiin lainkaan tutkia lasten kertomuksia? Vaikka omassa tutkimuksessani kertojat ovat kaikki aikuisia, en koe tarpeellisenä määritellä narratiivia kovin tiukasti. Kirjoitetuissa aineistoissa ja haastatteluaineistoissa on paljon tekstejä, jotka eivät etene kovin loogisesti tai ainakaan ajallisesti helposti seurattavasti, mutta mielestäni ne ovat yhtä päteviä narratiiveja kuin tiukan määritelmän täyttävät narra-

tiivit. Puutteellisetkin tarinat ovat tärkeitä. Jos kaikkien tarinankertojien tulisi täyttää kerroksensa tarkat kriteerit, jäisivät monien ihmisryhmien tarinat kokonaan kuulematta.

5.3. Narratiivit tutkimuksessa

Ours is a field characterized by extreme diversity and complexity. There is no single way to do narrative research, just as there is no single definition of narrative. (Riessman, 2008b, 155.)

Narratiivinen tutkimus voidaan jakaa karkeasti kahteen luokkaan: Tutkimukset, joiden aineisto koostuu narratiiveista, ja tutkimukset, jotka tuottavat uusia narratiiveja maailmasta. (Heikkinen, 2007, 142; Connelly, F.M., Clandinin, D.J. & He, M.F., 1997, 667-668.) Kuten termit narratiivi ja narratiivisuus, myös narratiivisen tai narratiivien tutkimuksen kenttä on hyvin moninainen, ja sen määrittäminen on haastavaa. Riessman (2008b, 152) pitää narratiivisen tutkimuksen vahvuutena nimenomaan kentän moniäänisyyttä sekä teoreettista ja metodologista moninaisuutta. Hän käyttää metaforaa perhe kuvatessaan erilaisia analyttisiä lähestymistapoja, joilla narratiiveja tutkimuksessa tarkastellaan. Kuten jokaisessa perheessä, myös narratiivisen tutkimuksen kentällä ilmenee erilaisista teoreettisista näkökannoista johtuvia konflikteja ja erimielisyyksiä.

Bold (2012, 19-22) kuvailee Clandininin ja Connellyn sosiaalisille konteksteille ja narratiivien merkityksille asettamia piirteitä, joita ovat temporaalisuus, ihmiset, toiminta, varmuus ja konteksti. Temporaalisuudella tarkoitetaan sitä, että tapahtumilla on menneisyys, nykyisyys ja mahdollisesti tulevaisuus. Narratiivinen tutkimus tunnustaa tämän, kun taas muut tutkimusorientaatiot haluavat asioiden vain olevan huomioimatta ajan ulottuvuutta. Bold huomauttaa, että sosiaalisia tilanteita tutkittaessa muutos on väistämätöntä, joten temporaalisuus on tärkeää hyväksyä. Narratiivista tutkimusta ei tehdä ajatellen positivistisesti, että tulokset kertovat pysyvän totuuden. Ihmiset ovat luonnollinen osa kaikissa sosiaalisia tilanteita koskevia tutkimuksissa, ja kaikki toiminta nähdään suhteessa menneisiin tapahtumiin ja mahdollisiin tuleviin tapahtumiin.

Useissa tutkimusorientaatioissa pyritään varmuuteen, mutta narratiivisuudessa varmuutta ei ole. Siihen voidaan kyllä pyrkiä, mutta vaihtoehtoiset tulkinnat huomioiden noudatetaan varovaisuutta. Bold huomauttaa, että tämä erityispiirre altistaa narratiivisen tutkimuksen

positivistisuuteen pyrkivien tutkijoiden esittämälle kritiikille. Narratiivisen tutkimuksen kentällä kuitenkin ymmärretään, että ehdottomiin oikeisiin vastauksiin pyrkiminen on sosiallisissa konteksteissa utopiaa. Bold yhtyy Clandininin ja Connellyn näkemykseen, että konteksti on välttämätöntä huomioida yksilön kertomaa narratiivia tarkastellessa. Näiden piirteiden lisäksi Bold kirjoittaa, että useissa narratiivisissa lähestymistavoissa rakenteelliset piirteet kuten juoni eivät ole yhtä tärkeitä kuin narratiivien luomat ja jakamat merkitykset. (Bold, 2012, 19-22.)

Riessman (2008a, 4) huomauttaa, että vaikka narratiivinen tutkimus alun perin kehittyi kirjallisten teosten tarkastelun ympärille, nykyisin se tarkastelee lukuisten erilaisten kirjallisten lähteiden lisäksi myös puhuttuja ja visuaalisia lähteitä. Hän luettelee seuraavat tekstilajit mahdollisiksi lähteiksi: muistelmat, elämäkerrat, päiväkirjat, arkistoidut dokumentit, sosiaali- ja terveystietojärjestelmien rekisterit, muut järjestöjen dokumentit, tieteelliset teoriat, folk-balladit, valokuvat ja muut taideteokset. Bold (2012, 22) lisää listaan piirustukset, runot, näytelmät ja videot ja huomauttaa, että myös eleet ja kehonkieli ovat narratiiveja. Hänen mukaansa narratiivi voi kertoa todellisista tapahtumista tai olla fiktiivinen.

Omassa tutkielmassani aineistona ovat kirjoitetut ja puhutut kertomukset, jotka lastentarhanopettajat tuottivat omiin kokemuksiinsa perustuen. Narratiivisessa tutkimuksessa opettajilla on mahdollisuus kertoa omin sanoin kokemuksistaan ja siitä tiedosta, jonka he ovat omaksuneet. Tämä tieto voi olla tiedostamatonta, mutta se välittyy heidän kertomissaan tarinoissaan. Puhutaan persoonallisesta kokemuksellisesta tiedosta, jollaista on myös opettajan arjessa läsnä oleva äänetön ja usein tiedostamaton tieto. Tämä tieto syntyy vähitellen opettajan elämän aikana, ja siihen vaikuttavat hänen arvonsa ja tunteensa, eettinen orientaatio sekä näkemykset tulevaisuudesta. Kokemuksiin perustuvan narratiivisen tutkimuksen ajatuksena on, että tarinoiden kautta kokemuksista tulee kertojalle tiedostettuja. (Connelly ym., 1997; Clandinin, 1986; Elbaz, 1992; Kessler, 1991; Kinchloe, 1991; Goodson, 1992; Goodson, 1994; Kelchterman, 1993; Squire, 2008.)

5.3.1. Tutkijan rooli

Andrewsin (2008, 98) mukaan tutkijan omat henkilökohtaiset elämäkokemukset vaikuttavat siihen, miten hän tarkastelee aineistoaan ja millaisia tulkintoja hän siitä tekee. Huomasin tämän henkilökohtaisesti, kun tutkimusprosessi katkesi syksyllä 2013 muutamaksi kuu-

kaudeksi suorittaessani maisteriopintoihini kuuluvaa syventävää harjoittelua Tansaniassa. Palattuani matkan jälkeen gradun huomasin ajattelevani asioista eri tavalla kuin aikaisemmin, tai ainakin ymmärtäväni uusia näkökulmia. Varsinainen tutkimusintressi pohjautuu myös tutkijaan henkilökohtaisiin kokemuksiin (Estola, 99, 136). Tämän tutkimuksen aihe nousee voimakkaasti omista kokemuksistani muista kulttuureista ja tilanteista, joissa kulttuurit kohtaavat päiväkodissa.

Kaikki narratiivit ovat perinteisen ajattelutavan mukaan yhdessä rakennettuja. Yleisö, joille narratiiveja esitetään, olivat he sitten fyysisesti paikalla tai eivät, vaikuttavat aina siihen mitä kerrotaan, mitä ei voida kertoa, miten kerrotaan, mitä oletuksia voidaan tehdä, mitä täytyy tarkemmin selittää ja niin edelleen. Narratiivinen tutkimus perustuu ihmisten väliin keskusteluihin tai muuten välitettyihin kertomuksiin, joten tutkimusprosessiin kuuluu erottamattomasti jatkuva merkitystenanto, tulkintojen keskusteleminen ja tulkinnoista keskusteleminen. Tämä asettaa tutkijan tilanteeseen, jossa hänen roolinsa aineiston muodostumisessa on merkityksellinen. Tutkijan läsnäolo vaikuttaa koko tutkimusprosessiin, mikä tutkijan tulee huomioida. Tutkija myös seurustelee narratiivien kertojien kanssa koko tutkimusprosessin ajan, vaikka kertojat olisivat läsnä vain kirjoitettuna tekstinä. Tutkija ikään kuin tekee yhteistä matkaa kertojan kanssa, pyrkii tavoittamaan kertojan oman äänen osallistumalla kertoen ja kuunnellen. (Salmon & Riessman, 2008, 80; Squire ym., 2008, 17; Estola, 1999, 135.)

Tutkija on osa sitä kontekstia, jossa tarina kerrotaan. Laajemmin ajateltuna kontekstiin kuuluvat sosiaaliset ja kulttuuriset kontekstit, joista tutkijan ja kertojan välinen suhde on vain yksi esimerkki. Narratiivit ovat kirjoittajan ja lukijan, puhujan ja kuulijan yhdessä kertomia. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että jo aineistonkeruuvaiheessa aineiston tuottajat, tutkimushenkilöt, kertojat, saattavat vastata tutkijan esittämiin kysymyksiin siten, miten luulevat tutkijan odottavan. He saattavat jopa vastata kysymyksiin, joita olettavat tutkijan kysyvän, ja tutkija puolestaan vastaa kertomuksiin oman oletuksensa mukaisesti. Tutkijan ja kertojan lisäksi omia tulkintojaan tekee myös tutkimuksen lukija. (Squire ym., 2008, 14; Squire, 2008, 44; Riessman, 2008a, 6, 9.)

5.3.2. Kerronnallinen aineisto

Tässä tutkimuksessa käyttämäni aineisto koostui sekä kirjoitetuista että haastattelukertomuksista. Esittelen aineistoani tarkemmin luvussa 6. Riessman (2008a, 22-23) kuvailee kirjoitetun aineiston erityispiirteitä verrattuna esimerkiksi haastatteluaineistoon. Kirjoitetut dokumentit ovat valmiiksi organisoituja ja ”pakattuja” kirjoitettuun muotoon. Ne ovat ikään kuin materiaalisesti olemassa jo ennen kuin tutkija saa ne käsiinsä, toisin kuin haastatteluaineistot, jotka tutkija itse muuttaa tekstiksi. Kirjoitetun tekstin laatija on muokannut sitä mitä haluaa kertoa jo kirjoittaessaan, joten tutkijan ei ole mahdollista päästä käsiksi alkuperäiseen kokemukseen tai tietoon. Kirjoitetulla aineistolla on aina sosiaalisesti sijoittunut kirjoittaja, joka kirjoittaa tietyistä perspektiivistä jollekin kohderyhmälle.

Haastattelu on tiedonkeruumenetelmänä suosittu. Se valitaan menetelmäksi usein siksi, että haastattelutilanteessa ihmistä ei nähdä tutkimuskohteena vaan aktiivisesti osallistuvana ja merkityksiä luovana subjektina, jolle haastattelutilanne antaa mahdollisuuden kertoa itselleen tärkeistä asioista mahdollisimman vapaasti. Haastattelu on myös muita tiedonkeruutapoja joustavampi tapa kerätä aineistoa, koska siinä edetään tilanteen ja haastateltavan edellytyksillä. Tutkija tekee ensimmäisiä tulkintoja keräämästään aineistosta jo haastattelun aikana. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet osallistuvat ja vaikuttavat toisiinsa. Haastattelu eroaa kuitenkin tavallisesta keskustelusta, koska haastattelussa haastattelijan on otettava päävastuu. Tavallisessa keskustelussa molemmat osapuolet ovat yhdessä vastuussa keskustelun etenemisestä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 192; Eskola & Suoranta, 1998, 85; Bold, 2012, 122-123.) Haastattelun vuorovaikutuksellisesta luonteesta johtuu, että jokainen haastattelutilanne on erityinen. Kuten Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 192) asian ilmaisevat, ”ei siis ole vain yhtä tapaa tehdä tämä haastattelu oikein. Haastattelun voi tehdä monella tavoin ’väärin’ ja saada silti kiinnostavia ja tärkeitä tuloksia”.

Tutkimushaastattelu eroaa mistä tahansa tavallisesta haastattelusta, koska sen taustalla ovat haastattelijan suunnitelmat ja tavoite saada tutkimuksen kannalta päteviä vastauksia. Kysymykset, joita haastatteliija esittää haastateltavalle, eivät ole suoraan tutkimuskysymyksiä, eivätkä haastateltavan antamat vastaukset ole suoraan tutkimuksen tuloksia. Haastattelutilanteen vuorovaikutuksellisuus asettaa tutkimushaastattelussa toisaalta myös haasteita. Haastattelussa kerättävä aineisto on sidoksissa kontekstiin ja haastattelutilanteeseen. Tu-

loksia tulkittaessa ja yleistyksiä tehdessä on otettava huomioon, että haastateltava on saattanut puhua haastattelutilanteessa toisin kuin olisi puhunut jossakin muussa tilanteessa ja että haastateltava on saattanut vastata tavalla, jota pitää sosiaalisesti hyväksyttynä. Luottamus onkin tutkimushaastattelun onnistumisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Haastattelija ei voi olla passiivinen kuuntelija, vaan hänen täytyy saavuttaa haastateltavan luottamus, jotta haastattelun on mahdollista tuottaa tutkimuksen kannalta hyödyllistä aineistoa. (Hirsjärvi ym., 1997, 194-195; Eskola & Suoranta, 1998, 93; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 9.)

6. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni toteutusta. Kuvaan tutkimusaineiston koontia ja lopullista aineistoa. Analyysiprosessia kuvaan molempien tutkimuskysymysten osalta.

6.1. Aineiston koonti

Keräsin aineistoni keväällä 2013. Silloin interkulttuurisen kompetenssin teoria ei ollut päällimmäisenä mielessäni, vaikka suunnittelinkin käyttäväni sitä tutkimuksessani jollain tavalla. En esitellyt tutkimushenkilöille lainkaan termejä interkulttuurinen kompetenssi tai interkulttuurinen kasvu enkä täten saanut suoria vastauksia heidän interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksista tai kasvun tilasta. Sen sijaan pyysin heitä kertomaan omista kokemuksistaan liittyen vuorovaikutukseen maahanmuuttajalasten kanssa.

Aineistonkeruu alkoi tutkimusluvan (Liite 2) hakemisella Oulun kaupungilta, koska suuri osa aineistoa tuottaneista lastentarhanopettajista työskenteli Oulun kaupungin päiväkodeissa. Tarkoitukseni oli löytää lastentarhanopettajia, jotka olisivat halukkaita kirjoittamaan omista kokemuksistaan. Otin ensisijaisesti yhteyttä päiväkoteihin, joissa tiesin tai arvelin olevan maahanmuuttajalapsia keskimääräistä enemmän. Keskustelin tutkimuksestani ensin päiväkotien johtajien kanssa puhelimesta tai sähköpostilla, minkä jälkeen he neuvoivat ottamaan yhteyttä suoraan joihinkin lastentarhanopettajiin tai lupasivat viedä asian eteenpäin koko henkilökunnalleen. Tämän lisäksi tavoitin kolme tutkimushenkilöä puskaradion kautta. He olivat joko itse tuntemiani tai tuttavieni tuntemia lastentarhanopettajia. Osa heistä työskenteli lastentarhanopettajana Oulussa, osa muilla paikkakunnilla. Lähetin sähköpostin välityksellä ohjeistuksen (Liite 1) kaikille, jotka ilmoittivat halukkuudestaan osallistua tutkimukseen. Kaikki kirjoitelmat palautettiin minulle sähköpostitse, vaikka myös postitse palauttaminen oli mahdollista. Kirjoitelmat olivat yhdestä viiteen sivua pitkiä, ja kirjoitettua aineistoa kertyi yhteensä 20 sivua. Kootessani kaikki kirjoitelmat yhteen korjasin kieliopin ja poistin turhat toistot, jotta lukeminen helpottui. Itse sisältöön en koskenut.

Kirjoitettujen kertomusten määrä ei ollut riittävä, joten lisäksi keräsin aineistoa haastattelulla. Kaikki haastateltavani työskentelivät Oulun kaupungin päiväkodeissa, ja myös heihin otin ensin yhteyttä päiväkotien johtajien kautta. Haastattelut tapahtuivat päiväko-

deissa, joissa kyseiset lastentarhanopettajat työskentelivät. Yksi heistä oli päiväkotinsa johtaja. Nauhoitin haastattelut kokonaisina. Haastatteluissa pyrin selvittämään samoja asioita kuin kirjoittamalla kertovilta lastentarhanopettajilta, joten käytimme haastattelurunkona ohjeistusta (Liite 1). Pyysin haastateltavia kertomaan vapaasti kokemuksistaan teemaan liittyen ja esitin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Haastattelut kestivät 20, 27, 14, 20 ja 54 minuuttia, ja litteroituna tekstinä niitä kertyi yhteensä 39 sivua. Koko aineistoa oli tekstinä siis yhteensä 59 sivua. Litteroin haastatteluaineistot heti haastattelutilanteiden jälkeen loppukeväällä 2013. Litteroidessani kirjoitin ensin auki kaikki täytesanat, toistot ja muminat, mutta kootessani kaiken aineiston yhteen poistin tekstistä lukemisen helpottamiseksi ylimääräiset sanat.

Lopullinen aineistoni koostui yhdeksästä kirjoitetusta kertomuksesta ja viidestä litteroidusta haastattelusta. Tutkimushenkilöt edustivat laajaa skaalaa niin työuran pituuden kuin omien kokemustensa suhteen. Osa oli työskennellyt maahanmuuttaja- ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa vuosikausia, jopa kolme vuosikymmentä, toisilla takana oli ensimmäinen työvuosi. Toiset olivat lisäkouluttautuneet työuransa aikana, toiset olivat verrattain vastavalmistuneita lastentarhanopettajia. Heidän kertomuksensa koskivat kaiken ikäisiä lapsia päiväkotien pienimmistä esikoululaisiin. Osa lapsista, joista he kertoivat, on syntynyt Suomessa ja oppinut suomen kieltä pienestä pitäen. Toiset ovat pakolaistaustaisia, ja joidenkin toinen vanhempi on suomalainen. Taustaltaan he ovat monesta eri kansallisuudesta. Eniten mainintoja saivat Kiina, Sudan, Kosovo ja Irak. Muita mainittuja kansallisuuksia olivat Venäjä, Italia, Eritrea, Thaimaa, Bosnia, Romania, Vietnam, Somalia, Iran, Espanja, Unkari, Turkki, Syyria ja Assyria.

6.2. Analyysi

Yhdistettyäni kirjoitetut ja puhutut kertomukset yhdeksi tiedostoksi aloitin analyysin ensin silmäilemällä ja sitten tarkasti lukemalla aineistoa läpi. Tarkoitukseni oli pyrkiä aineistolähtöisyyteen, mutta pian huomasin Eskolan ja Suorannan (1998, 151) tavoin, että puhdas aineistolähtöisyys ei kenties ole mahdollista. Aineistonkeruun aikana olin tutustunut interkulttuurista kompetenssia käsittelevään aiempaan kirjallisuuteen. Aineistoa lukiessani huomasin aineistosta interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksien erilaisia ilmenemis-
muotoja, joten analyysi muuttui puhtaasti aineistolähtöisestä teoriaan tukeutuvaksi. Tarkas-

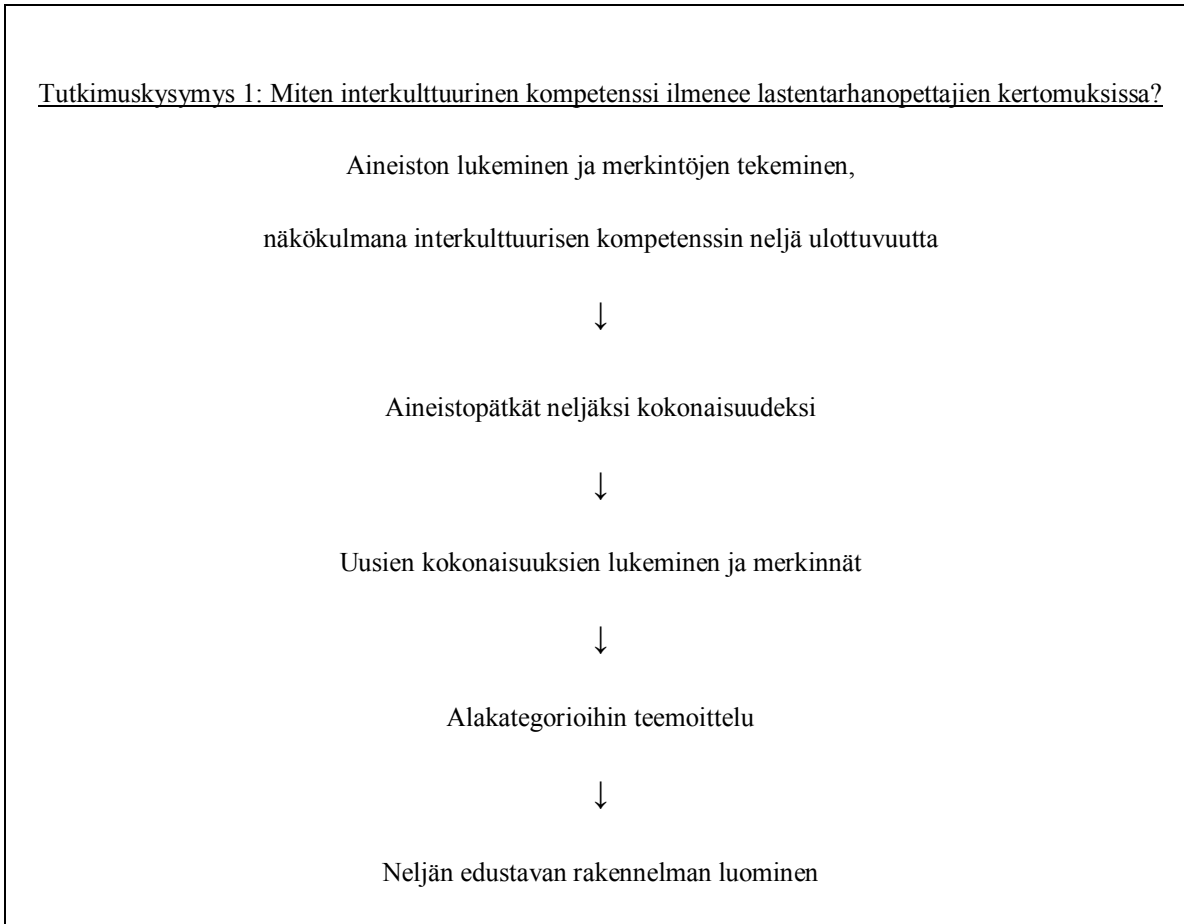
telukehikoksi valitsin interkulttuurisen kompetenssin neljä ulottuvuutta: asenteet, tiedot ja tietoisuus, taidot sekä toiminnallisuus (ks. luku 3.3.). Tällä tavalla muotoutui ensimmäinen tutkimuskysymykseni: Miten interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet ilmenevät lastentarhanopettajien kertomuksissa?

Aloin lukea aineistoa ja tehdä paperiversioon merkintöjä yksi ulottuvuus kerrallaan. Seuraavaksi kokosin jokaiseen ulottuvuuteen liittämäni aineistoesimerkit neljäksi kokonaisuudeksi, joita luin läpi useita kertoja. Vähitellen ne alkoivat jäsentyä ja erinäisiä teemoja erottui joukosta. Kunkin ulottuvuuden alle löysin aineistosta kolme tai neljä teemaa. Riessmanin (2008a) mukaan temaattinen analyysi soveltuu erilaisten narratiivien tutkimiseen, kuten haastatteluiden ja kirjoitettujen aineistojen, ja aiempi tutkimustieto ja teoriat palvelevat tulkintojen tekemistä aineistosta. Bold (2012, 129) liittää temaattiseen analyysiin voimakkaasti kokemusten tutkimisen. Myös tämän tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin nimenomaan tutkimushenkilöiden omia kokemuksia.

Seuraavaksi muodostin kustakin ulottuvuudesta uuden kertomuksen suoria lainauksia uudelleen järjestelemällä, aineistoa referoimalla ja puhtaaksi kirjoittamalla. Muutin suoria lainauksia tarvittaessa kieliopillisesti oikeiksi, poistin turhaa toistoa tai täytesanoja ja lisäsin kertomukseen luettavuuden helpottamiseksi apusanoja. Pyrin esittämään tutkimusaineistosta esiin nousevia asioita mahdollisimman loogisessa ja helposti luettavassa muodossa. Samankaltaista tapaa raportoida tutkimustuloksia käytti myös Erkkilä (2005) väitöskirjatutkimuksessaan, jossa hän muodosti aineiston suorista lainauksista keskustelun, joka on fiktiivinen, mutta silti uskottava ja mahdollinen. Kuvio 3 havainnollistaa analyysiprosessia ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

Erkkilän tavoin loin siis uutta fiktiivistä kertomusta aineistoon pohjautuen. Boldin mukaan (2012, 145-162) sana fiktio voi viitata johonkin sellaiseen, mitä ei ole olemassa, tai johonkin sellaiseen, mikä ei ole totta. Tällaiset määritelmät eivät anna fiktioita käyttävistä tutkimuksista uskottavaa kuvaa, joten Bold käyttää fiktion sijaan termiä ”representative constructions”, suomeksi *edustavat rakennelmat*. Edustavat rakennelmat muodostuvat oikeista tapahtumista koskevista tiedoista, jotka uudelleen rakennetaan tai esitetään uudella tavalla silti samalla säilyttäen todenmukaisuuden. Boldin mukaan edustavat rakennelmat soveltuvat hyvin tutkimustani vastaavaan tilanteeseen, jossa tutkija haluaa selkeyttää moninaista

realistista aineistoa analysoimalla sen osia ja syntetisoimalla ne luettavaksi ja merkitykselliseksi kehykseksi. Jatkossa viitataan tässä tutkimuksessa ensimmäiseen tutkimuskysymyksen vastaukseksi luomiini uusiin kertomuksiin käyttämällä edustavan rakennelman käsitettä.

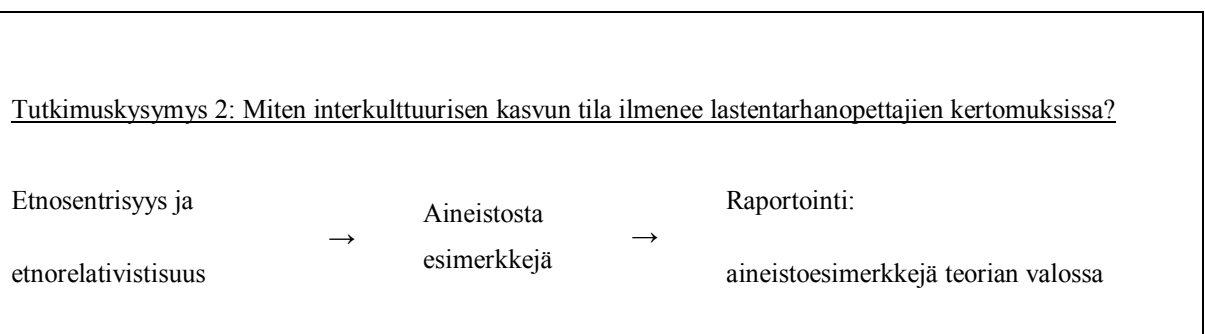


Kuvio 3: Analyysin eteneminen 1. tutkimuskysymyksen kohdalla.

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 28) mukaan laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein sisäisen yleistettävyyden käsitettä, jolla tarkoitetaan aineistosta tehtyjen yksittäisten havaintojen yleistämistä laajemmin samaan aineistoon. En kuitenkaan halunnut viedä tätä liian pitkälle, koska kaikki tutkimushenkilöt eivät kertoneet kaikista edustavissa rakennelmissa esiintyvistä asioista. Siispä en viittaa edustavien rakennelmien kertojaan tutkimushenkilöinä tai lastentarhanopettajina, vaan kertojana toimii fiktiivinen lastentarhanopettaja, jonka kaikki kerronta nousee tutkimusaineistosta ja joka aineiston perusteella voisi olla myös todellinen ihminen. Luomistani uusista, aineistosta rakentuvista kertomuksista eli edustavista rakennelmista tuli siis sekä yleispäteviä että osin spesifejä. Eskolan ja Suorannan (1998, 137, 181) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on tuot-

taa uutta tietoa selkeyttämällä aineistoa, luoda tietoa kadottamatta laajasta hajanaisesta aineistosta tiivistetty, selkeä, mielekäs ja informatiivinen kokonaisuus. Aineistosta muodostetaan tarinoita, jotka kuvaavat aineistoa tavalla, johon yksittäiset aineistosta löytyvät tarinat eivät pysty. Osa edustaviin rakennelmiin kirjoittamistani asioista ovat sellaisia, jotka toistuivat useiden, jopa lähes kaikkien, tutkimushenkilöiden kertomuksissa. Toisaalta kirjoitin rakennelmiin myös yksittäisen tutkimushenkilön mainitsemia asioita. Tähän liittyen Riessman (2008a, 24) kirjoittaa, että halutessaan ymmärtää kokemusta kaikessa sen kompleksisuudessa, on huomioitava myös yksityiskohdat, jotka paljastavat yleisten arvioiden lisäksi tiettyjä tapauksia ja käännekohtia tarinassa.

Toinen tutkimuskysymys muotoutui vastatessani ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Alkaessani hahmottaa interkulttuurisen kompetenssin ilmenemistä tutkimushenkilöiden kertomuksissa, kiinnostuin myös interkulttuurisesta kasvusta heidän kertomuksissaan. Ohjaajani rohkaisemana muotoilin toiseksi tutkimuskysymykseksi seuraavan: Miten interkulttuurisen kasvun tila ilmenee lastentarhanopettajien kertomuksissa?



Kuvio 4: Analyysin eteneminen 2. tutkimuskysymyksen kohdalla.

Tähän toiseen tutkimuskysymykseen vastasin esittelemällä aineistoesimerkkejä. Luin tutkimusaineistoa uudelleen, tällä kertaa tarkastellen sitä Bennettin DMIS-mallin etnosentrisen ja etnorelativistisen viitekehyksen näkökulmasta (ks. luku 3.4.). Pyrin tunnistamaan aineistosta esimerkkejä, jotka kuvaavat lastentarhanopettajien tämänhetkistä interkulttuurisen kasvun tilaa, joko etnosentristä tai etnorelativistista tapaa ajatella. Tähän tutkimuskysymykseen vastatessani en ottanut esimerkkejä jokaisen tutkimushenkilön kertomuksista, koska monen kertomuksesta ei voinut päätellä edes rivien välistä lukemalla mille tasolle he voisivat asettua. En halunnut tulkita liikaa heidän kertomuksiaan, joten valitsin lähempään tarkasteluun vain sellaiset tutkimushenkilöt, joiden kertomuksissa ilmeni suhteellisen selkeästi piirteitä etnosentrisestä tai etnorelativistisesta ajattelusta. Toiseen tutkimuskysymyk-

seen en vastannut luomalla uutta tarinaa aineiston pohjalta, vaan raportoin löytämäni asiat esittelemällä niiden yhteyden DMIS-malliin. Kuvio 4 havainnollistaa analyysiprosessia toisen tutkimuskysymyksen osalta.

7. INTERKULTTUURINEN KOMPETENSSI JA KASVU KERTOMUKSISSA

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni tuloksia. Vastaan tutkimukselleni asettamiin tutkimuskysymyksiin, jotka ovat seuraavat:

- 1) Miten interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet ilmenevät lastentarhanopettajien kertomuksissa?
- 2) Miten interkulttuurisen kasvun tila ilmenee lastentarhanopettajien kertomuksissa?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaan luvussa 7.1., jossa jokaisessa alaluvussa esittelen luomani edustavat rakennelmat sekä käsittelen saamiani tuloksia teorian valossa. Kuvio 5 tiivistää ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saamani vastaukset.

<p>Asenteet</p> <ul style="list-style-type: none"> - yleinen myönteinen suhtautuminen erilaisuuteen - maahanmuuttajalapsen yhdenvertaisina - työn mielekkyys ja haasteellisuus 	<p>Tiedot ja tietoisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> - kokemukset - aktiivinen tiedon hankkiminen - merkittävyys työn kannalta
<p>Taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> - lapsen kielen ja kommunikaation sekä sosiaalis-emotionaalisten taitojen tukeminen - yhteistyö vanhempien ja muiden tahojen kanssa - oman osaamisen rajat 	<p>Toiminnallisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> - onnistumisen kokemukset - epäoikeudenmukaisuus ➔ motivaatio, työssäjaksaminen ➔ TOIMINNALLISUUS

Kuvio 5. Interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet aineistossa.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaan luvussa 7.2., jossa käsittelen DMIS-mallin etnosentristä ja etnorelativistista viitekehystä aineistoesimerkkien avulla.

7.1. Interkulttuurinen kompetenssi lastentarhanopettajien kertomuksissa

Tässä kappaleessa kuvaan tutkimushenkilöinä toimineiden lastentarhanopettajien kertomuksia interkulttuurisen kompetenssin neljästä ulottuvuudesta: 1) asenteet, 2) tiedot ja tietoisuus, 3) taidot sekä 4) toiminnallisuus. Ulottuvuudet olen esitellyt tarkemmin kappaleessa 3.3. Vastaan tutkimuskysymyksiin aineiston pohjalta rakentamani neljän edustavan rakennelman muodossa, eli kuten Bold (2012, 29) ilmaisee, rakennan meta-narratiivia. Edustavien rakennelmien kertojana on fiktiivinen lastentarhanopettaja, jonka kerronta koostuu tutkimushenkilöiden kerronnasta. Jokaisen ulottuvuuden olen otsikoinut suoralla lainauksella tutkimusaineistosta. Lukemisen helpottamiseksi olen jakanut rakennelmat alaotsikoilla osiin teemoittain. Alaotsikoiden lopussa, edustavista rakennelmista viivalla erotettuna, tarkastelen teorian valossa kyseiseen ulottuvuuteen liittyviä tutkimustuloksia (eli edustavia rakennelmia).

7.1.1. *Kaikki on niinku sillä samalla viivalla* – Asenteet

Yleinen myönteinen suhtautuminen erilaisuuteen

Minulla on kaiken kaikkiaan positiiviset kokemukset maahanmuuttajalasten kanssa työskentelystä. Suhtaudun maahanmuuttoon ja monikulttuuriseen yhteiskuntaan myönteisesti. Jotenkin se on niin luontevaa ja osa tätä yhteiskuntaa nykyään. Ajattelen, että monikulttuurisuudessa ei ole niinkään kyse erilaisuudesta, vaan pikemminkin yksilöllisestä tavasta oppia ja kokea asioita. Jokaisella lapsella on taustastaan riippumatta oma yksilöllinen tapa oppia ja hahmottaa maailmaa ja myös yksilölliset haasteet, joihin kaipaa tukea kasvattajilta. Ei se oikeastaan näy millään tavalla asenteessa, kun ryhmään tulee uusi lapsi, jolla on maahanmuuttajatausta. Minä aina ajattelen, että se on antoisaa. Että mitä kirjavampaa ja monimuotoisempaa tämä on, niin kyllähän se meille antaa. Se on sitä aitoa rikkautta tälle yhteiskunnalle, ja olen iloinen, että olen päässyt työskentelemään näiden lasten ja perheiden kanssa.

Välillä näiden perheiden elämäntilanne herättää sääliä ja empatiaa eikä voi kuin kauhistella, miten he tulevat tässä yhteiskunnassa pärjäämään. On vanhempia, jotka eivät osaa lukea tai kirjoittaa, eikä tämä yhteiskunta ymmärrä sitä. Ei aikuisille järjestetä enää lukuopetustakaan. Siinä mielessä lapset ovat paremmassa asemassa, he saavat elämässä paremmat

mahdollisuudet kuin vanhempansa. Täytyy hattua nostaa näille vanhemmille. Joskus tuntuu, että suomalaiset voisivat ottaa oppia. Kyllä ne ennakkoluulot ja asenteet ovat nimenomaan suomalaisilla.

Maahanmuuttajalapset yhdenvertaisina

Kaikki lapset pitää ottaa vastaan sellaisina kuin he ovat, olipa kyse suomalaisista tai ulkomaalaistaustaisista lapsista. Meillä on ollut paljon niitä, jotka ovat syntyneet Suomessa ja tulleet pienenä päiväkotiin, niin sillä tavalla niitä eroja ei oikein ole. Jokainen lapsi on persoona, että ei voi silleen jaotella. Käytän maahanmuuttajalasten kanssa samoja vuorovaikutuksen keinoja mitä muidenkin lasten kanssa ja huomioin heitä päivän mittaan muiden lasten tavoin. He tarvitsevat kehittyäkseen ja kasvaakseen mahdollisuutta leikkiä toisten lasten kanssa ja toimia vertaisryhmässä, ohjausta oppimiseen sekä tietenkin turvallisuutta ihan samalla tavalla kuin muutkin lapset.

Maahanmuuttajalasten kanssa työskentelystä saa kyllä päivittäin onnistumisen tunteita niin halutessaan, mutta toki myös epäonnistumisia, kuten muidenkin lasten kohdalla. Minulle nämä maahanmuuttajalapset ovat tasa-arvoisia ja yhtä oikeutettuja osallistumaan ryhmämme muiden lasten rinnalla. Sitä haluaa näille lapsille ihan yhtä hyvän elämän ja tulevaisuuden kuin suomalaisille lapsille. He ovat yhtä tärkeitä, kaikki ovat samalla viivalla.

Työn mielekkyys ja haasteellisuus

Oman työnteon kannalta erittäin merkityksellistä on oma suhtautuminen lapseen. Teen mielelläni työtä monikulttuuristen lasten kanssa ja koen sen mielenkiintoiseksi. Näiden lasten kanssa työskentely on antoisaa ja opettavaista itselle. Onhan se aivan älyttömän mahtavaa, että pystyy kehittymään ja kehittämään itseään. Minusta on mielenkiintoista tietää, mitkä ovat heidän arvonsa, ja he puolestaan kysyvät meidän näkemyksistä. Kyllä se rikastuttaa tätä työtä, kun ryhmässä on monta eri maata edustettuna. Tuntuu että puolin ja toisin on pystytty antamaan jotain. Ja onhan se hirmu mukava, että pystytään laittamaan sitä tietotaitoa eteenpäin. On tämä ollut tosi mielenkiintoista ja musta on ollut tosi kiva olla täällä. Meidän ryhmän arki on niin värikästä.

Negatiivisiakin kokemuksia on tullut. En kuitenkaan halua käyttää tuota sanaa, koska kyllä se negatiivisuus on ennen kaikkea omassa päässä. Ei tämä työ aina helppoa ole, maahanmuuttajat tuovat sekä lastentarhanopettajan työhön että ryhmän arkeen omat haasteensa.

7.1.2. *Sun pitäis ymmärtää ensin niinku se heidän kulttuuri* – Tiedot ja tietoisuus

Tiedon hankkimisen merkitys työn kannalta

Päiväkodin arkea helpottaa suuresti, jos me tiedetään miten asiat hoidetaan lapsen kotona ja minkälaisiin tapoihin lapsi on tottunut esimerkiksi pukeutumisessa, ruokailussa ja päiväunilla. Me saadaan lapselle turvallisuuden tunne nopeammin ja vähemmällä hämmennyksellä, kun päiväkodin rutiinit ovat lähellä kotirutiineja. Ylipäänsä helpottaa, kun tietää vähän kulttuureista ja niiden eroista. Nykyään tietoa onkin hyvin saatavilla esimerkiksi uskontoon ja ruokailuun liittyvistä konkreettisista asioista. Vanhempia käy joskus päiväkodissa esittelemässä omaa kulttuuriaan, pitämässä vaikka laulutuokioita tai leipomassa omaa leipäänsä. He voivat tulla pitämään näyttelyitä ja esittelemään omia kansallispukujaan. On todella arvokasta oppia tuntemaan lasten kulttuureita ja taustoja. Itselle tulee sellainen olo, että se on tosi rikastavaa, ja pystyn sitten muillekin lapsille kertomaan, miksi jotkin asiat ovat niin kuin ovat.

Kasvatustapaerot verrattuna suomalaiseen kulttuuriin saattavat olla huomattavia. Joissain kulttuureissa lapsilta vaaditaan hänen ikätasoonsa nähden aivan liikaa. Meillä arvostetaan leikin varjolla oppimista, mutta he eivät pidä sitä tärkeänä tai hyödyllisenä. Jotkut tekevät kotikäyntejä maahanmuuttajaperheiden koteihin, ja ne varmaan auttavat ymmärtämään paremmin. Eihän me voida tietää millaista siellä kotona on, millainen elinympäristö siellä on ja mitkä asiat korostuvat. Lapsi voi elää semmoisessa ympäristössä, jossa ei anneta tietynlaisia haasteita ollenkaan, kuten palapelejä tai legoja. Se voi olla rahastakin kiinni, että ei vaan voida hankkia.

Lukemaan opettamisen ja kirjainten oppimisen kannalta hahmottaminen on tosi tärkeää. On kuitenkin kulttuureita, joissa vanhemmilla ei ole tapana tehdä lasten kanssa yhdessä mitään harjoituksia. Saattaa olla vanhempia, jotka eivät ole koskaan oppineet ongelmanratkaisua, ja heille on tosi haastavaa tehdä lapsille tarkoitettuja tehtäviä. Ei niissä kulttuureissa ole totuttu tarjoamaan lapsille tällaisia juttuja, vanhemmat eivät ehkä edes tiedä, että sellaisia voi lasten kanssa tehdä. Se täytyy tiedostaa lasten kanssa, ettei vaadi liikoja heti kättelyssä.

Kokemukset

Joissain perheissä ainoastaan isä puhuu keskusteluissa, äidit vain kättelevät ja tervehtivät. Joskus keskusteluihin saapuu vain toinen vanhempi, ja silloin yritän kertoa, että molempien olisi tärkeää olla paikalla. Jotkut vanhemmat toivovat erityisesti joko mies- tai naistulkia ja joskus keskusteluissa huomaa, että tietyistä asioista ei haluttaisi ollenkaan puhua, varsinkaan tulkin ollessa läsnä. Nykyään vanhempien odotetaan hoitavan monia asioita sähköisesti netin välityksellä, esimerkiksi lapsen ilmoittaminen kouluun. Vanhemmat saattavat tulla ihmeissään päiväkotiin kysymään mistä on kyse, kun eivät ymmärrä. On vanhempia, jotka eivät osaa lukea tai kirjoittaa. Eihän tämä yhteiskunta ymmärrä sellaista, että ei ole luku- ja kirjoitustaitoa. Ehkä osaavat kirjoittaa oman nimensä pölkkykirjaimilla, jos vanhemmat lapset ovat opettaneet. On se ollut minulle melkoinen haloo herätys, että tämmöistäkin voi tosiaan olla.

Lisäkoulutusta ja neuvoja kaipaavat jatkuvasti. Kokemus opettaa kuitenkin paljon eri kulttuureista. Joissain kulttuureissa opettajaa arvostetaan suuresti. Toisista kulttuureista tulevat pojat saattavat olla haaste, koska heillä mies on auktoriteetti ja sanoo viimeisen sanan. Naista kyllä kunnioitetaan, mutta auktoriteetti täytyy ansaita. Pojilla on kotona erityisasema ja erot päiväkodin ja kodin välillä voivat olla melko suuria. Toisissa kulttuureissa lapset opetetaan niin kohteliaiksi, että välillä on vaikea tietää, mitä he oikeasti haluavat ja tuntevat. Sama pätee myös vanhempiin. Ainahan me ei voida tietää lasten taustoja tarkkaan, ei tiedetä millaisia traumoja hänellä saattaa olla. Pakolaiskeskuksesta tulevista tietää, että eihän heillä ole oikeastaan mitään ja ovat nähneet monenlaista. Eräs lapsi oli tullut meille suoraan sodan keskeltä ja kertoi joskus, kuinka on aseella uhattu. Monesti perheet tulevat sellaisista olosuhteista, että ei tämmöisestä elämästä ole voinut uneksiakaan. Ihan uskomattomia tarinoita olen kuullut, ne herättävät monenlaisia tunteita. Mieleen on jäänyt erään lapsen reaktio, kun hän ymmärsi, että saa ruokapöydässä juoda periaatteessa niin paljon maitoa kuin haluaa. Se herätti ajattelemaan meidän erityisasemaamme tämän maan kansalaisina, joille noinkin yksinkertainen asia kuin maito on itsestäänselvyys.

Kun ymmärtää millaisista olosuhteista ja kulttuurista he tulevat, niin haluaa tarjota vanhemmillekin turvallisen tunteen, että heidän lapsestaan kyllä huolehditaan, hänelle tarjotaan turvallinen ja tasapainoinen elämä. He saattavat olla hyvin tarkkoja siitä, miten heitä kohdellaan, ja se on ihan ymmärrettävää. Itse monesti olen ajatellut, että miten meidän

että jostain kulttuurista tulevat vanhemmat käyttäytyvät keskustelutilanteissa usein tietyllä tavalla. Toisissa kulttuureissa vanhemmat eivät ole oppineet ongelmanratkaisuja, minkä seurauksena heidän voi olla vaikeaa tukea lastaan tämän oppimisessa. Kertoja ei kuitenkaan suoranaisesti yleistä havaintojaan koskemaan kaikkia saman kulttuurin edustajia, joten hän on mahdollisesti sisäistänyt käsityksen kulttuurien dynaamisuudesta ja ihmisten yksilöllisyydestä (Jokikokko, 2002, 88).

7.1.3. *Kasvattajalta vaaditaan suurta herkkyyttä ja osaamista – Taidot*

Lapsen kielen ja kommunikaation sekä sosiaalis-emotionaalisten taitojen tukeminen

Maahanmuuttajalasten kanssa toimiminen on kokonaisvaltaista, ja siinä täytyy huomioida monia samoja asioita kuin muidenkin lasten kanssa. Monet ovat syntyneet Suomessa tai muuttaneet tänne tosi pieninä, ja heidän kanssaan vuorovaikutus on usein hyvin samanlaista kuin suomalaistaustaisen lasten kanssa. Paljon on kuitenkin lapsia, joilla ei ole suomen kieltä yhtään. Heidän kohdallaan kielen oppiminen on tietysti niitä ensimmäisiä asioita, joihin pyritään. Kyllähän näiden lasten kanssa joutuu tekemään enemmän töitä, jotta se kielitaito kehittyy, mutta on se tosi palkitsevaa. Monesti alussa en ymmärrä yhtään lapsen puhetta. On aivan älyttömän mahtavaa, kun lapsella alkaa sanavarasto aueta, ja hän pystyy kertomaan omista jutuistaan, saa kavereita ja pystyy leikkimään heidän kanssaan. Joskus se tapahtuu todella nopeastikin. Eräs vuoden Suomessa ollut lapsi aloitti esiopetuksen ilman mitään lukemisvalmiuksia, mutta kolmen kuukauden päästä oppi jo lukemaan.

Me yritetään suunnitellusti toteuttaa opetusta mahdollisimman paljon arjen vuorovaikutustilanteissa, kuten perushoitotilanteissa, ja rakentaa niissä lapsen kielellistä tietoisuutta. Omaa kielenkäyttöä täytyy jatkuvasti tarkkailla. Kielen on oltava rikasta yleiskieltä, mutta ei liian monimutkaista. Myös ei-kielellinen kommunikaatio on tärkeää. Minun täytyy osoittaa lapselle elein, ilmein ja äänenpainoin mitä tarkoitan. Erityisesti pienten kanssa laulut, lorut ja äänikirjat ovat tosi käyttökelpoisia apuvälineitä. Isompien lasten kanssa voidaan puolestaan järjestää kielikerhoja, joissa pienissä ryhmissä opetellaan yhdessä. Monet lapset oppivat ymmärtämään suomen kieltä, mutta kielen tuottaminen jää heikoksi. Siihen tulisi-kin kiinnittää erityistä huomiota, esimerkiksi lauserakenteita monipuolistamalla. Vuorovaikutustilanteiden täytyy olla lapsen mielestä kiinnostavia ja houkuttelevia, ja on otettava huomioon lapselle merkitykselliset ja tutut asiat.

Kuvat ovat korvaamaton apu työssäni. Ne auttavat lasta, jolla ei ole vielä suomen kielen taitoa, ilmaisemaan tarpeitaan ja tulemaan kuulluksi, ilmaisemaan tunteitaan ja jäsentämään päivää. Kuvat ovat suurena apuna myös tilanteissa, joissa aikuinen yrittää saada itsensä ymmärretyksi lapselle ilman yhteistä kieltä. Myös esineet ovat hyviä tehokeinoja. Me aikuiset käytetään kuvakortteja arjen touhujen keskellä. Niillä on helppo opettaa lapselle esimerkiksi päivärytmi, jotta lapsen mielessä kaikki ei ole kaaosta ja selkeytymätöntä. Se on hienoa, kun lapsi oppii itse oma-aloitteisesti käyttämään kuvia apuna ja menee vaikka tarkistamaan kuvista mitä seuraavaksi tapahtuu. Aina ei valmiita kuvia ole lähellä, mutta kynä ja paperi ajavat saman asian. Valokuvia käytetään myös, esimerkiksi valokuvat kotoa luovat lapselle turvallisuuden tunnetta. Pidemmälle suomen kielessä edenneen lapsen kanssa kuvia käytetään kieltä rikastuttamassa.

Havainnointi on tärkeää, koska sen kautta tiedetään, missä lapsi tarvitsee erityisesti harjoitusta. Myös kielikartoitukset ovat olennaisia, koska välillä on hyvä pysähtyä tarkastelemaan, mitä asioita pitäisi painottaa enemmän ja mitkä asiat jo sujuvat. On helpompaa suunnata toimintaa kehittäväan suuntaan, kun tietää missä mennään. Usein onkin vaikea tietää, mikä on lapsen vahvin kieli, jonka päälle kaikki kielitaito rakentuu. Kielitaitoa kartoittavat testit voivat paljastaa mm. kuinka paljon suomen kielen sanoja lapsi tunnistaa. Kartoittaminen on tärkeää myös siksi, että monesti lapsi sanoo ymmärtävänsä, ja me aikuiset luotetaan siihen lapsen sanaan. Testatessa sitten huomataan, että eihän se lapsi ymmärrä lainkaan tai ymmärtää ihan väärin. Lapset ovat mestareita matkimaan ja selviytymään arkipäivän tilanteista, mutta myös taitavia esittämään, etteivät ymmärrä, silloin kun on kyse jostain epämiellyttävästä.

Aikuisella on todella tärkeä rooli maahanmuuttajalapsen sopeutumisen ja oppimisen kannalta ja vuorovaikutuksen rakentamisessa. Minun tehtäväni on luoda kannustava ja motivoiva ilmapiiri, jossa myös maahanmuuttajalapsi saa kokea onnistumisia ja elämyksiä sekä tulee huomatuksi ja nähdyksi omana itsenään taustansa ja kulttuurinsa huomioiden. On tärkeää olla lapselle aidosti läsnä ja oppia tuntemaan hänet niin, että pystyy tulkitsemaan lapsen ei-kielellistä kommunikaatiota, ilmeitä ja äännähdyksiä sekä tunnistamaan lapsen tunnetiloja. Lapsen yrityksiin kommunikoida tulee vastata. Lapset tarvitsevat paljon henkilökohtaista ohjausta ja kannustusta. On tärkeää olla lapsen saatavilla, touhuilla kiireettömästi jotain hänen kanssaan kahden kesken aina tilaisuuden tullen. Lapsen vahvuuksien ja

mielenkiinnon kohteiden tunnistaminen auttaa lähestymään lasta. Yleensä lapsi oppii yllättävän nopeasti, jos tilanteet ovat kiinnostavia. Hyvä tapa luoda suhdetta lapseen on lähteä mukaan lapsen lempipuuhiin, oli se sitten musiikin kuuntelua, palapelien tekoa tai mitä tahansa, ja käyttää näitä tilanteita oppimiseen.

Lapselle täytyy antaa aikaa. Osa lapsista on varautuneita eikä luota heti aikuiseen, jolloin vuorovaikutuksen täytyy tapahtua lapsen ehdoilla. Se kyllä palkitsee, kun lopulta saavuttaa lapsen luottamuksen. Toiset lapset ovat rohkeampia käyttämään orastavaa kielitaitoaan, toiset taas reagoivat kielimuuriin turhautumalla tai aggressioilla. Toisilla lapsilla kieli tarttuu paljon helpommin ja hämmästyttävän nopeasti, kun taas toisille se on paljon työläämpää. Kasvattajalta vaaditaan suurta herkkyyttä ja osaamista tunnistaa oppimistilanteita ja tukea lapsen sopeutumista ja kielenkehitystä. Välillä on pakko tehdä oletuksia ja luottaa omaan mutuu-tuntumaan.

Aikuisen rooli on tärkeä myös lapsen vertaissuhteiden kehittymisen kannalta. Täytyy varmistaa, että lapsi saa vuorovaikutustilanteita muiden lasten kanssa, koska onnistumisen kokemukset, turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri ja lapsiryhmän täysvaltaisena jäsenenä toimiminen antavat lapselle kokemuksia siitä, että hän on arvokas ja tärkeä omana itsenään. Näiden kokemusten varaan lapsen itsetunto rakentuu. Monelle lapselle just kavereisuhteet on kuitenkin se kaikista tärkein asia. Lapsen, jonka vuorovaikutustaidot ovat vielä puutteelliset, voi olla suhteellisen vaikeaa muodostaa vertaissuhteita ja saada kavereita. Usein joudun tosissani miettimään, miten pystyn häntä tässä auttamaan. Toiset lapset eivät vain ymmärrä, mitä hän tarkoittaa, mikä aiheuttaa konflikteja ja jopa kiusaamista ja ulossulkemista. Kavereiden löytymistä ja lapsen sopeutumista voi yrittää helpottaa sillä, että juttelee muiden lasten kanssa etukäteen ja korostaa, että heillä on tärkeä tehtävä pitää huolta uudesta kaverista. Voi selittää toisille lapsille, että se uusi ei vielä osaa suomen kieltä, mutta että he voivat opettaa ja auttaa. Lapsi on toiselle lapselle hyvä, ellei paras, opettaja.

Jos maahanmuuttajalapsen on vaikea päästä mukaan toisten lasten leikkeihin, voi aikuinen toimia tulkkina. Toisaalta muut lapset eivät aina pidä siitä, että aikuinen tulee leikkiin mukaan. Puutteellisella suomen kielellä maahanmuuttajalapsi voi jäädä muiden lasten jalkoihin leikissä, koska ei pysty kommunikoimaan ja ilmaisemaan mielipiteitään. Toiset lapset kyllä osaavat käyttää tilanteita hyväkseen. Ristiriitatilanteet voivat olla lapselle tosi turhauttavia, kun hän ei pysty ilmaisemaan itseään muuten kuin huutamalla ja itkemällä. Siinä

tilanteessa en aikuisena voi kuin yrittää keskustella asiasta riitapukareiden kanssa ja selittää molemmille toisen puolen näkökulmaa. Onneksi kaikkien lasten kohdalla tilanne ei ole tällainen, vaan on myös niitä lapsia, jotka kielitaidon puutteesta huolimatta pystyvät rakentamaan leikkejä muiden lasten kanssa.

Lapset, joilla on sama äidinkieli, hakeutuvat usein leikkimään keskenään ja keskustelevat äidinkielellään. Heitä voi olla vaikea saada leikkimään muiden lasten kanssa. Joskus joudumme rajoittamaan tätä, jotta myös suomen kielen taito kehittyisi. Toisinaan taas sallimme tämän, jottei päivä olisi heille liian raskas. Joskus perheillä saattaa olla esimerkiksi Amerikassa sukulaisia ja haave päästä sinne. Sitten he haluavat, että lapsi oppii mahdollisimman hyvin myös englannin kielen. Olenkin huomannut, että jos lapsella on pienenä jo kolme kieltä, niin suomen kielen tai oman äidinkielen oppiminen voi selvästi hidastua. On ollut tilanteita, että lapsi on opetellut suomen kieltä päiväkodissa, ja kotiin mennessä on laitettu korvakuulokkeet ja kuunneltu sitä omaa äidinkieltä. Lapsi on sitten yliväsynyt ja aivot yllirasittuneet siitä, että on monta kieltä.

Yhteistyö vanhempien ja muiden tahojen kanssa

Yhteistyö vanhempien kanssa alkaa perheen tullessa päivähoidon asiakkaaksi. Mielestäni on tärkeää selvittää heti aluksi perheen tarpeet ja toiveet, kasvatuskäytännöt- ja periaatteet ja luoda yhteisiä suunnitelmia. Usein vanhempien on vaikeaa kuvata asioita, joita pitävät tärkeinä tai merkityksellisinä kasvatuksessa, joten alkukeskustelu on tärkeä osa yhteistyön aloittamista. Keskustelussa vanhemmat tulee kohdata kunnioittavasti ja puhua asioista rehellisesti. Muodostamalla henkilökohtainen suhde vanhempiin voidaan hälventää molemminpuolisia ennakkoluuloja. On hienoa, jos perheet pystyvät tutustumaan osallistumalla päiväkodin arkeen muutaman päivän tai viikon ajan. Tutustumalla vanhempiin voidaan helpottaa lapsenkin asemaa, koska hänen on helpompi luottaa, jos näkee vanhempiensa jo luottavan. Kun kommunikaatio vanhempien kanssa toimii, heiltä saadaan paljon tukea lapsen päiväkotiarjen helpottamiseen, koska vanhemmat pystyvät selittämään lapselle uusia asioita ja tilanteita. Tutustuminen voi siis luoda positiivisen suhtautumisen yhteistyöhön kaikille osapuolille.

Joidenkin vanhempien kanssa vuorovaikutus ja yhteistyö sujuvat hyvin ja molemminpuolinen ymmärrys saavutetaan. Toisten perheiden kanssa yhteistyö on puolestaan todella haas-

tavaa ja aikaa vievää. Vanhemmille täytyy havainnollistaa paljon asioita, kuten lapsen riittävää vaatetusta tai ikätasoon nähden realistisia odotuksia. Nämä vanhemmat jäävät uskokseni paljosta paitsi, koska jokapäiväiseen vuorovaikutukseen ei tulkkia ole käytettävissä. Lapsen kasvusta olisi tarkoitus kertoa pitkin vuotta eikä vain kerran vuodessa varhaiskasvatuskeskustelussa tulkin välityksellä.

Vanhempien tärkeä rooli nousee esiin etenkin lapsen kielen kehityksen yhteydessä. Vanhempien on erittäin tärkeää puhua lapselle omaa äidinkieltään, jotta se kehittyisi lapsen tunnekieleksi. Usein vanhemmat toivovat, että lapset oppisivat suomen kielen mahdollisimman nopeasti ja hyvin, ja oma äidinkieli meinaa jäädä jalkoihin. Suomea osaavat vanhemmat saattavat puhua lapselleen suomea oman äidinkielen sijaan ja jopa tietoisesti pyrkivät kasvattamaan lapsestaan suomalaisen. Usein joudunkin käymään vanhempien kanssa keskusteluita oman kielen ja kulttuurin säilyttämisen tärkeydestä. Yritän saada heidät ymmärtämään, että omat juuret ovat rikkaus. Korostan myös, että kielen oppiminen vaatii aikaa ja kärsivällisyyttä. Äidinkielen taso on usein myös vaikea saada selville. Vanhempien on hankala kertoa onko puhe iänmukaista, kun eivät tiedä esimerkiksi puheenkehityksen etenemistä. Erään lapsen kohdalla selvisi hänen oltuaan jo lähes vuoden päivähoidossa, että hän ei ymmärrä tai puhu ollenkaan äidinkieltään, toisin kuin muut perheen lapset.

Useiden vanhempien kanssa minulla ei ole yhteistä kieltä, jolloin päivittäiset keskustelut käydään kalenteria ja kuvia apuna käyttäen ja eri kieliä yhdistellen. Tulkkia käytän keskusteluissa aina kun mahdollista, kuten varhaiskasvatussuunnitelmia tehdessä. Kaikkien kielten tulkkeja ei kuitenkaan ole mahdollista saada, ei edes puhelintulkkeja. Silloin se kieli-muuri on aika suuri ja turhauttava ja vaikeuttaa yhteistyön tekemistä. Tosin kyllä tulkin käyttö myös tavallaan kankeuttaa sitä keskustelua, vaikka aina yritän muistaa puhua suoraan vanhemmalle, ei tulkille.

Päiväkodissa käy lasten kotikielen opettajia, joiden kanssa teen myös yhteistyötä. He voivat esimerkiksi antaa minulle keskeisiä sanoja lapsen äidinkielellä, jotta pääsen alkuun vuorovaikutuksessa lapsen kanssa ja opin tulkitsemaan hänen tarpeitaan. Kotikielen opettajat saattavat myös kääntää vanhemmille annettavia tiedotteita heidän omalle kielelleen. Varhaiserityisopettajat puolestaan voivat antaa käyttööni materiaalia apuvälineiksi. Koulu-jen kanssa ollaan myös yhteistyössä, ja minulle on tosi tärkeää, että lapsen tuleva opettaja on kiinnostunut hänestä, käy tutustumassa päiväkodissa ja siten tietää mistä lapsi on tulos-

lienee luonnollista, koska lastentarhanopettajat tapaavat lasten vanhempia päivittäin ja päiväkotilasten vanhempien rooli esimerkiksi opetuksen suunnittelussa on suuri.

Lustig ja Koester (1996, 57-58) korostavat interkulttuurisen kompetenssin kontekstisidonnaisuutta, sitä että ihmiset tarvitsevat eri konteksteissa erilaisia taitoja toimiakseen sopivalla tavalla. Jokikokon (2005b) tutkimuksessa luokanopettajien maininnat kielen ja kommunikaation merkityksestä olivat vähäisiä. Jokikokko arvelee kielen ja kommunikaation olevan niin itsestään selvä osa opettajan työtä, että tutkittavat opettajat unohtivat mainita sen. Sen sijaan varhaiskasvatuksen kontekstissa, jossa kieli ja kommunikaatio ovat yksi keskeisimpiä osa-alueita, ei liene yllättävää, että edustavan rakennelman kertoja kertoo paljon lapsen kielen ja kommunikaation tukemisesta ja oman kielenkäytön tarkkailemisesta. Hän kuvailee hyvin käytännöllisesti ja havainnollistavasti taitoja ja tapoja, joita käyttää työssään. Lustigin ja Koesterin (1996, 64) mukaan taitojen ulottuvuus onkin ulottuvuuksista helpoimmin havaittavissa.

Lustig ja Koester (1996, 332) kuvailevat interkulttuurisesti kompetentin ihmisen kykenevän toimimaan tilanteissa, jotka haastavat ja turhauttavat. Hän ei lamaannu, vaan sopeutuu nopeasti uusiin tilanteisiin ja tarvittaessa pystyy sietämään epävarmuutta. Tätä kuvaa oman osaamisen rajoja käsittelevä edustavan rakennelman osa. Kertoja kokee ajoittain turhautumista, riittämättömyyttä ja voimattomuutta, mutta niistä huolimatta hän ei ainoastaan pyri tekemään parastaan, vaan kokee saavansa aikaan muutosta lasten elämässä ja pitää työtään palkitsevana.

7.1.4. *Kyllä mejän tehtävä on niinku edesauttaa, et sillä lapsella ois hyvä elämä – Toiminnallisuus*

Epäoikeudenmukaisuus

Minun mielestä jokaisen tällä paikalla olevan tehtävänä on edesauttaa, että sillä lapsella olisi hyvä elämä. Me voidaan tasoittaa lapsen tietä koulumaailmaan ja avata vanhemmille ovi tähän yhteiskuntaan. Vähän harmittaa tämä nykyinen huono tilanne, kun pitäisi saada lisää kiertäviä työntekijöitä avuksi ryhmiin. Olen ollut niissä työryhmissäkin, jotka suunnittelevat, mutta jotenkin ne aina vaan pysähtyy. Lakihan säätelee, että kun lapsia tulee pakolaiskeskukseen, niin tiettyssä ajassa heille on löydettävä päiväkotitai koulupaikka.

Liitin toiminnallisuuden ulottuvuuteen onnistumisen ja epäoikeudenmukaisuuden kokemukset. Ne motivoivat edustavan rakennelman kertojaa työskentelemään ja ruokkivat työssä jaksamista. Onnistumiset ja epäoikeudenmukaisuuden kohtaaminen ikään kuin ajavat häntä eteenpäin, antavat merkityksiä tehdylle työlle ja rohkaisevat toimimaan entistä enemmän lasten ja perheiden hyvinvoinnin saavuttamiseksi. Jokikokon (2010, 96-97) toiminnallisuuden ulottuvuuteen liittyy yksilön voimakas halu sitoutua voittamaan rasismi, epätasa-arvo tai mikä tahansa epäoikeudenmukaisuus, joita hän kohtaa elämässään. Edustavan rakennelman kertoja on ainakin toisinaan valmis toimimaan maahanmuuttajalasten ja heidän perheidensä hyvinvoinnin edistämiseksi kaikin keinoin myös tavoilla, jotka eivät varsinaisesti hänen työnkuvaansa kuulu, sekä työn ulkopuolella. Tähän häntä motivoivat onnistumisen kokemukset ja havaittu epäoikeudenmukaisuus.

7.2. Lastentarhanopettajat interkulttuurisen kasvun polulla

Tässä alaluvussa esittelen toiseen tutkimuskysymykseeni saamiani vastauksia. Käytän Bennettin (1993; Bennett ja Bennett, 2004) DMIS-mallia ja sen käsitteitä etnorelativistinen ja etnosentrinen, joista enemmän kappaleessa 3.4.

Jokikokon (2002, 92) tapaan haluan korostaa, että en usko siirtymisen mallin vaiheelta toiselle tapahtuvan aina samassa järjestyksessä, enkä usko yksilön olevan sidottu yhdelle tasolle kerrallaan, vaan hän voi olla tilanteesta riippuen eri tasoilla. Tästä johtuen en käsittele aineistoesimerkkejä liittämällä niitä selkeästi johonkin tiettyyn interkulttuurisen kasvun tasoon (Kuvio 2: kieltäminen, puolustaminen, minimointi, hyväksyminen, adaptaatio, integraatio), vaan käsittelen etnosentristä ja etnorelativistista viitekehystä kokonaisuuksina, erottelematta niiden kummankin kolmea vaihetta toisistaan.

7.2.1. Etnosentrisyys

Etnosentrisessä ajattelussa muita kulttuureita tarkastellaan oman kulttuurin silmälasien läpi. Viitekehys voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: kieltäminen, puolustaminen ja minimointi. Puolustaminen ja etenkin kieltäminen ovat voimakkaita tapoja reagoida kulttuurien kohtaamiseen, eivätkä etnosentriseen viitekehykseen liittämäni aineistoesimerkit kerro yhtä voimakkaasta reagoimisesta eri kulttuureihin. Esimerkit eivät kuitenkaan sijoitu selkeästi

ainoastaan minimointivaiheeseen, vaan niissä on piirteitä, jotka kertovat yleisemmin etnosentrisestä ajattelutavasta.

Useissa kohdissa aineistoa nousee esiin, että kokemukset päiväkodin arjessa kohdatuista kulttuurieroista jakaantuvat joko positiivisiin tai negatiivisiin riippuen siitä, miten hyvin toinen osapuoli on sopeutunut suomalaiseen kulttuuriin. Eräs tutkimushenkilö kertoo kahdesta maahanmuuttajalapsesta, joiden kanssa vuorovaikutus oli helppoa lasten hyvän suomen kielen tason vuoksi:

Molemmat heistä olivat oppineet hyvin suomenkieltä, koska olivat muuttaneet maahan ollessaan hyvin pieniä. Heidän kanssaan siis yhteistyö oli helppoa ja ei eronnut oikeastaan millään tavoin suomalaisen lapsen kanssa eletystä arjesta.

Myös myönteisestä kokemuksesta erään lapsen vanhempien kanssa kerrotaan:

Hänen vanhempiansa kanssa yhteistyö sujui kuin unelma, koska heidän puoleltaan kysyttiin neuvoja ja meidän näkemyksiämme tilanteen parantamiseksi ja auttamiseksi.

Kokemukset olivat siis myönteisiä, koska vuorovaikutus toimi suomalaisesta kulttuurista käsin tarkasteltuna hienosti. Erään tutkimushenkilön kaikista haastavimpana pitämänä kokemus on tilanne, jossa ”paikalle pamahti” aivan vasta Afrikasta, ”keskeltä ei mitään”, Suomeen muuttanut lapsi. Tutkimushenkilö kuvailee tilanteen olleen haastava, koska lapsella ja hänen perheellään ei ollut tietoa Suomesta:

He olivat muuttaneet Suomeen alle kaksi kuukautta sitten ja niin perheellä, kuin tällä pojallakaan ei ollut minkäänlaista käsitystä Suomesta, kulttuuristamme, ilmastostamme, kielestämme taikka saatika mistään mikä maahamme liittyy. Yhteistä kieltä ei ollut minkäänlaista. Ei edes englantia, joka yleensä helpottaa tilannetta.

Tässä lastentarhanopettaja ikään kuin selittää vuorovaikutuksen vaikeuksia perheen ja lapsen tietämättömyydellä eikä mainitse omaa tietämättömyyttään heidän kulttuuristaan. Hän kuitenkin kertoo tilanteesta, joka jäi mieleen ja herätti ajattelemaan lapsen lähtökohtia:

Ruokapöydässä jouduimme käyttämään niitä [kuvakortteja] myös, koska lapsi söi käsillään ja maito oli hänelle kuin ”taivaan lahja”. Kunhan ymmärsi, että purkista sai itse kaataa ja juoda periaatteessa niin paljon kuin haluaa, niin voin kertoa, etten ole koskaan nähnyt sellaista reaktiota. Voitaneeko sanoa, että herätti ajattelemaan meidän erityisasemaamme

tämän maan kansalaisina, joille noinkin yksinkertainen asia, kuin maito, on itsestään selvyys.

Toinen haastavaksi koettu tilanne, josta eräs tutkimushenkilö kertoo, liittyy erään lapsen vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja näkemyseroihin. Hän kertoo vanhempien vaatineen lapseltaan hänen ikätasoon nähden aivan liikaa. Lapsi puhui omaa äidinkieltään ja suomea, joiden lisäksi vanhemmat halusivat hänen oppivan englannin kielen. Molemmat hänen jo puhumansa kielet olivat vaikeita ja kielenoppiminen oli ontuvaa, joten lastentarhanopettaja kertoo pyytäneensä, etteivät vanhemmat vaatisi lapselta enää kolmatta kieltä. Tilanne oli selkeästi turhauttava:

Vanhemmat kuitenkin näkivät, että lapsessa on potentiaalia.. hieman liiaksikin. Enemmänkin siis kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat johtuivat vanhemmista, koska yhteistä ja eritoten lapsen parasta ajattelevaa linjaa ei saatu kasvatustyössä käynnistettyä. - - Keskustelua, jossa vanhemmat yritettiin saada mukaan yhteiseen linjaan (jopa tulkin kanssa), oli tuskin järkeä edes pitää. He eivät halunneet ymmärtää, vaan olivat sitä mieltä, että lapsi olisi kuulunut kouluun.

”He [vanhemmat] eivät halunneet ymmärtää” voi kertoa tutkimushenkilön ajatelleen, etteivät vanhemmat ajatelleet lapsensa parasta. Suomalaisesta kulttuurista käsin tarkasteltuna tilanne varmasti saattoi näyttää tältä, kun taas vanhempien kulttuurista käsin katsottuna he kenties nimenomaan ajoivat lapsensa parasta, sitä mikä heidän käsityksensä oikeanlaisesta kasvatuksesta ja opetuksesta on.

Eräs lastentarhanopettaja toteaa, että hänen kokemuksensa maahanmuuttajalapsista ovat olleet ”positiivisia ja negatiivisia”. Hän ei kuitenkaan halua käyttää sanaa negatiivinen, vaan korostaa oman asenteen merkitystä:

Kuitenkin mielestäni asiaa ei tulisi kutsua jälkimmäisellä [negatiivisuus] sanalla, vaan nähdä tilanteet haasteellisina ennemminkin. Negatiivisuushan on toisaalta omassa päässämmme. Mikäli tilanteeseensa syytön lapsi tarvitsee ohjausta, meidän tehtävämme on sitä antaa, eikä nähdä asian olevan negatiivinen. Sehän on työtämme, opettaa, auttaa eteenpäin niin lasta itseään kuin perhettäkin.

Seuraava kommentti lupaa hyvää kyseisen lastentarhanopettajan interkulttuurisen kompetenssin kehittymisen kannalta. Hän on reflektoinut omaa kompetenssiaan ja suhtautumistaan maahanmuuttajalasten opettamiseen ja päättää kerrontansa toteamalla:

Kuitenkin täytyy rehellisyyden nimissä sanoa, että meissä lastentarhanopettajissa on paljon niitä, joille tämä mamu-puoli sopii paremmin. Siinä tarvitaan pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä. Aivan kuten erkka-puolellakin. Hienoa minusta on se, että jokainen meistä tunnistaa itsessään (toivottavasti) parhaat puolensa ja voi sitten valita tämän puolen työmmme laajasta kirjosta. Minulle se ei ehkä kuitenkaan ole se houkuttelevin osa. Se ei myöskään kuitenkaan ole millään tavalla vastenmielistä tai asia, johon en täysin paneutuisi tilanteen niin vaatiessa.

7.2.2. Etnorelativistisuus

Etnorelativistinen viitekehys tarkoittaa lyhyesti sanottuna kulttuurisen moninaisuuden korostamista ja korostumista. Viitekehys voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen: hyväksyminen, adaptaatio ja integraatio. Etnosentrisessä viitekehyksessä toisia kulttuureita tarkastellaan oman kulttuurin näkökulmasta käsin, kun taas siirryttyään etnorelativistiseen viitekehykseen yksilö kykenee näkemään muiden kulttuurien erilaisuuden lisäksi niiden ainutlaatuisuuden. Hän ymmärtää, että kulttuureita ei voida pistää laatikkoon ja määritellä niiden olevan tietynlaisia, vaan samankin kulttuurin sisällä on yksilöllisiä eroja ihmisen välillä. Hän tunnistaa sekä kulttuurien ja yksilöiden erilaisuuden että ainutlaatuisuuden. Eräs tutkimushenkilö toteaa tämän seuraavalla tavalla:

Lapsella on oikeus tulla huomatuksi ja nähdäksi omana itsenään hänen taustansa ja kulttuurinsa huomioiden samalla tavalla kuin muillakin valtaväestön lapsilla.

Toinen puolestaan toteaa:

Kaikki lapset pitää ottaa vastaan sellaisina kuin he ovat ja jokaisen kohdalla täytyy luottamus ansaita. Uskon, että aidosti kuuntelemalla lasta ja olemalla kiinnostunut lapsen asioista voi luottamuksen ansaita. Tämä täytyy tehdä jokaisen lapsen kohdalla, olipa kysymys suomalaisista tai ulkomaalaistaustaisista lapsista. - - Monenlaisia ihania persoonallisuuksia on tullut vastaan.

He siis tunnistavat lasten yksilölliset erot, mutta eivät kiellä tai vähättele kulttuurierojen olemassaoloa. Seuraavat kaksi ovat esimerkkejä lastentarhanopettajien kertomuksista, jotka koskevat haasteita asettaneita kulttuuripiirteitä, joihin ovat tutustuneet työssään:

Iso haaste on ollut Lähi-idästä kotoisin olevat pojat, joiden auktoriteetti omassa kulttuurissa on mies. Naista kyllä kunnioitetaan, mutta kotona viimeisen sanan sanoo mies. Oma auktoriteetti ja asema aikuisena on pitänyt hakea kovalla työllä. Asiaan vaikuttaa myös se, että poikia pidetään kotona erityisasemassa.

Aasialaistaustaiset lapset on opetettu kotona niin kohteliaiksi, että välillä on vaikea tietää, mitä he oikeasti haluavat ja tuntevat. Sama pätee näiden lasten vanhempain. Näissä kulttuureissa ei myöskään mielellään suoraan kieltäydytä jostain ja ei-sanan käyttö on vaikeaa. Joskus on vain pakko koittaa haistella ilmaa ja tulkita tilannetta sen mukaan.

Etnorelativistisesta suhtautumisesta kertoo myös se, että molemmissa esimerkeissä kulttuurierojen koetaan asettaneen haasteita työlle. Kertoja ei kuitenkaan ole pyrkinyt muuttamaan toisen osapuolen kulttuuria, vaan kertoo sopeutuneensa tilanteeseen ja kytkeyneensä toimimaan. Se on tapahtunut ”kovalla työllä” ja ”ilmaa haistelemalla”. Hänen kertomansa perusteella hänen kohdallaan toteutuu etnorelativistinen piirre, jossa kulttuurien väliset eroavaisuudet kytetään hyväksymään ja ottamaan toiminnassa huomioon.

Eräs tutkimushenkilö kertoo positiivisesta suhtautumisestaan ja kokemuksen tuomasta helpotuksesta maahanmuuttajalasten ja -perheiden kanssa työskentelyyn. Kokemus onkin yksi interkulttuurista kasvua ruokkivista tekijöistä. Kertoja pitää tärkeänä myös eri kulttuureita koskevan tiedon hankkimista ja rehellistä keskustelua perheiden kanssa, koska ilman niitä voi tulla kulttuurierojen törmäyksiä.

Itselläni on pelkästään positiivisia kokemuksia, tietenkin kulttuurieroihin välillä törmäilee jos ei tiedä asioista. Mutta nykyään saa tietoa eri kulttuureista ja mielestäni perheitä pitää kunnioittaa ja asioista rehellisesti ja kunnioittavasti keskustelu perheiden kanssa hälventää monia ennakkoluuloja. - - Työ ja vuorovaikutus on helpottunut vuosien varrella kokemuksen myötä. Enää ei tarvitse miettiä esim. miten puhua lapsen kanssa vaan se tulee jo automaattisesti.

7.3. Yhteenveto

Tarkastelin tutkimuksessani interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuuksien (asenteet, tiedot ja tietoisuus, taidot sekä toiminnallisuus) sekä interkulttuurisen kasvun tasojen (etnosentriisyys ja etnorelativistisuus) ilmenemistä lastentarhanopettajien kertomuksissa.

Asenteiden ulottuvuus jakaantui kolmeen osaan: yleinen myönteinen suhtautuminen erilaisuuteen, maahanmuuttajalapsen yhdenvertaisena sekä työn mielekkyys ja haasteellisuus. Useat tutkimushenkilöt korostivat positiivista suhtautumistaan erilaisuuteen ja kertoivat suhtautuvansa maahanmuuttajalapsiin kuten suomalaissyntyisiin lapsiin. Yleinen myönteinen suhtautuminen heijastui myös asennoitumiseen työtä kohtaan. Tutkimushenkilöt pitivät työtään mielekkäänä ja merkityksellisenä, ja vaikeina koettuihin tilanteisiin haluttiin suhtautua haasteina, ei esteinä tai vaikeuksina.

Tiedon ja tietoisuuden ulottuvuutta pidettiin työn kannalta tärkeänä ja sen kerrottiin karttuvan kokemusten kautta ja itse aktiivisesti tietoa hakemalla. Tilanteet, joissa taustatietoja lapsesta ja perheestä ei ollut saatavilla, koettiin työn kannalta haastaviksi. Tietoa ja lisäkoulutusta kaivattiin lisää, mikä on ymmärrettävää kompetenssin kontekstisidonnaisuuden vuoksi. Jokainen tilanne ja kohtaaminen ovat erilaisia, joten jokaisessa tilanteessa ja kohtaamisessa tarvitaan erilaista kompetenssia. Mahdollisuudet henkilökohtaisesti nähdä, kuulla ja kokea maahanmuuttajalasten ja –perheiden elämää, saivat erään lastentarhanopettajan mukaan aikaan ”herätyksen”, joka havahdutti hänet ymmärtämään kyseisten perheiden elämäntilannetta.

Taitojen ulottuvuus jakaantui myös kolmeen osa-alueeseen: lapsen kielen ja kommunikation sekä sosiaalis-emotionaalisten taitojen tukeminen, yhteistyö vanhempien ja muiden tahojen kanssa sekä oman osaamisen rajat. Taitojen ulottuvuus painottui aineistossa selkeästi voimakkaimmin. Lapsen kehityksen tukemisen kannalta tärkeinä asioina pidettiin oman kielenkäytön tarkkailemista, rikasta mutta ei liian monimutkaista kieltä, vertaissuhteita, turvallista ilmapiiriä, lasta kiinnostavilla asioilla motivointia, havainnointia ja kieli-kartoituksia. Yhteistyötä kerrottiin tehtävän vanhempien lisäksi lapsen tulevan koulun ja opettajan, kotikielenopettajien, tulkkien ja varhaiserityisopettajien kanssa. Vaikka oma osaaminen on rajallista, tutkimushenkilöt vaikuttavat reagoivan uusiin, haastaviin tilanteisiin toimimalla, ei lamaantumalla.

Lastentarhanopettajat kertoivat työssä saamistaan onnistumisen kokemuksista ja tilanteista, joissa kohtasivat epäoikeudenmukaisuutta. Nämä kokemukset vaikuttavat motivoivan heitä työssään, ruokkivan työssäjaksamista ja ajavan heitä toimimaan aktiivisesti tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden saavuttamiseksi.

Toinen tutkimuskysymykseni kysyi, miten interkulttuurisen kasvun tila ilmenee lastentarhanopettajien kertomuksissa. Tätä kysymystä tarkastelin Milton Bennettin DMIS-mallin (Bennett & Bennett, 2004) sekä etnosentrisyyden ja etnorelativistisuuden käsitteiden kautta. Etnosentriselle tasolle liittämäni aineistoesimerkit tarkastelivat eri kulttuuritaustaisia lapsia ja perheitä suomalaisen kulttuurin näkökulmasta. Lapsen sopeutumisen päivähoitoon koettiin haasteellisenä silloin, kun lapsella ei ollut tietoa suomalaisesta kulttuurista, ja yhteistyö vanhempien kanssa oli haastavaa silloin kun vanhempien kasvatuskäsitteet poikkesivat tyypillisistä suomalaisista näkemyksistä. Kokemukset olivat myönteisiä puolestaan silloin, kun yhteistyö toimi samaan tapaan kuin suomalaisten perheiden kanssa. Kerronta ei täytä minkään yksittäisen etnosentrisyyden tason kuvausta, mutta yleinen maailman tarkastelu puhtaasti oman kulttuurin näkökulmasta vastaa etnosentristä ajattelua.

Etnorelativistisuus ilmeni aineistossa esimerkeissä, jotka osoittivat tutkimushenkilöiden tunnistavan kulttuurieroja, mutta samalla tiedostavan jokaisen ihmisen yksilöllisyyden. Kertojat eivät kiellä kohdanneensa työssään suuriakin kulttuurieroja, mutta ovat sopeutuneet ja oppineet toimimaan kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä. Kunnioittava ja avoin asenne auttaa poistamaan ennakkoluuloja ja vie työssä pitkälle.

8. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tavoitteenani oli selvittää, millaisia asioita lastentarhanopettajien kertomuksissa esiintyy interkulttuuriseen kompetenssiin ja kasvuun liittyen. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta koskevissa keskusteluissa on käsitelty paljon validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä ja niiden käyttökelpoisuutta. Tutkijoiden mielipiteet jakaantuvat karkeasti kolmeen ryhmään. Osa tutkijoista soveltaa käsitteitä myös laadullisessa tutkimuksessa, osa on kehittänyt käsitteille uusia sisältöjä ja osa on hylännyt vanhat käsitteet kokonaan. Viimeksi mainittuun päätyneet tutkijat kuitenkin korostavat, että tutkimuksen luotettavuutta on pystyttävä arvioimaan tavalla, joka huomioi laadullisen tutkimuksen erityispiirteet. (Eskola & Suoranta, 1998, 211.) Luotettavuudesta ovat kirjoittaneet mm. Bold (2012, 69-70), Squire (2008, 51), Riessman (2008a, 184-196) sekä Ruusuvuori ym. (2010, 28). Oman tutkimukseni luotettavuutta tarkastelen kuitenkin seuraavassa Heikkisen, Huttusen, Syrjälän ja Pesosen (2012) periaatteiden kautta.

Heikkinen ym. (2012, 7-10) ovat esitelleet viisi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioivaa periaatetta, jotka ovat seuraavat: historiallinen jatkuvuus (*historical continuity*), reflektiivisyys (*reflexivity*), dialektiikka (*dialectics*), käytettävyys ja etiikka (*workability and ethics*) sekä evokatiivisuus (*evocativeness*). Nämä periaatteet on kehitetty ensisijaisesti toimintatutkimusten käyttöön, mutta ne soveltuvat myös narratiiviseen tutkimukseen.

Historiallisen jatkuvuuden periaatteeseen liittyen olen käsitellyt kappaleessa 1.1. kulttuurien kohtaamista Suomessa ennen ja nykypäivänä, joten tiedostan kyseisen ilmiön historiallisen jatkuvuuden. Historiallinen jatkuvuus koskee myös jokaista yksilöä, koska ammatillista kasvua, tämän tutkimuksen ollessa kyseessä erityisesti interkulttuurista kasvua, tarkastellaan nimenomaan historiallisena jatkumona. Toivon tutkimukseni rohkaisevan lukijoita oman interkulttuurisen kompetenssinsa tarkasteluun ja kehittämiseen ja ainakin yksilötasolla tapahtuvaan interkulttuuriseen kasvuun. Oman interkulttuurisen kompetenssin tarkastelemiseen kuuluu myös erilaisuuden herättämien tunteiden tunnistaminen, joten evokatiivisuuskin on läsnä. Tutkimushenkilöt kertoivat työn herättämistä tunteista, joihin uskon lukijoiden mahdollisesti paikoitellen samaistuvan.

Reflektiivisyyden periaate perustuu ajatukseen, jonka mukaan reflektiivinen ajattelu on tutkimuksen kannalta keskeistä. Tutkijan on oltava tietoinen omien kokemustensa vaiku-

tuksesta vuorovaikutukseensa tutkimukseen osallistuvien kanssa. Tutkijan tulee myös tiedostaa todellisuutta ja tietoa koskevat oletuksensa sekä roolinsa tarinan rakentajan. (Heikkinen ym., 2012, 8-9.)

Pyrin refleктоimaan omaa historiaani tutkimusprosessin alusta lähtien. Noin tutkimuksen puolivälissä lähdin kolmeksi kuukaudeksi Tansaniaan suorittamaan syventävää harjoittelua. Tämä matka muutti ajattelua monella tavalla ja auttoi tunnistamaan omia ennakkokajatuksiani. Aineiston lukeminen tavallaan helpottui, kun pystyin tunnistamaan ainakin tuoreimpien kokemusteni vaikutuksen tapaani tarkastella sitä. Toki myös Tansaniaa aikaisemmat kokemukseni ovat varmasti vaikuttaneet tutkimukseeni, samoin sisäistämäni teoriatieto. Avasin tutkimusaiheeni omakohtaisuutta jo johdannossa. Heikkisen ym. (2012, 8-9) mukaan onnistuneessa tutkimuksessa tutkija auttaa lukijoita näkemään hänen tapansa kirjoittaa sekä kuvailla materiaalia ja metodeja. Aineistoa ja analyysiprosessia pyrin kuvaamaan tarkasti, jotta lukijalle olisi selvää miten ja mistä tutkimustulokseni syntyivät.

Dialektiikan periaatteen perusajatus on, että sosiaalinen todellisuus rakentuu dialektisena prosessina ihmistenvälisessä keskustelussa. Tutkijalta tämä vaatii sitä, että hän antaa tilaa erilaisille tulkinnoille ja kuvaa alkuperäisiä ”ääniä” mahdollisimman autenttisesti. Brunerin mukaan täydellinen autenttisuus ei ole mahdollisuutta, koska kaikki kertomukset ovat tavallaan ”lainattuja”. Autenttisuus voi kuitenkin tarkoittaa sitä, että kertomukset esitetään sellaisessa muodossa, jossa tutkimushenkilöt voivat tunnistaa oman ajattelunsa. (Heikkinen ym., 2012, 9.)

Vastaukseksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen rakensin tutkimushenkilöiden kertomuksista neljä uutta kertomusta, joista käytän nimeä edustavat rakennelmat. Käytin niihin suoria aineistolainauksia ja aineiston referointia. Pyrin lisäämään mahdollisimman vähän omia täytesanoja, jotta kertomus olisi tutkimushenkilöiden kertoma niin pitkälti kuin mahdollista. Tiedostan kuitenkin itse tehneeni valinnat siitä, mitä kohtia aineistosta käytän ja miten ne järjestän, joten olen ollut osaltani rakentamassa ”lastentarhanopettajien kertomuksia”. Edustavista rakennelmista tutkimushenkilöt saattavat tunnistaa omia ilmaisujaan, mutta todennäköisesti he eivät pysty sormella osoittamaan kaikkia heidän teksteistään tai haastatteluistaan poimittuja lausuntoja. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla en edes pyrkinyt tähän, koska halusin luoda mahdollisimman kattavan kertomuksen, en kertomusta, joka huomioi pääasiassa yksittäisiä tutkimushenkilöitä. Edustavien rakennelmien

käyttämistä tutkimuksessa on kritisoitu peläten tutkimushenkilöiden äänen katoavan. Bold (2012, 145-162) puolustaa edustavia rakennelmia kirjoittamalla, että tutkimushenkilöiden kertomat tarinat ovat todennäköisesti itsessään varsinaisiin tapahtumiin perustuvia rakennelmia, jotka muuttuvat joka kerta kerrottaessa. Emme siis voi tietää, että alkuperäiset tarinat ovat sen enempää totuuksia kuin niitä edustavat rakennelmat. Tämän tutkimuksen edustavat rakennelmat koostuvat todellisista kertomuksista ja ovat siten täysin mahdollisia, vaikkakaan eivät ainoita oikeita. En usko tulosten olevan universaalisti yleispäteviä, mutta uskon niiden kuitenkin tarjoavan paljon ”purtavaa” monenlaisille lukijoille. Vastatessani toiseen tutkimuskysymykseen halusin antaa paljon tilaa tutkimushenkilöiden omalle äänelle, ja käytin aineiston esittelemisessä ainoastaan suoria lainauksia.

Käytettävyyden periaatteen mukaan laadukas tutkimus synnyttää muutoksia sosiaalisissa oloissa, minkä takia täytyy huomioida myös eettisyys. Tutkijan täytyy huomioida tutkimuksensa käytännölliset seuraukset tutkimushenkilöille, itselleen, tiedeyhteisölle, yhteiskunnalle ja ihmiskunnalle. Seuraukset voivat ilmetä kriittisenä julkisena keskusteluna tai käytännöllisesti esimerkiksi tutkimushenkilöiden voimaantumisenä. (Heikkinen ym., 2012, 9-10.) Myös Elbaz-Luwischin (1997) mukaan onnistuneen narratiivisen tutkimuksen tunto-merkki on käytäntöjen muuttuminen. Kertomalla tarinoita ihmiset voivat oppia tuntemaan itsensä paremmin ja uusia näkökulmia voi avautua. Narratiivinen tutkimus on kuitenkin sillä tapaa ennalta-arvaamatonta, että näiden muutosten suuntaa ei voida suunnitella.

Tutkimustuloksia raportoidessani pyrin säilyttämään tutkimushenkilöiden yksityisyyden. Aineistoa kuvailin paikoin tarkasti, mutta jätin pois tarkat maininnat esimerkiksi päiväkohteista, joissa he työskentelevät. Täten kukaan muu kuin kenties tutkimushenkilöt itse ei pysty tunnistamaan heitä aineistosta. Toivon, että tutkimuksen seurauksena tutkimushenkilöt saavat käytännön vinkkejä omaan työhönsä, ja heissä syttyy kipinä alkaa reflektoida omaa osaamistaan ja interkulttuurisuuttaan. Bold (2012, 120) kirjoittaa, että laadullisessa tutkimuksessa on yleensä pieni joukko tutkimuskohteita, joita tutkitaan tietyssä kontekstissä tavoitteena saada aikaan muutosta esimerkiksi käytännöissä tai sosiaalisissa oloissa. Hänen mukaansa tällaisen tutkimuksen tulokset ovat merkityksellisiä myös muille samantyyppisissä konteksteissa ja paikoissa vaikuttaville. Uskon saman pätevän myös tämän tutkimuksen kohdalla. Tutkimushenkilöiden lisäksi muut lastentarhanopettajat ja varhaiskasvatusalan ihmiset voivat saada rakennuspalikoita oman interkulttuurisuutensa kehittämiseen

ja siten vähitellen parantaa suomalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän kompetenssia kohdata vieraita kulttuureita.

9. POHDINTA

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten tutkimushenkilöinä toimineiden lastentarhanopettajien kirjoitetuissa ja puhutuissa kertomuksissa ilmenivät heidän interkulttuurinen kompetenssinsa ja kasvunsa. Interkulttuurista kompetenssia tarkastelin neljän ulottuvuuden kautta: asenteet, tiedot ja tietoisuus, taidot sekä toiminnallisuus. Ulottuvuudet kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa ja muodostavat yhdessä yksilön kompetenssin, joten niiden tarkasteleminen yksittäisinä osina oli jossain määrin keinotekoinen ratkaisu. Analysoidessa oli ajoittain haastavaa hahmottaa, mihin ulottuvuuteen jokin pätkä aineistoa sopii parhaiten. Kompetenssin tarkasteleminen yhtenä kokonaisuutena olisi kuitenkin luultavasti ollut liian iso pala purtavaksi. Ulottuvuuksien toisiinsa kietoutumisen vuoksi pelkkä temaattinen jaottelu ja eri teemojen esittely ei olisi tehnyt kunniaa tutkimushenkilöiden kertomalle rikkaalle aineistolle. Sen sijaan kirjoittamani edustavat rakennelmat kuvaavat aineistoa mielestäni kattavasti. Ne esittelevät lastentarhanopettajien kokemuksista yhden mahdollisen tarinan.

Suurimpia haasteita pro gradun tekemisessä oli rajaaminen. Kiinnostuin aiheesta tutkimuksen edetessä todella paljon, joten jouduin pidättelemään itseäni uusien lähteiden keräämisessä. Metodologiaa kirjoitin keväällä 2013 odottaessani kirjoitelmia tutkimushenkilöiltä. Odottaminen venyi, joten myös metodologinen osuus tutkimuksesta paisui melko laajaksi. Narratiivisuus tutkimusotteena on hyvin laaja ja jatkuvasti uudistuva tutkimuksen kenttä, minkä huomasin pian metodologiseen kirjallisuuteen perehtyessäni. Ensimmäistä tutkimustaan tekevä voi helposti hukkaa tietomäärän alle, ellei keskity olennaiseen. Myöhemmin tutkimuksen varrella olen pyrkinyt karsimaan oman työni kannalta tarpeettomia näkökulmia.

Rajasin tutkimusaiheeni koskemaan nimenomaan lastentarhanopettajien omia kokemuksia, joita tarkastelin interkulttuurisen kompetenssin ja kasvun näkökulmista. Jouduin jättämään tutkimuksen ulkopuolelle paljon mielenkiintoisia asioita. Lopulta tutkimustulokseni käsittelevät lastentarhanopettajan interkulttuurista kompetenssia ja kasvua melko yleisellä tasolla. Jatkossa olisi mahdollista perehtyä huomattavasti syvemmin yksittäisten ulottuvuuksien ilmenemiseen lastentarhanopettajien kertomuksissa tai havainnoinnin kautta heidän toiminnassaan. Mielenkiintoista olisi kuulla heidän omia mielipiteitään siitä, miten interkulttuurinen kasvu on heidän kohdallaan tapahtunut. Mitkä asiat ovat vaikuttaneet edistävasti

tai estävästi? Aineistoksi olisi mahdollista saada hyvinkin syvällisiä ja henkilökohtaisia ajatuksia, koska omien kokemusteni ja asenteideni pohtiminen tämän tutkimuksen aikana osoitti reflektoinnin voiman. Kuten totesin kappaleessa 3.1., opettajan interkulttuurisella kasvulla on merkitystä myös hänen opettamiensa lasten kompetenssiin. Siksi olisi mielenkiintoista tutkia, millä keinoilla lastentarhanopettajat voivat varhaiskasvatuksen piirissä vaikuttaa lasten interkulttuurisen kompetenssin kehittymiseen.

Aloitin johdannon pohtimalla monikulttuurisuuden ja interkulttuurisuuden käsitteitä ja niiden merkityksiä. Pyrin tietoisesti käyttämään tutkimuksessani interkulttuurisuuden käsitettä monikulttuurisuuden sijaan, koska monikulttuurisuudesta on mielestäni tullut jopa mitäänsanomaton käsite. Olen tyytyväinen ratkaisuuni, koska interkulttuurisuuden käsite viittaa mielestäni voimakkaammin vuorovaikutukseen, joka oli alun perin tutkimukseni keskeinen aihe. Prosessin aikana olen kuitenkin todennut, että loppupeleissä ei ole väliä sillä mitä käsitettä käytämme, vaan sillä miten suhtaudumme erilaisuuteen ja miten toimimme kulttuureita kohdatessa.

Kuten johdannossa kerroin, graduprosessin aikana opin paljon omasta interkulttuurisesta kompetenssistani. Keskelele graduprosessiani ajoittunut muutto kolmeksi kuukaudeksi Tansanian maaseudulle osoitti, että vaikka tiesin kulttuurien kohtaamisesta teoriatasolla ja hieman käytännössäkin, oli minulla silti vielä paljon opittavaa. Isokorpi (2006) kirjoittaa, että ”hyvinvointi muodostuu ihmisen edellytyksistä luoda ihmissuhteita ja osallistua yhteisölliseen elämään”. Tansaniassa olin ensimmäistä kertaa täysin vieraassa maassa ja kulttuurissa, jossa en osannut aluksi sanaakaan paikallista kieltä ja ihmissuhteiden luominen ja yhteisölliseen elämään osallistuminen oli äärimmäisen haastavaa. Olin täysin ummikko, mikä herätti ulkopuolisuuden, turhautumisen ja jopa aggression tunteita. Kielitaidottomuus aiheutti ajoittain lamaantumista ja riippuvuutta muista ihmisistä.

Henkilökohtainen kokemukseni sai todella pohtimaan, miltä pienestä maahanmuuttajalapsesta mahtaa tuntua päiväkodin lapsiryhmässä. Aikuisena minulla oli edellytykset säädellä omia tunteitani ja reaktioitani, mutta kuinka paljon kielitaidottomuus pahentaa lapsen kokemusta muutenkin jäsentymättömästä, kenties kaoottisesta maailmasta? Tämä yksittäinen kokemus haastoi paljon omaa ajattelua. Kaikilla ei ole mahdollisuutta vastaavaan kokemukseen, mutta toivon mahdollisimman monen joutuvan tai aktiivisesti hakeutuvan joskus

haastavaan elämäntilanteeseen. Se ei välttämättä edellytä asumista ulkomailla, vaan uskon haasteita olevan yhtä lailla Suomessa.

Voin allekirjoittaa Claytonin (2003, 8) kirjoituksen siitä, mitä kunnioitus hänelle merkitsee. Hänen mukaansa toisen ihmisen kunnioittaminen ei tarkoita sitä, että hyväksymme hänen arvot omiksemme. Pikemminkin kunnioitus tarkoittaa sitä, että ymmärrämme jonkin arvon merkitsevän toisen ihmisen elämässä paljon, vaikka sillä ei olisi omassa elämässämme mitään merkitystä.

Clayton (2003, 8) kirjoittaa:

“While I agree that terrible events occur between groups and individuals with different viewpoints, I believe that the reason they occur is not because of the differences themselves, but because of our mutual lack of understanding. Often we have not had a chance to talk in depth and without defensiveness with the person with whom we have a difference. - - Being open to different viable viewpoints is often hard to achieve.”

Ajatus, että ihmisten ja ihmisryhmien välisten konfliktien syynä eivät ole ihmisten väliset erot, vaan molemminpuolinen ymmärryksen puute, on lohduttava ja toivoa antava. Bennettin (1993, 21) mukaan interkulttuurinen sensitiivisyys ei ole ihmisen luonnollinen ominaisuus, mikä näkyy maailman historiassa kansakuntien välisinä konflikteina. Hän lisää, että koulutus on keino muuttaa ihmisten luonnollista suhtautumista erilaisuutta kohtaan lähemmäs interkulttuurista sensitiivisyyttä, tai interkulttuurista kompetenssia kuten tässä tutkimuksessa. Kulttuurien kohtaaminen ei aina suju ilman törmäyksiä, koska kohtaajat ovat aina erehtyväisiä ihmisiä. Jokainen voi kuitenkin omalla kohdallaan pyrkiä parempaan ja ymmärtäväisempään vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa kulttuuri- ja kielitaustasta huolimatta. Törmäyksiä sattuu paljon myös niin sanottujen supisuomalaisten välillä, miten supisuomalaisuus ikinä määritelläänkään, ja samat periaatteet koskevat kulttuurien välistä kohtaamista. Kyse ei ole ydinfysiikasta, vaan ihmisistä.

10. LÄHDELUETTELO

- Andrews, M. (2008). Never the last word: Revisiting the data. Teoksessa: Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.), *Doing narrative research* (s. 86-101). Los Angeles, London: SAGE Publications.
- Bennett, C. (2003). Comprehensive multicultural education: theory and practice. Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. Teoksessa: Paige, R.M. (toim.), *Education for the intercultural experience* (s. 21-71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett, M. (2009). Defining, measuring and facilitating intercultural learning: a conceptual Introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education, Special Issue (20)*, s. 1-13. DOI: 10.1080/14675980903370763.
- Bennett, J. & Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. Teoksessa: Landis, D., Bennett, J. & Bennett, M. (toim.), *Handbook of intercultural training* (s. 147-165.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. Garden City, NY: Doubleday.
- Berry, J.W., Trimble, J.E. & Olmedo, E.L. (1986). Assessment of acculturation. Teoksessa: Lonner, W.J. & Berry, J.W. (toim.), *Field methods in cross-cultural research* (s. 291-324). Beverly Hills: SAGE.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. & Dasen, P.R. (1992). Cross-cultural psychology: research and applications. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bold, C. (2012). Using narrative in research. London: SAGE.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Clayton, J.B. (2003). *One classroom, many worlds: teaching and learning in the cross-cultural classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Connelly, F.M, Clandinin, D.J. & He, M.F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 7(13), s. 665-674. DOI: 10.1016/S0742-051X(97)00014-0.
- Dey, I. (1995). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Elbaz, F. (1992). Hope, attentiveness and caring for difference: the moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5-6(8), s. 421-432. DOI: 10.1016/0742-051X(92)90047-7.
- Elbaz-Luwisch, F. (1997). Narrative research: political issues and implications. *Teaching and Teacher Education*, 1(13), s. 75-84. DOI: 10.1016/S0742-051X(96)00042-X.
- Erkkilä, R. (2005). *Moniääninen paikka - opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2010). Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E. (1999). Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin: narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.), *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä* (s. 131-148). Jyväskylä: ATENA-Kustannus.
- Fiske, J. (2003). Toimi maailmanlaajuisesti, ajattele paikallisesti. Teoksessa: Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.), *Erilaisuus* (s. 131-153). Tampere: Vastapaino. Alkuperäisteos: Act globally, think locally. Teoksessa: Fiske, J., (1993). *Power plays, power works*. Lontoo: Verso.

- Geertz, C. (1986). Making experienced, authoring selves. Teoksessa: Turner, V.W. & Bruner, E.M. (toim.), *The anthropology of experience* (s. 373-380). Urbana: University of Illinois Press.
- Goodson, I.F. (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Goodson, I.F. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education*, 1(10), s. 29-37. DOI: 10.1016/0742-051X(94)90038-8.
- Hall, S. (2003). Kulttuuri, paikka ja identiteetti. Teoksessa: Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.) *Erilaisuus* (s. 85-128). Tampere: Vastapaino. Suom. Juha Koivisto. Alkuperäisteos: *New cultures for the old*. (1995 Teoksessa: Massey, D. & Jess, P. (toim), (1995) *A place in the world*. Milton Keynes, The Open University.
- Halme, K. & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Helsinki: Tammi.
- Hammar-Suutari, S. (2009). Asiakkaana erilaisuus; kulttuurien välisen viranomaistoiminnan etnografia. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja, n:o 147. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (1995). Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. Teoksessa: Hatch, J.A. & Wisniewski, R. (toim.), *Life history and narrative* (s. 113-135). London: Falmer Press.
- Heikkinen, H.L.T. (2007). Narratiivinen tutkimus: todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 142-158). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation revisited. *Educational Action Research*, 20(1), s. 5-21. DOI: 10.1080/09650792.2012.647635.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hokkanen, E. (2002). Identiteetin uudet kasvot. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen T. (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 61-70). Oulu: Oulun yliopisto.
- Holappa, K. (2011). Monikulttuurisuuden haasteet ja mahdollisuudet: lastentarhanopettajan kokemuksia lapsiryhmän arjesta. Kandidaatin tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: Ruusu-vuori, J. & Tiittula, L. (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189-222). Tampere: Vastapaino.
- Isokorpi, T. (2006). Napit vastakkain: ristiriidat, rajat ja ratkaisut. 2006. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. (s. 85-95). Oulu: Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K. (2005a). Perspectives on intercultural competence. Teoksessa: Räsänen, R. & San, J. (toim.), *Conditions for intercultural learning and co-operation* (s. 89-106). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jokikokko, K. (2005b). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 1(16), s. 69-83. DOI: 10.1080/14636310500061898.
- Jokikokko, K. (2009). The role of significant others in the intercultural learning of teachers. *Journal of Research in International Education*, 8(2), s. 143-164. DOI: 10.1177/1475240909105202.
- Jokikokko, K. (2010). Teachers' intercultural learning and competence. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K., Lamminmäki-Kärkkäinen, T. & Räsänen, R. (2004). Education for intercultural Competence. Teoksessa: Puuronen, V., Häkkinen, A., Pylkkänen, A., Sandlund,

- T. & Toivanen, R. (toim.), *New challenges for the welfare society* (s. 329-345). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Jokikokko, K. & Waris, S. (1999). Intercultural growth: A case study of six M.Ed. students and their tutor. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto.
- Kalliala, M. (2003). Oma maa mansikka, muu maa mustikka. Teoksessa: *Annetaan lapsille maapallo* (s. 9-11). Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto ry.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 5-6(9), s. 443-456. DOI: 10.1016/0742-051X(93)90029-G.
- Kessler, S.A. (1991). Early childhood education as development: critique of the metaphor. *Early Education and Development*, 2(2), s. 137-152. DOI: 10.1207/s15566935eed0202_5.
- Kinchloe, J.L. (1991). Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment. London: Falmer Press.
- Kujala, T. (2007). Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värrä, V-M. (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 13-39). Tampere: Tampere University Press.
- Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (2002). Identiteetin kulttuuriprofili ja toiseuden purkaminen. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 71-84). Oulu: Oulun yliopisto.
- Lehtonen, M. & Löytty, O. (2003). Miksi Erilaisuus? Teoksessa: Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.), *Erilaisuus* (s. 7-17). Tampere: Vastapaino.
- Liebkind, K. (1994). Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa: Liebkind, K., *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa* (s. 21-49). Helsinki: Gaudeamus.

- Liebkind, K. (1995). Kaksi kulttuuria – yksi identiteetti. Teoksessa: *Maahanmuuttajalasten päivähoito*. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 1995: 13. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Liebkind, K. (2000). Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa Liebkind, K. (toim.), *Monikulttuurinen Suomi: etniset suhteet tutkimuksen valossa* (s. 13-27). Helsinki: Gaudeamus.
- Lustig, M.W. & Koester, J. (1996). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures*. New York: Harper Collins.
- Löytty, O. (2008). *Maltillinen hutu ja muita kirjoituksia kulttuurien kohtaamisesta*. Helsinki: Teos.
- Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. (2007). *Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta. Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaosto*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Martikainen T., Saari M. & Korkiasaari J. (2013). *Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi*. Teoksessa: Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.), *Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (s. 25-54). Helsinki: Gaudeamus.
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. (2006). Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa: Martikainen, T. (toim.), *Ylirajainen kulttuuri: etnisyys Suomessa 2000-luvulla* (s. 9-41). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Murrey, C. & Urban, M. (2012). *Diversity and equality in early childhood education: an Irish perspective*. Dublin: Gill & Macmillan.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Nitsiou, C. (2006). Tracking the status of language development in language-minority kindergartners. *Early Child Development and Care*, 8(176), s. 817-833. DOI: 10.1080/03004430500293864.
- Noel, J.R. (1995). Multicultural teacher education: from awareness through emotions to action. *Journal of Teacher Education*, 46(4), s. 267-273. DOI: 10.1177/0022487195046004005.

Ogletree, Q. & Larke, P.J. (2010). Implementing multicultural practices in early childhood education. *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 7(1), s. 1-9. Haettu osoitteesta: <http://www.nationalforum.com/Journals/NFMIJ/NFMIJ.htm>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (8.4.2014.) Suomen oppilaat Euroopan parhaita PISA 2012 - tutkimuksen ongelmanratkaisussa. Tiedote. Haettu osoitteesta: http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/04/Pisa_ongelmanratkaisu.html.

Paavola, H. (2007). Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopiston tutkimuksia, 283. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Pekkarinen, A. (1995). Kansainvälistyminen ja monikulttuurinen kasvatus: tulevaisuuden näköaloja. Teoksessa: Hujala-Huttunen, E. & Estola, E. (toim.), *Näkökulmia varhaiskasvatukseen: Oulun lastentarhanopettajaopiston juhlaulkaisu koulutuksen siirtäytessä yliopistoon 1.8.1995* (s. 82-90). Oulu: Oulun lastentarhanopettajaopisto.

Ramsey, P.G. (1987). Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children. New York: Teachers College Press.

Riessman, C.K. (2008a). Narrative methods for the human sciences. Los Angeles: SAGE Publications.

Riessman, C.K. (2008b). Concluding comments. Teoksessa: Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.), *Doing narrative research* (s. 151-156). Los Angeles, London: SAGE Publications.

Ruusunen, M. (1998). Maahanmuuttajat Suomessa ja heidän integroituminen yhteiskuntaan. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9-38). Tampere: Vastapaino.

Räsänen, R. (2002). Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla* (s. 97-113). Oulu: Oulun yliopisto.

- Salmon, P. & Riessman, C.K. (2008). Looking back on narrative research: An exchange. Teoksessa: Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.), *Doing narrative research* (s. 78-85). Los Angeles, London: SAGE Publications.
- Sisäministeriö. (18.2.2014). Valtioneuvoston periaatepäätös maahanmuuton tulevaisuus 2020 –strategiasta. Haettu osoitteesta: http://issuu.com/sisaministerio/docs/maahanmuuton_tulevaisuus_2020_low-r?e=0/6174010.
- Squire, C. (2008). Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. Teoksessa: Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.), *Doing narrative research* (s. 40-63). Los Angeles, London: SAGE Publications.
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. (2008). Introduction: what is narrative research? Teoksessa: Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (toim.), *Doing narrative research* (s. 1-21). Los Angeles, London: SAGE Publications.
- Talib, M-T. (2003). Monikulttuurisuus päiväkodille haaste. Teoksessa: *Annetaan lapsille maapallo* (s. 6-8). Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto ry.
- Taylor, E. (1994). A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 3(18), s. 398-408. DOI: 10.1016/0147-1767(94)90039-6.
- Teräs, M. & Kilpi-Jakonen, E. (2013). Maahanmuuttajien lapset ja koulutus. Teoksessa: Martikainen, T., Saukkonen, P. & Säävälä, M. (toim.), *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta* (s. 184-202). Helsinki: Gaudeamus.
- Tesch, R. (1990). Qualitative research: analysis types and software tools. New York: Falmer Press.
- Tilastokeskus. (10.3.2014). Lähes joka kymmenes 25–34-vuotias ulkomaista syntyperää. Haettu osoitteesta: http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2012/01/vaerak_2012_01_2013-09-27_tie_001_fi.html.

Tilastokeskus. (10.3.2014). Maahanmuuttoa viime vuotta selvästi enemmän. Haettu osoitteesta: http://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/2012/muutl_2012_2013-04-26_tie_001_fi.html.

Yypänaho, K. (2007). Me ollaan jotenki semmosia kulttuurinvälittäjiä. Lastentarhanopettajien käsityksiä monikulttuurisesta kasvatuksesta. Oulu: Oulun yliopisto.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Helsinki: Stakes.

Epäviralliset lähteet:

Maahanmuuttaja: Opettajat eivät vaadi meiltä tarpeeksi. (8.3.2014). Haettu 10.3.2014, sivustolta Iltalehti: http://www.iltalehti.fi/uutiset/2014030818106970_uu.shtml

LIITE 1

Hei!

Opiskelen varhaiskasvatusta Oulun yliopistossa. Olen aloittamassa pro gradu – tutkielmaani, jossa tutkin vuorovaikutusta lastentarhanopettajan ja maahanmuuttajalapsen välillä. Tutkimukseni aineistoksi haluaisin kerätä kertomuksia, joissa lastentarhanopettajat kertovat omista kokemuksistaan maahanmuuttajalasten kanssa työskentelemisestä.

Jos sinulla on kokemusta maahanmuuttajalapsista omassa ryhmässäsi, toivon sinun kertovan vapaasti näistä kohtaamisista. Voit kertoa kokemuksistasi yleisesti ja/tai kuvailla yhtä tai useampaa lasta, jonka kanssa olet työskennellyt. Kerro erityisesti vuorovaikutuksestasi lapsen kanssa. Olen kiinnostunut sekä positiivisista että negatiivisista kokemuksista kaikenikäisten lasten kanssa. Liittyikö vuorovaikutukseen erityispiirteitä? Millaisiin haasteisiin olet törmännyt? Millaisia onnistumisen kokemuksia olet saanut? Millaisia tunteita maahanmuuttajalasten kanssa työskentely sinussa herättää? Millaisena koet roolisi lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta (esim. sopeutuminen päivähoitoon, vertaissuhteet)? Jos kerrot yhdestä tai useammasta tietystä lapsesta, kuvaile myös lapsen taustoja, esimerkiksi seuraavia asioita. Millaisessa kulttuurissa lapsi on kasvanut? Kauanko hän on ollut Suomessa? Millainen kielitaito lapsella on sekä äidinkielen että suomen kielen suhteen?

Käsittelen kertomuksia luottamuksellisesti ja nimettömästi. Tutkimustulokset julkaistaan valmiissa pro gradu – tutkielmassani siten, ettei yksittäisiä tapauksia pysty tunnistamaan.

Voit kirjoittaa joko paperille tai sähköisesti. Pyydän palauttamaan kirjoitelmasi _____ mennessä joko sähköpostiini tai postitse. Yhteystiedot alla. Jos sinulla on kysyttävää, ota rohkeasti yhteyttä.

Ystävällisin terveisin,

Katriina Holappa

[yhteystiedot]

Ohjaajan yhteystiedot:

Eila Estola, varhaiskasvatuksen professori

[yhteystiedot]

LIITE 2



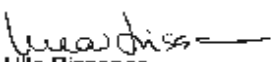

Oulun kaupunki
Opetustoimi
Varhaiskasvatus
Palvelujohtaja

Päätös

23 §

Päivämäärä
18.1.2013

Dnro
OUKA: 415 /045/2013

ASIANOSAINEN/ ASIA	Holappa Katriina/Lastentarhanopettajan ja maahanmuuttajalasten vuorovaikutus/Oulun yliopisto	
LAUSUNNON ANTAJAT/ LAUSUNNOT		
PAATOS/PERUSTELUT	Hyväksytään oppinnäytetyön suorittaminen hakemuksen mukaisesti. Yksi kappale valmiista työstä on toimitettava päivähoiton käyttöön päätöksen tekijälle.	
ÄLLEKIRJOTUKSET	Päätöksen tekijä  Ulla Rissanen Palvelujohtaja	Päätösluottelukokouksen puolesta  Anne Niskakoski johtajan sihteeri
OIKAISUVAATIMUS- VIRANOMAINEN	Tähän päätökseen ei ole oikaisuvaatimusoikeutta.	
ILMOITUS OTTO- OIKEUTETULLE VIRANOMAISELLE		
TIEDOKSI ANTAMINEN/ NÄHTÄVILLÄ	Hakija	