



Rautio Hanna-Elisa

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä kulttuurisesti moninaisesta arjesta

Pro- gradu
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteen laaja-alainen maisteriohjelma: Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä kulttuurisesti moninaisesta arjesta (Rautio Hanna-Elisa)

Pro-gradu, 50 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2021

Kulttuurinen moninaisuus on lisääntynyt Suomessa merkittävästi viime vuosina ja tämä näkyy myös varhaiskasvatuksen kentällä. Tutkimukseni tavoitteena on ollut selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat näkevät kulttuurisen moninaisuuden varhaiskasvatuksen arjessa. Haastattelin kuutta varhaiskasvatuksen opettajaa keväällä 2019. Analysoimalla varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluja pyrin kertomaan, miten kulttuurinen moninaisuus koetaan päiväkodissa. Tutkimuskysymykseni onkin: millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on moninaisuuden ilmenemisestä varhaiskasvatuksessa? Teoriaosuudessa käsittelem moninaisuutta ja interkulttuurisen kompetenssin käsitettä. Esittelen myös moninaisuuskasvatuksen mallin.

Analyysimenetelmänä käytän fenomenografista analyysitapaa, sillä tutkin varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä. Käytän fenomenografian nelivaiheista analyysimenetelmää, jossa ensin luetaan aineistoa läpi ja muodostetaan teemoja aineiston pohjalta. Sen jälkeen teemoista muodostetaan kategorioita, jotka muokataan viimeisessä vaiheessa laajemmiksi kuvauskategorioksi teorian avulla.

Olen aina ollut kiinnostunut moninaisuudesta, joten aiheen valinta tuntui luontevalta. Aihe on erityisen ajankohtainen, sillä eri kulttuuritaustat näkyvät arjessa yhä enemmän, ja päiväkodeissa ne täytyykin kohdata kunnioittavasti ja sensitiivisesti. Tutkimukseni osoittaa, että yleisesti ottaen varhaiskasvatuksessa moninaisuus kohdataan kunnioittavasti. Kohtaamiseen onkin kehitetty erilaisia keinoja, jotka auttavat yhteistyössä.

Avainsanat: Moninaisuus, interkulttuurinen kompetenssi, varhaiskasvatus, fenomenografia, sensitiivisyys, kohtaaminen

Sisällysluettelo

1. Johdanto	4
2 Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa.....	8
2.1 <i>Kulttuurisen moninaisuuden tasta</i>	9
2.2 <i>Monikulttuurisuuskasvatus</i>	10
3. Interkulttuurinen kompetenssi ja opettajuudessa.....	12
3.1 <i>Interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet</i>	15
3.2 <i>Interkulttuurinen sensitiivisyys</i>	17
4 Tutkimuksen toteuttaminen.....	19
4.1 <i>Fenomenografinen tutkimus</i>	20
4.2 <i>Aineiston hankinta</i>	22
4.3 <i>Aineiston analyysi</i>	24
5 Tulokset.....	28
5.1 <i>Ammatillisuuden näkyminen</i>	28
5.2 <i>Kulttuuritaustojen yhteen sovittaminen</i>	33
5.3 <i>Arvomaailma</i>	37
6. Pohdinta.....	40
6.2 <i>Johtopäätökset</i>	40
6.1 <i>Eettisyys ja luotettavuus</i>	43
7 Lähteet.....	46

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksessa ja kouluissa helposti nähdään eri kulttuurien ja muiden elämäntapojen aiheuttamia ristiriitoja ja väärinkäsityksiä. Näissä muun muassa moraaliset kysymykset ja erilaiset kulttuuristen väliset konfliktit nousevat helposti esille ja usein nostattavat monissa paljon erilaisia tunteita, joten ne vaativat kulttuurisesti oikeutettuja ja oikeudenmukaisia ratkaisuja. Tällaisten konfliktien ratkaisuisissa opettajan ammatillisuus ja eettiset arvot ovat tärkeitä. Jos opettajalla ei ole koulutusta tai kokemusta erilaisten vähemmistökulttuurien opettamisesta, hän voi helposti luottaa erilaisiin stereotypioihin ja uskomuksiin. Näiden uskomusten seurauksena ei siis ymmärretä eri kulttuurien erilaisia toimintamalleja ja on paljon vaikeuksia kommunikoida. (Paavola & Talib, 2010, 75-76.)

Ulkomaalaisten osuus Suomessa asuvista on lisääntynyt viimeisen kahden vuosikymmen aikana jatkuvasti. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2019 Suomessa oli 423 494 ulkomaalaistaustaista, joista suurin osa oli ensimmäisen polven ulkomaalaistaustaisia. Henkilö luokitellaan ulkomaalaistaustaiseksi, mikäli hänen molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. Heitä oli 83 % ja toisen polven ulkomaalaistaustaisia olivat loput 17 %. Suurin osa ulkomaalaista tuli entisen Neuvostoliitosta. Seuraavaksi yleisimpiä taustamaita olivat Viro, Irak, Somalia sekä entinen Jugoslavia. (Tilastokeskus, 2021.) Ulkomaalaistaustaisten voimakas lisääntyminen on aiheuttanut paljon keskustelua yhteiskunnallisesti ja muun muassa turvapaikanhakijoiden määrä on lisääntynyt voimakkaasti. Vaikka maahanmuuttajat ovat lisääntyneet vauhdilla, tämä joukko ei ole samanlainen vaan he ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. (Kivirauma & Jahnukainen, 2017, 159.)

Tänä päivänä maailma on monin tavoin moninainen, ja se lisää tarvetta sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen sekä kulttuuriseen osaamiseen. Varhaiskasvatuksessa opitaan kuuntelemaan, tunnistamaan ja ymmärtämään erilaisia näkemyksiä sekä refleктоimaan omia arvoja ja asenteita. Jotta pystytään toimivaan vuorovaikutukseen erilaisista katsomus- tai kulttuuritaustoista tulevien henkilöiden kanssa, täytyy tuntea ja pystyä kunnioittamaan omaa ja muiden katsomus- ja kulttuuritaustoja. Varhaiskasvatuksessa rohkaistaan tutustumaan muihin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin ja henkilöstö toimii lapsille mallina moninaisuuden kohtaamisessa. Lapsia tulee myös tukea oman kulttuuri-identiteettinsä rakentamisessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman pe-

rusteet, 2018, 25.) Varhaiskasvatuksessa luodaan pohjaa myöhemmälle oppimisen polulle, joten on tärkeää oppia ymmärtämään, millä tavoin kulttuurista moninaisuutta huomioidaan päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat merkittävässä roolissa lapsen elämässä, joten on tärkeää, että päiväkodissa osataan kohdata moninaisuutta sitä kunnioittavasti. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin ollut saada tietoa siitä, miten moninaisuus näyttäytyy päiväkodin arjessa varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 25.)

Yleensä suomalaisessa keskustelussa moninaisuuskasvatuksesta on keskitytty erityisesti maahanmuuton seurauksena tulleisiin lapsiin ja etniseen erilaisuuteen. Kuitenkin täytyy ottaa huomioon, että maahanmuuttajat eivät ole heterogeeninen ryhmittymä ja voidaankin todeta, että oppilaitoksien jokainen ryhmä on monikulttuurinen. Opettajalla tulisi olla interkulttuurista kompetenssia ja hänen tulisikin vahvistaa sitä myös oppilaissaan. (Jokikokko & Järvelä, 2013, 246.)

Varhaiskasvatuksessakin voi esiintyä syrjintää sekä rasismia, joten tämän tutkielman kannalta ne on tärkeää määritellä, kun tutkitaan moninaisuutta ja moninaisuuteen kasvamista. Käsitteitä on välillä käytetty synonyymeinä toisilleen, mutta syrjinnällä kuitenkin tarkoitetaan sitä, että jotakuta kohdellaan epäsuotuisammin kuin toista ja sen merkitykset voivat vaihdella paljon riippuen tutkimusalueista. Syrjinnällä tarkoitetaan sitä, että jotakuta kohdellaan tai on kohdeltu eriarvoisemmin kuin jotakin toista ja se voi olla välillistä eli epäsuoraa tai välitöntä eli suoraa. Yhdenvertaisuuslaki kieltää syrjinnän iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn vuoksi. (Yhdenvertaisuuslaki, 1325/2014, 8§.) Rasismi on myös hyvin poliittisesti latautunut käsite, mikä tekee sen määrittelemisestä haastavaa. Sitä voi myös kohdata yksittäisenä ilmiönä, mutta toisaalta se voi ilmaantua myös ryhmittymissä. Se on rakenteellinen käsite ja vahvasti liitoksissa yhteiskunnallisiin organisaatioihin, käytäntöihin, arjen tapoihin ja sääntöihin sekä lainsäädäntöön. (Puuronen, 2001, 53-54.)

Ulkomaalaisten lisääntyminen näkyy väistämättä myös päiväkodissa, ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) tähdennetäänkin, että varhaiskasvatuksessa tulee edistää demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja moninaisuutta ja lapsella tulee olla mahdollisuus kehittää taitojaan riippumatta sukupuolesta, syntyperästä, kulttuuritaustasta tai

muusta syystä. Lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee luoda ilmapiiri, jossa kunnioitetaan moninaisuutta. Henkilöstön tulee myös suhtautua ammattimaisesti, avoimesti sekä kunnioittavasti monimuotoisiin perheisiin ja heidän erilaisiin kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin ja uskontoihin, perinteisiin sekä siihen millaisia kasvatusnäkökantoja heillä on. Nämä luovat edellytyksiä hyvälle kasvatusyhteistyölle. Lasten perheidentiteettiä ja perhesuhteita tulee tukea niin, että jokainen lapsi kokee oman perheensä arvokkaaksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 19.)

Päiväkodissa lapsiryhmät koostuvat monista lapsista, jotka kaikki ovat erilaisia ja yksilöllisiä, sillä he ovat eri ikäisiä, eri sukupuolta ja tulevat erilaisista sosiaalisista ja kulttuurisista taustoista ja heillä on erilaisia kykyjä. Kasvatuksen ja opetuksen täytyy olla yhdenvertaista ja kaikille lapsille täytyy antaa todellisia mahdollisuuksia ja tilaisuuksia oppia. Näissä perustana täytyy olla yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, jotta opetus olisi mahdollisimman hyvää ja laadukasta. Opettajien tulee nähdä moninaisuus lapsiryhmässä rikkautena ja mahdollisuutena rikastuttaa oppimisympäristöä. Syrjintää, erityisesti sellaista, joka kohdistuu lapsiin tulee kieltää sekä opettajan täytyy arvostaa inklusiota. (Eerola-Pennanen & Turja, 2017, 156.)

Erilaiset kulttuurit ovat aina kiinnostaneet minua ja onkin kiinnostavaa tutkia miten eri kulttuurien kohtaamiset näkyvät päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen harjoitteluissa olen nähnyt jonkin verran kulttuurien moninaisuutta ja olen muutenkin ollut kiinnostunut aiheesta, joten valinta pro-gradu aiheelleni oli melko luonnollinen. Lisäksi sivuaineessani pääsin tutustumaan lisää kansainvälisyyteen ja moninaisuuteen. Aihe on muutenkin hyvin ajankohtainen ja nämä johtivat lopulta siihen, että halusin tutkia sitä, miten eri kulttuurit näyttäytyvät varhaiskasvatuksessa ja miten ne otetaan siellä vastaan. Väistämättä lisääntynyt moninaisuus aiheuttaa myös haasteita arjessa ja täytyy kehittää uusia keinoja vastata näihin haasteisiin. Tutkimuksessani halusin kysyä myös onnistumisen kokemuksia haasteiden lisäksi. Halusin saada kuvaa siitä, miltä arki näyttää, kun ryhmässä on eri kulttuureista tulevia lapsia.

Aiheesta on tehty aikaisemmin jonkin verran tutkimuksia. Aihe on kuitenkin niin ajankohtainen, että uuden tutkimuksen tekeminen on perusteltua. Muun muassa Luoma ja Mättö ovat tutkineet yhteistyötä perheiden kanssa moninaisuuden näkökulmasta (Luoma & Mättö, 2018) sekä Holappa (2014) tutki varhaiskasvatuksen opettajien interkulttuurista kompetenssia sekä kasvua. Haastattelin tutkimuksessani varhaiskasvatuksen opettajia ja seuraavaksi esittelen tutkimuskysymykseni.

Tutkimuskysymykseni on:

- Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on moninaisuuden ilmenemisestä varhaiskasvatuksessa?

2 Kulttuurien moninaisuus varhaiskasvatuksessa

Tässä osiossa määrittelen, mitä on monikulttuurisuus ja miten se näkyy Suomessa. Kulttuurien moninaisuus on yleistynyt Suomessa huimaa vauhtia ja se näkyy myös varhaiskasvatuksessa. Käyn myös tässä läpi, mitä monikulttuurisuus tarkoittaa varhaiskasvatuksen kontekstissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Määrittelen aluksi, mistä suomalaisen varhaiskasvatuksen arvot tulevat.

2.1 Kulttuurisen moninaisuuden taustaa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) korostetaan, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on muotoutunut historiallisesti ja kulttuurisesti ajan kuluessa ja muotoutuu edelleen yhteisön vuorovaikutuksessa. Toimintakulttuuri on kokonaisuus, johon kuuluu muun muassa arvot ja periaatteet, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinta, oppimisympäristö ja työtavat, yhteistyö, sen eri muodot, vuorovaikutus ja ilmapiiri, henkilöstön osaaminen, ammatillisuus ja kehittämisote, johtamisrakenne ja sen käytännöt sekä toiminnan organisointi, suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 28)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen arvojen taustalla on Yhdistyneiden kansakuntien lastenoikeuksien sopimuksen syrjinnän kieltö, lapsen edun ensisijaisuus, hänen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, hänen mielipiteensä huomioon ottaminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 18) YK:n lastenoikeuksien sopimuksessa on sovittu, että lapsille kuuluvat kaikki sopimuksessa kirjatut oikeudet katsomatta hänen tai hänen huoltajansa ihonväriin, rotuun, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin tai muunlaisiin mielipiteisiin, kansalliseen, etniseen tai sosiaaliseen taustaan, omaisuuteen, vammaisuuteen, syntyperään tai muihin seikkoihin. (YK:n sopimus lasten oikeuksista, 1989.)

Varhaiskasvatuksen työtapojen täytyy tukea lapsen kehitystä ja oppimista ja ne pitää pystyä pedagogisesti perustelemaan. Jo varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tiedostaa, että heidän tapansa toimia ja olla vuorovaikutuksessa on esimerkkinä lapsille heidän omaksuessaan varhaiskasvatuksen yhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Varhaiskasvatus on kiinteä osa monimuotoista yhteiskuntaa, jossa kulttuurinen moninaisuus on voimavara. Tärkeää on, että kaikilla on oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen. Varhaiskasvatuksessa tulee hyödyntää suomalaista kulttuuriperimää ja kansalliskieliä, mutta myös ympäristöstä ja yhteisöstä löytyvää

kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista monimuotoisuutta täytyy käsitellä opetuksessa. Henkilöstöllä edellytetäänkin tietoa eri kulttuureista ja katsomuksista sekä kykyä nähdä ja ymmärtää asioita eri näkökulmista ja asettua toisen asemaan. Henkilöstön on tärkeää keskustella rakentavasti erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista, jotta he samalla pystyvät luomaan yhteisiä uudenlaisia toimintatapoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 31.)

Monimuotoisuus voidaan määritellä kulttuuriseksi eroiksi arvoissa, uskomuksissa ja käyttäytymisessä. Nämä erot näkyvät eri ryhmissä, jotka voidaan jaotella kansalaisuuden, etnisyyden, sukupuolen, iän, fyysisten ominaisuuksien, seksuaalisen suuntautumisen, ammatin, varallisuuden, koulutuksen, uskonnon, ammattiyhdistysten tai muiden yleisten samaistuttavien piirteiden perusteella. (Bennett & Bennett, 2004, 150.) Tällä käsitteellä katsotaan tarkoitettavan yhteiskuntaa erityisesti etnisistä lähtökohdista, mutta se voidaan myös katsoa tarkoittavan erilaisia uskonnollisia tai katsomuksellisesti erilaisia alakulttuureja (Keskinen & Vuori, 2012, 18).

Monikulttuurisuutta on haastavaa määritellä tarkasti, sillä siihen kytkeytyy paljon erilaisia merkityksiä (Paavola & Talib, 2010, 26.) Jos monikulttuurisuudella tarkoitetaan, että paikassa on monia kulttuureja, myös Suomi on monikulttuurinen ja erityisesti 1990-luvulla lisääntynyt maahanmuutto toi monikulttuurisuutta Suomessa enemmän esille. Monikulttuurisuus käsittää myös jokapäiväistä elämää eli muun muassa erilaisia toimintoja ja tekoja, poliittisia määräyksiä, kohtaamisia ja eroamisia. Tärkeää on myös muistaa, että yhteiskunnassa keskustellaan monikulttuurisuudesta eri paikoissa kuten lainsäädännöissä sekä viranomaisten puheessa, että arjen keskusteluissa. Myös viranomaisten ja tutkijoiden tapa käyttää käsitteitä voi poiketa paljon arjessa käydystä keskustelusta. (Huttunen, Löytty & Rastas, 2005, 16-17,19-20.)

Yleisesti monikulttuurisuus voidaan jakaa kahteen ulottuvuuteen: monikulttuuriseen tilanteeseen ja monikulttuuriseen hallintaan. Monikulttuurinen tilanne tarkoittaa sosiaalisesti monimuotoinen yhteiskunnallista tilannetta. Siellä erilaiset kulttuuriset vaikutteet sulautuvat yhteen ja ovat yksi hyvän yhteiskunnan symboli. Monikulttuurinen hallinta puolestaan käsittää menetelmiä ja keskusteluja siitä, miten moninaisuutta pyritään toteuttamaan sekä ohjaamaan. Monikulttuurista hallintaa käyttävät erityisesti julkisessa keskustelussa ja mediassa käydyt kysymykset monikulttuurisuudesta ja maahanmuutosta. (Keskinen & Vuori, 2012, 18.)

Monikulttuurisuuden käsite on tullut suomalaisen keskusteluun erityisesti englanninkielisen keskustelun kautta, mutta myös pohjoismaisella keskustelulla monikulttuurisuus on saanut juurta suomalaisesta keskustelusta. Nimensä mukaisesti monikulttuurisuus yksinkertaisessa

muodossa tarkoittaa, että tietyssä yhteisössä elää vierekkäin useita ryhmiä, jotka poikkeavat toisistaan kulttuurisesti. Käsitettä käytetään usein myös poliittisesti keskusteluissa siitä, minkälaista yhteiskuntaa halutaan tavoitella tai minkälainen olisi hyvä yhteiskunta. Monikulttuurisuuden käsitteellä voidaan siis myös kuvailla seurauksia ja sitä kautta suunnata käsitettä tulevaisuuteen, tavoitteisiin ja ideaaleihin tilanteisiin. Käsitteenä se voi siis olla välillä ongelmallinen. Monikulttuurisuuden käsitettä on myös pyritty kansainvälisissä kanssakäymisissä korvaamaan välillä interkulttuurisuuden käsitteellä. (Huttunen, Löyly & Rastas, 2005, 20-21.) Määrittelen interkulttuurisuuden käsitteen myöhemmin tässä tutkielmassa.

Paavola ja Talib (2000) ottavat esille yleisimpinä monikulttuurisuusmalleina integraatiomallin, monikulturismin sekä assimilaatiomallin. Suomi tähtää integraatiomalliin, jossa maahanmuuttajilla on samanlaiset oikeudet kuin muillakin Suomen kansalaisilla. Monikulttuurismissa taas korostetaan ideologista, poliittista ja suvaitsevaa mallia, jossa kiinnitetään huomioita eri kulttuuristen ryhmien oikeuksiin ja erilaisiin vapauksiin. Assimilaatiomallissa halutaan, että vähemmistöt sitoutuvat ja tekevät kansalaisvelvollisuutensa. Siinä mallissa ei myöskään tueta vähemmistöjen kieliä tai kulttuureja. (Paavola & Talib, 2010, 41.)

2.2 Monikulttuurisuuskasvatus

Monikulttuurisuuskasvatuksessa halutaan, että jokaisella oppilaalla on samanarvoiset lähtökohdat opiskella ja käydä koulua. Myös on tärkeää, että annetaan oppilaille työkaluja, tietoa ja sellaisia asenteita, joita he tarvitsevat pärjätäkseen omassa kulttuurissaan ja myös muissa kulttuureissa. Kasvatuksessa tavoitellaan myös syrjinnän vähentämistä. (Banks, 2002, 2.) Tällainen kasvatus on myös kaikille tärkeää, riippumatta heidän taustoistaan ja erityisesti valtakulttuurin kuuluvat oppilaat hyötyvät siitä, sillä siinä opitaan ajattelemaan ja refleктоimaan omaa ajattelua ja hyödyntämään sitä koulun ulkopuolella (Nieto, 2000, 312-315).

Banks:n mukaan (2002, 14) monikulttuuriseen kasvatukseen kuuluu viisi osa-aluetta, joita ovat ennakkoluulojen vähentäminen, tiedon rakentaminen, sisältöjen eheyttäminen, oikeudenmukainen pedagogiikka sekä koulun kulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden vahvistaminen. Ennakkoluulojen vähentämisessä keskitytään juurikin oppilaiden ennakkoluuloihin sekä siihen, miten niitä voi muokata opetusmetodeilla sekä -materiaaleilla. Tiedon rakentamisessa opettajien tehtävä on auttaa oppilaita ymmärtämään, tutkimaan sekä määrittelemään, miten piilossa olevat kulttuuriset oletukset, erilaiset näkökulmat ja ennakkoluulot eri oppinaineissa vaikuttavat siihen, miten tieto rakennetaan. Sisällön eheyttämisessä keskitytään siihen, miten opettaja käyt-

tää eri kulttuureja opetuksen sisällössään. Oikeudenmukaisessa pedagogiikassa opettaja muokkaa opetustaan niin, että se helpottaa eri kulttuuritaustoista, sosioekonomisista taustoista ja sukupuolista tulevien oppilaiden oppimista. Koulun kulttuurin ja sosiaalisten suhteiden vahvistamisessa halutaan muokata koulun kulttuuria niin, että se voimaannuttaa oppilaita. (Banks, 2002, 14.)

Nämä osa-alueet sopivat hyvin myös varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksessa sisältöjen eheyttämistä tapahtuu, kun huomioidaan erilaisia kulttuurisia näkökulmia. Tiedon rakentamisella on myös tärkeä osa varhaiskasvatuksen monikulttuurisessa opettamisessa, kun autetaan lapsia ymmärtämään sitä, miten tieto rakentuu eri kulttuurisista lähtökohdista katsottuna. Ennakkoluulojen vähentämisellä halutaan vaikuttaa siihen, millaisia asenteita lapsille muodostuu erilaisia ihmisiä kohtaan. Varhaiskasvatuksessa täytyy huomioida lasten tausta valittaessa opetusmenetelmiä sekä -sisältöjä, mikä tekeekin opetuksesta oikeudenmukaista. Viimeisenä kohtana koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden muuttaminen viittaa ympäristössä tehtäviin rakenteellisiin muutoksiin, jotta kaikilla on yhdenvertainen mahdollisuus menestyä ja osallistua. Arvioinnin tulee olla oikeudenmukaista ja arviointimenetelmien pitää soveltua eri etnisistä ryhmistä saapuviin ryhmiin. Monet varhaiskasvatuksen arviointimenetelmät edellyttävät hyvää suomen kielen taitoa sekä ovat yleisesti ottaen kulttuurisidonnaisia. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma eli varhaiskasvatussuunnitelma on varhaiskasvatuksen työväline ja ohjaa työskentelyä. Monikulttuurisuus täytyy myös näkyä opetussuunnitelmassa. Varhaiskasvatuksessa täytyy ottaa kaikkien taustat huomioon opetuksessa. (Halme & Vataja, 2001, 44-25.)

3 Interkulttuurinen kompetenssi opettajuudessa

Suomalaista varhaiskasvatuksen koulutusta toteutetaan monissa paikoissa ja koulutusjärjestelmät ovat monitahoisia. Varhaiskasvatuksen koulutusta on mahdollista käydä ammattikoulutuksessa, ammattikorkeakouluissa sekä yliopistossa. (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi, 2021, 62.) Varhaiskasvatuksen opettajan (entinen lastentarhanopettaja) kelpoisuuden on saanut ennen kasvatustieteen kandidaatin tutkinnolla, johon kuuluu varhaiskasvatuksen opettajan koulutus tai sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto, johon täytyy olla käytyä varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan liittyviä opintoja (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, 79). Vuoteen 2030 mennessä varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden saa vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinnolla, jossa on mukana varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Lisäksi varhaiskasvatuksen sosionomin työtehtäviin tulee käydä vähintään sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto. (Varhaiskasvatustilasto, 540/2018, 26§; Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, 79.)

Opettajuus on hyvin paljon kytköksissä arvoihin ja taustalla on ajatus joidenkin arvokkaiden asioiden säilyttämisestä tai asioiden muokkaamisesta paremmaksi. Toisena osapuolena tilanteessa on herkkä oppilas, joka on altis vaikutuksille ja joka kehittyy ja kasvaa kokoajan, joten kasvatus- ja opetustilanne on hyvin herkkä eettisesti. Lisäksi opettaja toimii monenlaisten eri tahojen kanssa yhteistyössä, kuten vanhempien, muiden opettajien sekä muiden yhteiskunnan eri tahojen kanssa ja näin samalla myös määrittelee suuntaa omalle opettajuudelleen. Opettajilla on suuri merkitys yhteiskunnallisesti kasvattaessaan oppilaitaan. (Räsänen, 2002, 18.)

Työelämä asettaa yhä enemmän vaatimuksia työlle ja työotteen on tärkeää olla monipuolista. Vaikka opettajan työ on käytännönläheistä, heillä on valtavasti hiljaista tietoa, epämuodollista ja vaikutelmatietoa sekä tietoa itsesäätelystä. Lisäksi opettaja joutuu työssään yhä enemmän huolehtimaan omasta koulutuksestaan sekä oman osaamisen päivittämisestä. Koulutus ja työelämä siis jopa vuorottelevat jatkuvasti. Siksi opettajilta vaaditaankin jatkuvaa ammatillista kehittymistä. (Luukkainen, 2004, 77.)

Jokaisessa lapsiryhmän kohtaamisessa, erityisesti moninaisen lapsiryhmän, henkilöstön tulee käydä keskustelua opetustilanteiden suunnittelusta ja toteuttamisesta ja siis siitä, miten lapset oppisivat kokonaisvaltaisesti. Lapset oppivat lukuisilla eri tavoilla ja siihen löytyy monenlaisia näkökulmia. Moninaisuuden avulla voidaankin muokata niitä käytänteitä, jotka eivät enää sovi

lapsiryhmälle. (Eerola-Pennanen & Turja, 2017, 156.) Ammatillisuus kulttuurisesti moninaisissa lapsiryhmässä voidaan käsittää kriittisenä suhtautumisena työhön, kasvaneena itseisymmärryksenä, empatiana sekä erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisena (Talib, 2005, 43).

Voidaan myös sanoa, että jokainen tarvitsee interkulttuurista kompetenssia, sillä monikulttuurisuutta on paljon yhteisöissä. Interkulttuurista kompetenssia omaavalla on kyky kohdata positiivisella tavalla kulttuurista monimuotoisuutta, ja siinä on monia eri ulottuvuuksia, joita ovat asenteet, tiedot, taidot ja toiminta. Se vaikuttaakin sekä kognitiiviseen ajatteluun, tunteisiin sekä käyttäytymiseen. Interkulttuuriseen kompetenssiin kuuluu myös olennaisesti eettiset näkökulmat. Se kuuluu myös olennaisena osana opettajan ammattitaitoon, ja se vaikuttaakin kaikkiin valintoihin, mitä opettajat tekevät päivittäin. Interkulttuurinen kompetenssin ja interkulttuurisen oppimisen nähdään vaikuttavan toisiinsa, kuten Jokikokko ehdottaa väitöskirjassaan, sillä kompetenssi voi olla muotoutunut oppimisen kautta. (Jokikokko, 2010, 24.) Nykyään puhutaan erityisesti Euroopassa enemmän interkulttuurisesta kompetenssista kuin monikulttuurisuudesta. Monikulttuurisuus viittaa enemmän eri kulttuureista tulevien rinnakkaiseloon, kun taas interkulttuurisuudessa käsitellään eri kulttuureista tulevien keskinäistä vuorovaikutusta. (Jokikokko, 2005, 20.) Opettajalla interkulttuurinen kompetenssi näkyy muun muassa oman toiminnan kriittisessä tarkastelussa, ja opettajan tuleekin kiinnittää huomioita omiin asenteisiin sekä ajatuksiin. Paavola ja Talib (2010, 81) ottavat myös esille sen, että opettajien tulee myös tiedostaa oma roolinsa, työn yhteiskunnalliset sidonnaisuudet sekä koulun ja päiväkodin toimintaa ohjaavat erilaiset järjestelmät. (Paavola & Talib, 2005, 20.)

Kulttuurienvälisellä kompetenssilla tarkoitetaan kykyä kommunikoida tarkoituksen mukaisella tavalla, avoimesti sekä välttää ennakoasenteita ja yleistyksiä. Kulttuurienvälisellä kompetenssilla tarkoitetaan myös, sitä miten tietoinen on omasta ajattelutavasta. Ei ole olemassa tiettyjä taitoja, joita voidaan kutsua osaksi kulttuurienvälisiä taitoja vaan on tärkeää oppia tiedostamaan, tunnistamaan ja analysoimaan omaa moniäänisyyttä sekä erilaisia omia merkityksen antoja. Voidaankin sanoa, että kulttuurienvälisiä taitoja ovat ne taidot, jotka auttavat ymmärtämään yksilöllistä moninaisuutta ja siten kommunikoidaan avoimesti ilman erilaisia ennakkokäsityksiä toisista. (Dervin & Keihäs, 2013, 56, 128).

Monikulttuurisissa tilanteissa omia arvoja ja identiteettiä verrataan vieraaseen. Tässä tilanteessa myös oma epävarmuus ja minuuden pysyminen voivat johtaa erojen korostamiseen. Ihmisillä

on tarve välillä määrittää omaa kuuluvuutta johonkin tiettyyn ryhmään sekä tarkentaa rajoja, joita samaan joukkoon kuulumattomat ihmiset eivät voi ylittää. Lisäksi on haastavaa ymmärtää syvällisesti toista ihmistä. Henkilöiden oma kulttuuritausta rajoittaa kommunikaatiota ja kohtaamista. Yhteisen kielen puute tuo myös paljon epävarmuutta kohtaamistilanteisiin. Samankaltaiset taustat, kuten koulutustaso, sosioekonominen tausta, ammatti, sukupuoli tai ikäryhmä, auttavat ymmärtämään paremmin toisiaan, vaikka molemmat tulisivatkin eri kulttuurista. (Lapintie, 2003, 6.)

Kulttuurien kohtaaminen vaikuttaa myös koulujärjestelmään. Päiväkotien ja koulujen tehtävänä onkin luoda toimivan integraation avulla eri kulttuuritaustaisia ihmisiä yhteiskuntaan. Näistä lähtökohdista tulevat ovat yhteisöille voimavaroja. Henkilö voi siirtää omia kokemuksiaan ja kulttuuritietoisuutta edelleen muille. Ihmisen on myös mahdollista elää kahdessa tai useammassa kulttuurissa samaan aikaan. Yksilön saadessa tarpeeksi tukea ja turvaa oman identiteetin kehittymiselle, hän ymmärtää enemmän itseään. Näin yksilö voi tulevaisuudessa suhtautua tavoitteellisesti omiin mahdollisuuksiinsa esimerkiksi koulutuksen ja ammatinvalinnassa. (Lapintie, 2003, 7.)

Varhaiskasvatuksen opettajien liiton (entinen Lastentarhanopettajaliitto ry) julkaisun mukaan (2003, 8) yleisesti korostetaan oppilaiden oman kielen ja identiteetin säilyttämistä. Todellisuudessa nämä jäävät pelkiksi puheiksi, sillä yhteiskunnassa vallitsevat käsitykset heijastuvat suoraan koulun ja päiväkodin arkeen. Koulujen sekä päiväkotien henkilökunnan ammatillisuutta tulisi kehittää niin, että voitaisiin vastata maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulutustarpeisiin. Päiväkodeissa ja kouluissa tulee tarjota kulttuurista pääomaa, joka kytkeytyy paljolti sivistykseen. Kulttuurinen pääoma vaatii tietoista muokkaamista ja jalostamista. Sivistyksellä tarkoitetaan myös suvaitsevaisuutta, kykyä pohtia asioita useista näkökulmista sekä epäonnistumisten ja haasteiden sietämistä. Kun ilmapiiri on suvaitseva, oppilaat kehittävät omaa identiteettiään ja itsetuntoaan, ja tämä mahdollistaa erilaisten ihmisten hyväksymisen. Yhteiskunnan ja yhteisön arvot, asenteet ja kulttuuri vaikuttavat huomattavasti päiväkodin tai koulun toimintaan ja ilmapiiriin. (Paavola & Talib, 2000, 226.)

Jotta yhteistyö kulttuurien välillä olisi mahdollisimman sujuvaa ja hedelmällistä, ihmisten pitää nähdä yhteistyö arvokkaana ja tärkeänä eli heillä täytyy olla motivaatiota sekä halua tehdä yhteistyötä. On tärkeää tehdä yhteistyötä ainakin tärkeimmiksi katsotuilla alueilla. Räisänen (2005, 30) ottaa myös esille Immanuel Kantin idean tärkeänä kulttuurien välisen yhteistyön

välineenä. Kantin filosofiassa muita täytyy kohdella päämäärinä ja tavoitteina sinänsä eikä välineinä jonkin saavuttamisessa. Muita täytyy siis kuunnella, kunnioittaa ja arvostaa. (Johnson & Cureton, 2021.) Interkulttuurinen kanssakäyminen vaatii myös sitoutumista molemmin puoleiseen oppimiseen ja dialogiin. Dialogi haastaa arvioimaan uudelleen asioita eri näkökulmista sekä antaa mahdollisuuden laajentaa omia näkökantoja. Hyvä yhteistyö vaatii myös sitoutumista rauhaan ja kestäväan kehitykseen. Tässä yhteydessä rauhaan sitoutuminen tulee ymmärtää laajemmassa merkityksessä, sillä, jotta rauha voidaan saavuttaa sosiaaliset järjestelmien ja prosessien täytyy tukea oikeudenmukaisuutta sekä väkivallattomuutta. Kestävässä kehityksessä yleensä puhutaan vain ympäristöön liittyvistä asioista, mutta olennaista on myös ottaa huomioon ekonomiset, sosiaaliset ja kulttuuriset aspektit. (Räisänen, 2005, 30.)

3.1 Interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudet

Ensimmäisessä interkulttuurisen kompetenssin ulottuvuudessa keskitytään asenteisiin. Interkulttuurisessa kompetenssissa asenteet katsotaan olevan se, miten suhtaudutaan monimuotoisuuteen. Tämä on ulottuvuuksista kaikkein monimutkaisin, mutta samalla interkulttuurisen kompetenssin pitkäaikaisin ulottuvuus. Muun muassa monimuotoisuuden arvostaminen, halu, rohkeus ja sitoutuminen tukea oikeudenmukaisuutta, avoimuus ja mielenkiinto uusia ihmisiä, uusia elämäntapoja ja monitulkinnaisuutta sekä epävarmuutta kohtaan ovat tärkeitä edellytyksiä interkulttuurisille kanssa käymiselle. (Jokikokko, 2005, 92-93; Dervin, 2016, 77.) Motivaatio on myös olennainen osa kulttuurien välistä kohtaamista ja siihen sisältyvät myös tunteet ja aikomukset. Tunteet käsittävät sen, mitä tunnemme kohdatessamme toisesta kulttuurista tulevia henkilöitä. Se miten sensitiivisiä olemme muita kulttuureja kohtaan ja minkälaisia asenteita meillä on tiettyä kulttuuria tai henkilöä kohtaan, jonka kanssa olemme tekemisissä, vaikuttaa tapaamme kohdata heitä. Aikomukset viittaavat niihin suunnitelmiin, tavoitteisiin ja päämääriin, jotka ohjaavat omaa keskittymistämme ja käyttäytymistämme. Usein kuitenkin erilaiset stereotyyppit rajoittavat aikomuksia, sillä ne vähentävät niitä valintoja sekä tulkintoja, joita mahdollisesti voisi harkita. (Jokikokko, 2005, 94.)

Toinen ulottuvuus liittyy tietoihin ja tietoisuuteen. Nämä on lajiteltu samaan ulottuvuuteen, sillä voidaan olettaa, että tietoa tarvitaan, jotta voimme tiedostaa asioita. Tiedot ja tietoisuus ovat siis yhteydessä toisiinsa sekä riippuvaisia toisistaan, sillä tietoisuus johtaa syvempiin tietoihin ja toisinpäin. Tietoisuus on kiinnittynyt enemmän henkilön persoonallisuuteen, kun taas tiedot ovat neutraalimpi käsite. Kun ihminen tulee tietoiseksi, hänen on vaikea palata tiedottomuuteen. On tärkeää tiedostaa, miten ihmisen taustalla olevat asiat, kuten harrastukset, mistä

olemme kotoisin ja niin edelleen, vaikuttavat identiteettiimme. Kulttuurinen tietoisuus viittaa historiallisesti, maantieteellisesti ja kulttuurisesti rakennettuihin arvoihin, normeihin, ajattelun- tapoihin sekä käyttäytymiseen. Ilman tällaista tietoutta on melko epätodennäköistä, että tulkitsemme oikein ihmisten viestit tai, että valitsemme oikeanlaisen käyttäytymismallin, joka sopii tilanteeseen. Kuitenkin, on olennaista ymmärtää, että ihmisen tausta vaikuttaa häneen monin eri tavoin. On tärkeää myös ymmärtää, että kaikki kulttuurit ovat muuntuvia ja ihmiset tulisi nähdä yksilöinä eikä vain yhden kulttuurin edustajina. (Jokikokko, 2005, 94- 95.) Tähän ulottuvuuteen kuuluvat myös kulttuurinen tietous itsestä, käsitykset ja tieto muista kulttuureista ja kulttuuristen erityistietojen omaaminen (Dervin, 2016, 77).

Ennakkoluulojen, olettamusten ja eriarvoisten käytänteiden tunnistaminen sekä yksilö- että rakenteellisella tasolla voivat myös olla interkulttuurisen kompetenssin tekijöitä. Jotta pystytään ymmärtämään ja pohtimaan sosiaalisia toimintoja, ihmisen täytyy ymmärtää laajoja sosiaalisia ja globaaleja ongelmia. (Jokikokko, 2005, 95.)

Siihen, millaisia taitoja vaaditaan interkulttuurisessa kompetenssissa keskitytään kolmannessa ulottuvuudessa. Taidoilla tarkoitetaan kaikista näkyvimpiä sosiaalisia sekä tunteisiin liittyviä kykyjä, joita tarvitaan kulttuuristen erojen kohtaamisessa. Kieli, neuvottelutaidot sekä ongelmien ratkaisutaidot ovat myös tärkeitä taitoja interkulttuurisessa kompetenssissa. (Jokikokko, 2005, 96.) Kuuntelun, havainnoinnin sekä arvioinnin kyvyt ovat olennaisia taitoja, joista on hyötyä toiminnassa. Kuunteleminen, havainnointi, tulkitseminen, analysoiminen, arvointi ja samaistuminen ovat myös tärkeitä elementtejä. (Dervin, 2016, 77.)

Bennett ja Bennett (2004, 149) korostavat, että käyttäytyminen ei voi esiintyä ilman ajatuksia ja tunteita, vaikka yleisesti paljon korostetaan käyttäytymistä interkulttuurisessa kommunikoinnissa. Ihmisellä täytyy olla tietoa omasta kulttuuristaan sekä siitä, miten vahvistaa hyödyllisiä kulttuurisia vastakkaisuuksia, kuten kommunikointityylejä ja sitä miten käyttää kulttuurisia yleistyksiä ilman, että luodaan stereotyyppioita. On hyödyllistä myös osata analysoida käyttäytymistä, välttää väärinymmärryksiä ja muokata omaa käyttäytymistä. Tällaisia interkulttuurista taitoja voidaan ajatellakin laajentuneena käyttäytymisen ohjelmistona. (Bennett & Bennett, 2004, 149.)

Neljännessä ulottuvuudessa paneudutaan toimintaan. Tärkeää on toimia rasismia ja epäoikeudenmukaisuutta vastaan. Tässä ulottuvuudessa korostetaan sitoutumista rasismia, epätasa-arvoisuutta, epäoikeudenmukaisuutta, ennakkoluuloja, sortamista ja syrjintää vastaan sekä puheen että käytännön tasolla, joten henkilöllä tulisi olla tietoa erilaisista sosiaalisista ongelmista

kuten poliittisista ja ekonomisista struktuureista. On myös olennaista ottaa osaa poliittisesti ja osallistua päätöksen tekoon. Myös opettajia kannustetaan olemaan sosiaalisesti ja poliittisesti aktiivisia myös koulun ulkopuolella. (Jokikokko, 2005, 96-97.)

Erityisesti toiminta, ja asenneulottuvuudet ovat olennaisesti kytköksissä eettiseen perustaan ja se ohjaa hyvin paljon interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä. Interkulttuurinen kompetenssi on siis hyvin arvolatautunut käsite ja siihen kuuluvat keskeisinä arvoina kulttuurinen monimuotoisuus ja yhteistyö sekä keskustelun käyminen sekä yksilö- että kulttuurisella tasolla. Näiden arvojen avulla tapahtuu molemmin puolista oppimista ja pystytään löytämään innovatiivisia ratkaisuja ongelmiin. Olennaisina arvoina ovat myös väkivallattomuus, tasa-arvo sekä ihmisoikeudet. Interkulttuurisen kompetenssin kehittämisessä oletetaan myös, että yksilö pohtii omia ajatuksiaan ja toimintaansa näiden arvojen pohjalta. (Jokikokko, 2005, 97.)

3.2 Interkulttuurinen sensitiivisyys

Bennett kehitti interkulttuurisen sensitiivisyyden mallin, jotta ihmisten toiminta erilaisissa interkulttuurisissa tilanteissa saataisiin selitettyä. Hän havainnoi opiskelijoita useita kuukausia tai jopa vuosia erilaisissa ympäristöissä. Tutkimuksessa huomattiin, että kun opiskelijat kohtasivat kulttuurisia eroja, he oppivat ja heistä tuli pätevämpiä interkulttuurisessa kommunikoinnissa. Lopullisessa vaiheessa saatiin kuusi erilaista vaihetta matkalla senttiivisempään kulttuuristen erojen kohtaamiseen. (Bennett & Bennett, 2004, 153-154.)

Kolmea ensimmäistä vaihetta kutsutaan etnosentrisiksi vaiheiksi. Nimitys tulee siitä, että tässä vaiheessa omaa kulttuuria pidetään keskiössä jollain tavalla ja se ohjaa ajattelua. (Bennett & Bennett, 2004, 153; Paavola & Talib, 2000, 78-79) Ensimmäisessä etnosentrisessä vaiheessa eli kulttuurien kieltämisen vaiheessa muut kulttuurit jätetään huomiotta tai niitä ei koeta merkitykselliksi, joten syrjintää ei tässä vaiheessa ole juurikaan. Se koetaan toiseuden kautta esimerkiksi ulkomaalaisina tai maahanmuuttajina eikä käytetä ryhmän oikeaa nimitystä. Joissain tapauksissa käyttäytymisessä näkyy dominoivan asenteen ottaminen muita kohtaan. Tämän jälkeen etsitään samankaltaisuuksia muun muassa normeista, mutta jos niitä ei löydy, voidaan pettyä. (Bennett & Bennett, 2004 153-154; Paavola & Talib, 2000, 78-79.)

Puolustusvaiheessa tapahtuu syrjimistä enemmän, joskaan toista kulttuuria ei pidetä yhtä monimutkaisena kuin omaa kulttuuria. Voidaan sanoa oman kulttuurin edustajien koostuvan yksi-

löistä kun taas vieraan kulttuurin edustajat ryhmitetään kaikki yhteen. Tällainen me-he ajattelutapa menee ääripäihin ja tehdään yleistyksiä toisen kulttuurin edustajista kuten ”he vievät meidän työt.” Lisäksi voimaa käytetään, kun yritetään sulkea heidät pois yhteiskunnan osaluista. Minimoinnissa eli viimeisessä etnosentrisessä vaiheessa käytetään monimutkaisia tapoja vältellä kulttuurisia eroja. Tässä vaiheessa myönnetään jotkin kulttuuriset erot ja käytännöt, mutta oletetaan kuitenkin, että olemme kaikki samanlaisia. Tämä oletus korvaa puolustusvaiheen yksinkertaistamisen. Valtaväestön jäsenet eivät koe olevansa etuoikeutetussa asemassa vaan uskovat, että kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet. (Bennett & Bennett, 2004, 155.)

Hyväksyntävaiheessa arvot, uskomukset ja käyttäytymiset ovat järjestäytyneet erilaisiin kategorioihin. Tässä vaiheessa hyväksyminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että pitää kulttuurista. Yhteisöissä tunnustetaan monimuotoisuuden arvo ja yritetään tehdä siitä monimuotoisempi, samaan aikaan kuitenkin voidaan käydä kiivasta keskustelua mitä muutoksia se vaatii. Adaptaatioissa huomataan, että on tärkeää ajatella myös oman kulttuurin ulkopuolelta. Yleensä taustalla vaikuttaa tapahtuma, jossa on täytynyt joutua intensiivisempään kanssakäymiseen kulttuurin kanssa ja tässä myös täytyy katsoa asioita myös eri perspektiivistä eli tarvitaan empatiaa omassa käyttäytymisessä. Kuitenkin välillä aitous ja luotettavuuskysymykset tulevat esille ja voidaan miettiä, miten voin olla oma itseni ja silti käyttäytyä eri tavoin. Usein tässä vaiheessa pitkälti ihmiset muokkaavat käyttäytymistään vain siihen, mikä on sopivaa kyseessä olevia kulttuureita kohtaan. Ihmiset sopeutuvat kulttuureihin yleensä ilman tietoista päätöstä. Bennett ja Bennett (2004, 157) sanovatkin tämän olevan lähellä assimilaatiota, sillä adaptaatio määritellään juurikin aikomusten kautta. Organisaation tasolla tarjotaan koulutusta interkulttuuriseen kompetenssiin ja kotimaisia sekä kansainvälisiä kulttuurisia eroja käytetään resursseina. Kolmannessa etnosentrisessä vaiheessa eli integraatiossa painotetaan kulttuurista identiteettiä ja usein ihmiset tässä vaiheessa omaavat monikulttuurisen maailmankuvan. Organisaatiotasolla kaikkea toimintaa tarkastellaan kulttuurisessa kontekstissa ja tarkastellaan sen heikkouksia ja vahvuuksia. Tässä vaiheessa ei myöskään korosteta kulttuurista tai kansallista identiteettiä vaikka ne tunnustetaankin. (Bennett & Bennett, 2004, 155.)

Kasvattaja ymmärtää entrorelatiivisessa vaiheessa, että omaa kulttuuria on hyvä verrata muihin kulttuureihin ja arvot ovat kontekstisidonnaisia. Integraatiovaiheessa kasvattajalla onkin monenlaisia erilaisia ajattelumalleja ja hän osaa soveltaa niitä erilaisiin tilanteisiin. Joustavuus ajattelussa onkin olennaista kun halutaan ymmärtää monimuotoisuutta ja hyväksymään eroavaisuuksia. (Talib, 2000, 79-80.)

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimukseni on toteutettu kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen menetelmällä. Yksinkertaisimmillaan laadullinen aineisto on tekstimuotoon kirjoitettua aineistoa. Aineisto voi olla tehty juuri tutkijan tekemään tutkimusta varten tai sitten aineisto on tehty tutkimuksesta riippumatta. Aineistoa voi siis kerätä muun muassa erilaisista haastatteluista, havainnoinneista, vaikkapa elämänkerroista tai vaikkapa yleisönosastokirjoituksista. Laadullisessa aineistossa parhaimmillaan halutaan saavuttaa ilmiöiden prosessiluonne ja siinä korostetaan tutkimuksen eri vaiheiden eli aineiston keruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin kietoutumista yhteen. (Eskola & Suoranta, 1999, 15-16.) Kvalitatiivista tutkimusta on tehty jo pitkään ja monin eri tavoin. Se voikin sisältää monenlaisia erilaisia tutkimuksia eli ei ole vain yhtä tapaa tehdä kvalitatiivista tutkimusta. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2013) esittelevätkin listan, jossa on monia eri kvalitatiivisen tutkimuksen lajeja kuten etnografia, diskurssianalyysi sekä fenomenografia. Tutkimuksessani käytän fenomenografista analyysitapaa. Yhteistä näille tiedonkeruun menetelmille on ihmisten suosiminen tiedonkeräämisessä, pyrkimys löytämään uudenlaista tietoa sekä suositaan metodeja, jotka antavat tutkittavien omien näkökulmien tulla esille. Lisäksi kohde-ryhmä valitaan tarkoituksen mukaisesti eikä niinkään sattumaa käyttäen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, 161-163.)

Tutkimuksessani tavoitteena on kuvata varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ja sitä miten he kokevat moninaisuuden arjessa. Fenomenografisessa analyysissä tarkoituksena onkin kuvata käsityksiä, joten se valikoitui analyysitavakseni. Vertailen tutkimuksessani varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä siihen, mitä muiden tekemissä tutkimuksissa on tullut ilmi. Seuraavaksi esittelen fenomenografisen analyysitavan, jota käytin analyysissäni.

Kiviniemi (2018, 62) kuvaakin laadullista tutkimusta eräänlaisena prosessina, sillä tutkimuksen eri vaiheita ei voida etukäteen välttämättä jakaa selkeästi eri vaiheisiin vaan tutkimuksen tehtävää tai aineistonkeruuta ratkaisut voivat muokkaantua tutkimuksen kehittämisessä. Tämä kuvaa hyvin omaa tutkimuksen tekemistäni, sillä olen joutunut muun muassa muokkaamaan tutkimuskysymyksiäni, kun olen verrannut sitä aineistooni ja saanut vertaispalautetta ja opettajan ohjausta. Laadullisessa tutkimuksessa päästään myös vähitellen kiinni tutkittavaan ilmiöön. Tutkimustehtävä, teorian muodostus, aineistonkeruu ja -analyysi kehittyvät tutkimuksen edetessä ja ne kehittyvät joustavasti tutkimusta tehdessä. Tutkija myös kehittyy koko ajan prosessin edetessä ja tarvittaessa voidaan palata ja tehdä muutoksia tutkimukseen. (Kiviniemi, 2018, 62.)

Tutkimuksessani olen palannut aina välillä tutkimuksen eri vaiheisiin tutkimuskysymyksiä ja teoriaa miettiessäni ja viimeistellesäni.

4.1 Fenomenografinen tutkimus

Valitsin tutkimukseeni fenomenografisen tutkimussuuntauksen, sillä siinä tarkoituksena on tarkastella ihmisten erilaisia käsityksiä. Päämääränä on kuvailla, analysoida sekä ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja käsitysten keskinäisistä suhteista. Huusko ja Paloniemi (2006) näkevät fenomenografian tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena artikkelissaan eikä pelkästään analyysimenetelmänä. Ference Marton on fenomenografian tutkimussuuntauksen perustaja, sillä hän tutki Göteborgin yliopistossa eri akateemisten alojen tiedonmuodostumista ja sitä millaisia käsityksiä yliopistossa opiskelevilla oli oppimisesta 1970-luvulla. Fenomenografinen tutkimus on muokkaantunut ajan saatossa, sillä Marton tutki pelkästään käsityksiä oppimisesta, mutta nykyisin tutkimuksessa on menty teoreettisempaan suuntaan erilaisten kasvatuksen ja koulutuksen kentällä olevien ilmiöiden tutkimisen johdosta. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162- 163.)

Laadullisena tutkimussuuntauksena fenomenografia on melko nuori ja sai alkunsa Ruotsissa Göteborgin yliopistossa (Häkkinen, 1996, 6). Fenomenografia on oma metodinen tutkimussuuntauksensa ja sillä on omanlainen lähestymistapa (Huusko & Paloniemi, 2006, 164).

Usein fenomenografinen tutkimus suuntautuu oppimisen ja kasvatuksen tutkimiseen. Tarkoituksena on kuvata laadullisesti erilaisia käsityksiä, niiden omista lähtökohdista käsin. (Ahonen, 1996, 118-119.)

Fenomenografia- sana tulee kreikankielen fainemon (appearance) ja graphein (description)- sanoista ja etymologistesti tarkoittaa, sitä miten jonkin ilmenee jollenkin. Ensimmäisiä fenomenografiseen tyyliin tehtyjä tutkimuksia teki psykologi Piaget tehdessään kehityspsykologisia tutkimuksia. Myös neuvostoliittolaisilla tutkimustraditioilla voidaan katsoa olevan perustaa fenomenografisessa tutkimuksessa. (Niikko, 2003, 9.) Fenomenografiassa käytetään kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, ja erityisen yleisiä ovat yksilöhaastattelut, ryhmähaastattelut, kirjoitelmat, dokumentit sekä kyselyt ja havainnoinnit. Yleisin tapa on tehdä tutkimushaastattelu, kuten itse tein tutkimuksessani. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Niikko, 2003, 31.) Fenomenografian taustalla on konstruktivismia sekä fenomenologiaa ja siinä pyritään selvittä-

mään yksilöiden käsityksiä ja niiden eroavaisuuksia (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.) Fenomenografiassa halutaan tutkia tieteellisten faktojen sijaan ihmisen arkiajattelua. Aineisto on monitahoinen ja siinä voidaankin nähdä monenlaisia ajattelutapoja liittyen johonkin tiettyyn ilmiöön tai käsitteeseen. Tutkijalla onkin iso rooli tässä, sillä hän muodostaa aineiston ilmauksista merkitysyksiköitä, jotka taas muodostavat laajemmat kategoriat, jotka kuvaavat käsityksiä. Olennaisin osa tutkimusta onkin nämä käsityskategoriat. (Häkkinen, 1996, 5.) Käsitteet koetaan merkityksen antoprosesseina ja ne ovat jokapäiväisiä mielipiteitä syvempiä ja kattavampia merkityksiä (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.)

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on saada kuva ihmisten käsityksistä todellisuuden ilmiöstä ja siitä miten tieto muodostuu (Huusko & Paloniemi, 2006, 165; Ahonen, 1994, 116). Tätä näkökulmaa kutsutaan toisen asteen näkökulmaksi eli siinä tutkimuskohteena ovat tavat, joilla ihmiset kokevat, tulkitsevat ja ymmärtävät erilaisia ilmiöitä. Tällaista toisen asteen näkökulmaa tutkittaessa on haastetta, sillä toisaalta voidaan miettiä, mistä voimme tietää onko ympäröivä maailma sama kaikille. Fenomenografiassa kuitenkin todetaan, että käsittämisen on yksilöllistä ja muu todellisuus on yhteistä, niitä vain jäsennetään eri tavoilla. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Kuitenkaan fenomenografia ei ole pelkästään oppimisen tutkimista vaan juuret keskittyvät tiedosta kasvatukselliseen tietoon. Fenomenografialla onkin yhteyksiä Piaget'n tutkimuksiin, hahmopsykologiaan ja fenomenologiaan. (Häkkinen, 1996.) Suuntauksessa koetaan, että maailma näyttääytyy jokaiselle eri tavoin eikä sitä voi kokea samalla tavalla. Kiinnostus on erityisesti erilaisten näkemysten kuvailemista omista lähtökohdista käsin siihen, miksi ihmisissä on erilaisia käsityksiä. (Häkkinen, 1996, 13.)

Piaget'lla olikin suuri merkitys fenomenografiassa. Piaget'n kuvailikin tutkimuksissaan laadullisesti, miten lapset kuvailevat maailmaa, jossa elävät. Osa näistä tutkimuksista on tehty käyttäen toisen asteen näkökulmaa ja siinä Piaget kuvaakin lapsen näkökulmasta maailmaa. (Häkkinen, 1996, 7.)

Ihminen nähdään fenomenografiassa älykkäänä olentona, joka pystyy yhdistämään mielessään erilaisia asioita ja tapahtumia yhteen sekä selittämään niitä. Tämän prosessin seurauksena käsitykset syntyvät. (Ahonen, 1994, 116.) Tavoitteena on löytää ja koota erilaisia tapoja ajatella, joita eri ihmisillä on ja mitkä ovat myös sosiaalisesti merkittäviä. Kielelliset yksiköt ovat merkityksellisiä vain kun tutkitaan yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. (Huusko & Paloniemi,

2006, 165; Niikko, 2003, 35.) Samaa ilmiötä voidaan kuvata erilaisilla käsitteillä, mutta samanlaisia käsitteitä voidaan käyttää myös kuvaamaan erilaisia ilmiötä, joten käsitteiden analysoiminen on tärkeää, jotta ymmärretään käsitteiden eri merkitykset (Niikko 2003, 35). Olennaista on muistaa, että tutkija on tutkimassa muiden käsityksiä tutkittavasta aiheesta, eikä kertomassa omista kokemuksistaan. Tutkijan on pysyteltävä taka-alalla ja käyttää omia kokemuksiaan selventääkseen sitä, miten muut siitä puhuvat (Marton & Booth, 1997, 121). Fenomenografiassa halutaan löytää ajattelumalleja, jotka on jaettu sekä merkittäviä sosiaalisesti (Huusko & Paloniemi, 2007, 165). Fenomenografiassa ajatellaan, että ihmisillä on erilaisia käsityksiä, mutta on vain yksi maailma ja käsitykset saattavat muuttua. Ihmisillä voi myös olla hyvin erilaisia käsityksiä samoista asioista ja nämä käsitykset voivat riippua esimerkiksi iästä, sukupuolesta ja koulutustaustasta. (Metsämuuronen, 2011, 240.) Käsityksillä ja tavalla ymmärtää asioita tarkoitetaan fenomenografiassa ihmisten tapaa kokea asioita. Tavoitteena on näyttää ihmisten erilaisia käsityksiä ja kokemuksia ja tuoda esiin tapoja, joilla he kokevat erilaiset asiat. (Niikko, 2003, 46.)

Toisen asteen näkökulmassa tutkitaan siten erilaisia tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsittävät sekä käsitteellistävät erilaisia ilmiötä. Tässä suuntauksessa ymmärretään, että maailma näyttää meille aina suhteessa johonkin. On vain yksi todellisuus, joka on yhteinen, mutta on erilaisia tapoja käsittää ja kokea sitä. Näiden eri näkökulmien jakaminen voi olla haastavaa, sillä miten voi olla yhteinen maailma, mutta käsitykset siitä vaihtelevat. (Huusko & Paloniemi, 2007, 165.) Tutkimuksen kohteena olevia käsityksiä ja ilmiötä on mahdotonta saada esille täysin kokonaan, sillä ilmiö halutaan nähdä mahdollisimman monimuotoisena. Fenomenografiassa onkin tärkeää, että tutkimuksen avulla saadaan lisää tietoa, miten ihmiset ajattelevat ja käyttäytyvät ja reagoivat erilaisiin ilmiöihin. (Niikko, 2003, 49.)

4.2 Aineiston hankinta

Hankin tutkimukseni aineiston haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajia. Haastattelu onkin yksi tiedonhankinnan perusmuoto ja yleinen käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden tutkimuksissa, sillä se on hyvin joustava ja sopii monenlaisiin tarkoituksiin (Hirsijärvi & Hurme, 2011, 11). Halusin alusta alkaen haastatella varhaiskasvatuksen opettajia tutkimuksessani, sillä haastatteluissa saisin monenlaisia näkemyksiä moninaisuuden kokemisesta varhaiskasvatuksessa. Koin myös, että haastattelussa pääsen syvälle aiheeseen ja haastatteluissa pääsen vuorovaikutukseen tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kanssa. Nämä olivat suurimpia syitä,

miksi päätin valita haastattelun tutkimusmetodiksi ja haastatella juurikin varhaiskasvatuksen opettajia. Lisäksi pidin siitä, että haastattelut käydään keskustelun tapaisesti. Tein kirjallisen tutkimuslupalomakkeen, jonka annoin haastateltaville allekirjoitettavaksi ja kerroin tutkimuksestani. Haastateltavat ovat myös voineet vetäytyä tutkimuksesta, missä vaiheessa tahansa. Lisäksi tein yhden koehaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja. Haastattelu on yleensä myös eri osapuolia miellyttävä menetelmä, sillä se on lähellä arkisia käytäntöjä ja se perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen haastateltavan ja haastattelijan välillä. Sillä on lisäksi ennalta määritetty tarkoitus ja se tähtää informaation keräämiseen. (Hirsijärvi & Hurme, 2011, 11, 42.)

Haastattelut jaetaan yleisesti strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin, jossa ensimmäisessä on käytössä valmis lomake, jossa on kysymys ja vastausvaihtoehdot esitetty samanlaisina jokaiselle haastattelijalle. Jälkimmäisessä taas rakenne muokkaantuu vahvasti haastateltavan ehdoilla ja muistuttaa enemmän vapaata keskustelua. Näiden haastattelumuotojen välissä on puolistrukturoitu haastattelu, jonka yksi tunnetuin muoto on teemahaastattelu. Teemahaastattelussa jokaiselle haastateltavan kanssa käsitellään samat teemat ja aihepiirit, mutta kysymysten asettelu ja järjestys voi vaihtua eri haastateltavien kohdalla. (Tiitula & Ruusuvuori, 2005, 11.)

Valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun tutkittuani haastattelumetodeja, koska halusin, että minulla on paperilla kysymyksiä ja teemoja, joita voin käyttää haastattelussani. Halusin kuitenkin vapauden kysyä teemoista eri järjestyksessä ja kysyä hieman eri tavalla kuin ensin suunnittelemani järjestys olisi ollut, mikäli haastattelussa se olisi mielekkäämpää. Haastattelin kuutta (6) varhaiskasvatuksen opettajaa. Suurimman osan haastateltavista olin tavannut etukäteen, sillä olin käynyt heidän päiväkodeissaan aikaisemmin. Yhden haastateltavan sain toisen haastateltavan suosituksesta. Vaikka olinkin tavannut suurimman osan haastateltavista etukäteen, emme olleet läheisiä. Pohdin lisää tätä aihetta opinnäytetyöni lopussa, kun pohdin eettisyyttä ja luotettavuutta. Haastattelut kestivät ajallisesti vähän yli puolesta tunnista melkein tuntiin. Tein haastattelut pääasiassa haastateltavien työpaikoilla. Kaksi haastattelua tein Oulun yliopiston tiloissa, joissa varasin itse rauhallisen tilan. Paikat valitsin aina niin, että ne sopivat parhaiten haastateltavalle. Äänitin haastattelut puhelimeni nauhurilla ja myöhemmin siirsin ne tietokoneelle, jonka jälkeen aloitin litteroinnin. Rakenne pysyi melkein samanlaisena jokaisessa haastattelussa, välillä ohitin jonkin kysymyksen, jos haastateltava oli vastannut siihen jo aiem-

min. Haastattelutulosten esimerkkikatkelmissa olen välillä joutunut muokkaamaan esimerkkejä, jos vaikutti siltä, että haastateltavan olisi voinut tunnistaa helposti katkelmasta ja haastateltavan anonymiteetti olisi voinut purkautua. Muuten esimerkit ovat muokkaamattomia.

Haastattelujen purkaminen oli aikaa vievää ja työlästä, sillä puheen kirjoittamisessa tekstiksi mahdollisimman sanatarkasti vie aikaa, kuten Hirsijärvi ja Hurme (2011, 140) kertovat kirjassaan tutkimushaastattelun litteroinnista. Valmista litteroitua tekstiä sain noin 69 sivua. Litteroinnin yritin tehdä mahdollisimman tarkasti ja kirjoittamisen jälkeen aloin lukemaan aineistoa ja etsimään erilaisia merkityksiä teksteistä. Merkityksien etsimisen lomassa kirjoitin saamieni merkitysten alle sulkeisiin tiivistettynä tekstin sisällön, jotta se olisi helpompi itselleni käsitellä, kuten ohjaani ehdotti.

4.3 Aineiston analysointi

Analysoin aineistoni aineistolähtöisesti, sillä fenomenografinen tutkimus toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta, eikä teoriaa käytetä luokittelussa apuna. Aineiston avulla tehdään kategoriat ja tulkitaan tuloksia. Aineistoa analysoidaan vaiheittain ja sen tulkinta ja merkitysten etsiminen voi tapahtua yhtä aikaa monessa eri kerroksessa. Analysoidessa jokainen vaihe on yhteydessä seuraaviin valintoihin. Täytyy myös muistaa, että empiirinen aineisto on kokonaisuus, sillä ilmiön luonne on riippuvainen kokonaisuudesta. Tarkoituksena on muodostaa kokonaisuus eikä keskittyä vastauksiin yksittäisinä esimerkkeinä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Analyysiä on täytynyt tarkentaa välillä tutkimusta tehdessäni ja kohdentaa tutkimuskysymystä niin, että se vastaa aineistooni.

Aineistoa luetaan tarkkaan, jotta löydetään tutkimusongelman kannalta tarpeellisia ilmaisuja ja tarkennetaan huomio niihin. Tässä kohti täytyy muistaa huomioida aina konteksti, sillä ilmaukset ovat vahvasti sidoksissa omaan kontekstiinsa eli haastatteluun sekä kirjalliseen haastattelujen litterointiin. Analyysissä onkin tarkoituksena löytää ilmaisujen takana olevat käsitykset ja ymmärrykset. (Niikko, 2003, 33-34.) Luin aineistoa tarkkaan läpi useampaan kertaan ja etsin samalla ilmaisuja, jotka vastasivat parhaiten siihen, miten moninaisuus ilmenee varhaiskasvatuksessa. Sain kattavasti erilaisia ilmaisuja ja lauseita haastatteluista. Poimin ilmaisut erilliselle tiedostolle, jokaisesta haastattelusta ensin erikseen, jonka jälkeen siirryin analyysin toiseen vaiheeseen.

Analyysin toisessa vaiheessa aletaan tutkia tarkemmin merkityksellisiä ilmauksia ryhmiiksi tai teemoiksi ja tämä ryhmittely tehdään vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toisiinsa ja ne ryhmitellään teemoiksi. Tarkoituksena on etsiä ilmauksia, jotka ovat samanlaisia ja erilaisuuksia. Myös harvinaisemmat ilmaukset ja mahdolliset rajatapaukset otetaan tässä huomioon. Ilmaisuja lajitellessa osa ilmauksista voi muodostua merkittävämmäksi kuin toiset. Aineistoa täytyy lukea ja etsiä merkityksiä jatkuvasti ja sitä voikin kuvata kehänä. Tutkijan täytyy myös ottaa tutkittavien paikka ja katsoa asioita heidän näkökulmastaan. (Niikko, 2003, 34-35.)

Aineistossa saattoi esiintyä yhdessä lauseessa useampia merkityksellisiä ilmauksia, joten erotin nämä toisistaan. Esimerkiksi ”*toki niinkö vanhempien kans yhteistyötähän me tehhään päivittäin ja kaikki tämmöset keskusteluissa pittää aina niinkö muistaa pyrkiä ottaa huomioon se perheen toive että toki se sanon usein että että parhaamme mukaan tehhään koska sit jos perhe toivoo semmosta mikä ei oo ryhmän edun mukaista nii me ei niinkö semmoseen voida kuitenkaan*” (H6) Tästä erotin ilmaisut, joissa haastateltava puhuu, että vanhempien kanssa tehdään päivittäin yhteistyötä, toiminnassa pyritään ottamaan huomioon toiveita ryhmän etua kuitenkin ensisijaisesti katsoen. Tiivistin jälkimmäisen ilmauksen ryhmän edun huomioimiseksi. Lisäksi erotin aineistosta *kuvien käytön, oman kielen opetuksen ja puhumisen, lisätiedon etsimisen, etukäteen perehtymisen, oman koulutuksen, vertaisoppimisen, työpaikan koulutukset, vanhempien osallistamisen, perheet osaksi suomalaista yhteiskuntaa, kulttuuriset erot, kielimuurin, erilaiset tavat, lisäkoulutuksen tarpeen, ruokailun, opettajan roolin, lasten osallistamisen sadut ja kirjat, onnistumiset, arvot ja asenteet*. Teemoja hain tärkeiksi nousseista ilmauksista, jotka nousivat esille aineistosta. Lisäksi laskin kuinka monta kertaa tietty aihe toistuu aineistossa. Aiheet, jotka toistuivat useampaan kertaan, koin osan tärkeämmiksi kuin toiset. Esimerkiksi neljässä haastattelussa otettiin kuvien käyttö esille, joten otin sen yhdeksi teemaksi. Liitteessä 2 näkyy miten pelkistin ilmauksia ja miten sain pelkistetyistä ilmauksista teemoja.

Kolmannessa vaiheessa aloitetaan tekemään kategorioita ja määritellään kategoriarajoja vertailemalla asiayhteydestään irrotettuja merkityksikköjä koko aineiston merkitysjoukkoihin. Niikko (2003, 36) painottaakin, että yksittäisten kategorioiden tulisi liittyä toisiinsa. Kategorioiden sisällä ilmauksia tarkastellaan suhteessa muihin ilmauksiin samassa kategoriassa sekä muiden kategorioiden ilmauksiin. Kategoriat täytyy muokata niin, että ne eivät lomitse toisten kategorioiden kanssa. Kategorioiksi muodostuneet *lisätiedon etsiminen, etukäteen perehtyminen, oma koulutus, vertaisoppiminen sekä työpaikan koulutukset* liittyivät vahvasti omaan koulutukseen ja siihen, että haluttiin etsiä lisää tietoa tarvittaessa, joten yhdistin nämä *koulutuksen*

merkitys-kategoriaan. Analyysissäni sainkin kuusi kategoriaa, joita ovat *kielen oppiminen, koulutuksen merkitys, yhteistyö perheiden kanssa, haasteita, kulttuuritaustojen näkyminen arjessa* sekä *omat tunteet*. Nämä kategoriat kuvaavat haastateltavien käsityksiä siitä, miten moninaisuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Aineistossa tuli ilmi paljon asioita, mitä opettajat kokivat tärkeäksi. Saamani kuusi kategoriaa antaa läpileikkauksen siitä, minkälaisia asioita moninaisuus koostuu varhaiskasvatuksessa ja miten se näyttäytyy.

Analyysin neljännessä vaiheessa kategoriat pyritään yhdistämään teoriaa hyväksi käyttäen laajemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat ovat teoreettisia rakennelmia ja ne sisältävät käsitysten ja kokemusten ominaisuuksia. (Niikko, 2003, 36-37.) Nämä kuvauskategoriat ovat teoreettisempia kuin pelkkä käsitysten kuvaaminen. Niissä tiivistetään sekä valikoidaan asioita ja ne organisoivat aineistoa (Häkkinen, 1996, 33), eli ne ovat yhteenvetoja aineistosta ja lopputulos tutkimuksesta (Niikko, 2003, 37). Jouduin miettimään pitkään ylemmän tason kategorioita ja lopulta sainkin analyysini pohjalta niitä kolme: ammatillisuuden näkyminen, kulttuurien yhteensovittaminen sekä arvomaailma. Seuraavalla sivu oleva taulukko havainnollistaakin ensin teemat, joita löysin aineistostani. Lisäksi siinä näkyy kategorioiden suhde teemoihin ja ylhäällä on kuvauskategoriat.

Taulukko 1. *Aineiston teemat, kategoriat ja kuvauskategoriat*

Ammatillisuuden näkyminen			Kulttuurien yhteensovittaminen		Arvomaailma
Kielen oppiminen	Koulutuksen merkitys	Yhteistyö perheiden kanssa	Haasteita	Kulttuuritaustojen näkyminen arjessa	Omat tunteet
Kielen kehityksen tukeminen	Lisätiedon etsiminen	Vanhempien osallistaminen	Kielimuuri	Ruokailu	Onnistumiset
Oman kielen opetus ja puhuminen	Etukäteen perehtyminen	Perheet osaksi Suomalaista yhteiskuntaa	Erilaiset tavat	Opettajan rooli	Arvot
Kuvien käyttö	Oman koulutus	Kulttuuriset erot	Lisäkoulutuksen tarve	Lasten osallistaminen	Asenteet
	Vertaisoppiminen			Sadut ja kirjat	
	Työpaikan koulutukset				

5 Tulokset

Tässä osiossa käyn läpi haastatteluista eniten nousseita asioita. Kaikilla haastateltavilla oli ainakin jonkin verran kokemusta eri kulttuuritaustaisten lasten opettamisesta. Heidän työkokemuksensa vaihteli niin, että osalla oli enemmän työkokemusta eri kulttuuritaustaisista lapsista kuin toisilla. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten varhaiskasvatuksen opettajat kokivat moninaisuuden ja eri kulttuuritaustojen näkyvän heidän työssään. Eri kulttuuritaustat nähtiin rikkautena ja ne otettiin vastaan arjessa positiivisesti. He halusivat tehdä töitä lapsen parhaaksi ja onnistumisen kokemukset tuntuivat tärkeiltä työssä.

5.1 Ammatillisuuden näkyminen

Kielen oppiminen

Haastatteluissa nousi vahvasti esille kielen merkitys ja kielen oppiminen. Kieli koettiin merkitykselliseksi monessakin yhteydessä. Tämä heijastuu moneen muuhun alueeseen, mutta otan sen tässä ensimmäisenä esille. Haastateltavat puhuivat paljon kielen kehityksestä ja siitä, miten lapsen kielen ymmärrys näkyy päiväkodissa. He ottivat esille lapsen suomen kielen oppimisen tärkeyden. Lapsen kielenkehitystä haluttiin tukea muun muassa eriyttämällä toimintaa, esimerkiksi niin, että lapsi joutuu käyttämään enemmän suomen kieltä lasten kanssa kuin yleensä tai niin, että luetaan helpompia kirjoja lapsille ja pienryhmät muodostettu niin, että samaa kieltä puhuvat on erotettu toisistaan.

Toisaalta yksi haastateltava otti esille sen, että kaipaisi lisää tukea lapsen kielen kehityksen tukemiseen. ”...onko tämä normaalia kaksikieliselle, että niinku se kieli mennee niin sekasi, nii, siinä tuli semmonen, että pitääkö minun olla huolissaan tästä nyt tästä lapsesta.” (H1) Hän selkeästi halusi saada tietoa siitä, miten kieli kehittyy lapsella ja mietti miten toimia yksittäisen lapsen kanssa. Esimerkistä voidaan tulkita, että hän on hieman epävarma omasta toiminnasta, sillä hän koki, että hänellä ei ollut tarvittavaa tietotaitoa vielä kielen kehityksen tukemiseen. Tämä haastateltava ottaa myös esille sen, että hän koki lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien tekemisen hankalaksi, kun lapset eivät osanneet vielä puhua. Erityisesti monet vastavalmistuneet opettajat kokevat, että he tarvitsisivat lisää tietotaitoa siitä, miten opettaa eri kulttuuritaustaisia lapsia. Tähän kuitenkin tarvitaan apua myös johtotasolta, työpaikan koulutuksissa ja toimintaperiaatteiden muutoksista. (Robertson, 2018, 265.)

”...kyllähän aikuisella on niitä keinoja sitte ja tavallaan siitä kielen oppimisestakin jos tarvii lapsi siihen tukea, meillähän on ja kotikielen opetus on muuten kans mitä on mahdollisuus päiväkotteihin” H5 Tämä haastateltava ottaa esille sen, että hänellä on keinoja tukea lapsen kielenkehitystä ja kertoo, että kotikielen opetus on mahdollista hänen päiväkodissaan. Lisäksi esimerkiksi voidaan lukea, että hänellä on muitakin keinoja tukea lapsen kielen kehitystä, mutta ei tarkemmin ota esille kuin oman kielen opettamisen. Myös kaksi muuta haastateltavaa ottavat esille oman kielen puhumisen tärkeyden ja kertoivat, että kannustavat perheitä puhumaan omaa kieltään. Kaksi haastateltavaa mainitsi päiväkodissa olevan mahdollisuus saada oman kielen opetusta.

Honko ja Mustonen (2021, 34) toteavat myös, että kasvattajat saattavat olla epävarmoja kielikasvatuksesta, mutta he ehdottavat myös, että tärkeitä olisi asennoitua kielikasvatukseen puhumalla siitä aktiivisena läsnäolona vuorovaikutustilanteissa arjessa. Kielenkehitystä havainnoissa on tärkeää havainnoida muun muassa sitä, miten lapsi pääsee leikkiin ja miten ilmaisee leikissä ja muissa tilanteissa ja missä tilanteissa hän haluaa aikuiselta apua. Myös lapsen oman kielen käyttäminen leikitilanteissa yhdessä suomen kielen kanssa voi tarjota mahdollisuuksia iloita ja lohduttautua arjen keskellä. (Honko & Mustonen, 2021, 34.)

Kuvien käyttö koettiin hyväksi oppimisessa *”Meillä on kuvia, meillä on siis aivan äärimmäisen paljon kuvia, meillä on siis joka ikinen asia on oikeesti kuvitettu että mitä siellä tehdään ja sitte meillä on kaikki ku me tehdään viskaritehtäviä, kaikki tarinat on kuvitettu, viskaritehtävät ohjeet, semmoset, että ensin ota sakset ja sitten leikkaa” H2* Esimerkissä hän kertoo, että hänen ryhmässä käytetään paljon kuvia, joissa on konkreettisia esimerkkejä. Kuvien käyttö onkin yleistä varsinkin kielen ja kommunikaation tukena päiväkodissa. Kuvien käytön lisäksi voi olla muitakin kommunikaatiota tukevia keinoja kuten viittomien sekä ilmeiden käyttö. Tällaiset menetelmät ovat täydentämässä, korvaamassa sekä kehittämässä lapsen puhetta, sillä niiden avulla hän voi ilmaista itseään sekä ymmärtää ympäristöään paremmin. (Ketonen, Palmroth, Röman, Salmi ja Poikkeus, 2003, 177.)

Koulutuksen merkitys

Oma koulutus koettiin merkitykselliseksi ja kaikenlaisesta opiskelusta koettiin olevan hyötyä. Osa oli saanut opiskeluissa enemmän koulutusta monikulttuurisuuteen ja osa vähemmän. Suu-

rin osa koki saaneensa kuitenkin opiskelujen aikana paljon monikulttuurisuuteen liittyvää koulutusta. Kaksi haastateltavaa oli hankkinut opiskelujen aikana jonkinlaista lisäkoulutusta monikulttuurisuuteen liittyen. Osa heistä taas oli hankkinut töiden kautta enemmän koulutusta monikulttuurisuuteen eivätkä olleet saaneet niin paljon opiskelujen aikana. Yleisesti ottaen haastatteluissa painottui opiskeluissa saatu koulutus ja töissä koulutusta oli saatu huomattavasti vähemmän.

*”...Ainaki yks, kaks kurssiaki suuraa liittyen niinku tämmöseen monikulttuurisuuteen ja sitten mun mielestä jollakin tavalla se niinku se teema on ollu aika kantavasti läsnä ylipäätänsä ja jotenki niinku sen semmosen, kaiken sen varhaiskasvatuksen arvomaailman ja sen vasun ja kaiken tämmösen kautta... että jotenki sanoma semmosesta tavallaa niinku semmosesta, että ehkä niinku erilaisuudesta ylipäätänsä ja tämmösestä”*H2 Haastateltava kertoo, että hänen koulutuksessaan sai laajasti näkökulmaa monikulttuurisuuteen sekä erityisesti erilaisuuteen ja sitä kautta monikulttuurisuuteen. Hän koki, että myös varhaiskasvatussuunnitelman arvomaailman kautta sai näkökulmaa monikulttuurisuuteen. Haastateltavat olivat myös huomanneet jo opiskeluaikana monikulttuurisuusosaamisen tarpeen ja oman kiinnostuksen kautta sitten opiskelleet aihetta lisää. OECD:n (2012) mukaan Suomessa opettajilla varhaiskasvatuksessa on vahvuutena korkea koulutus. Myös työssä oppimista järjestetään ja siihen kannustetaan paljon. Kehitettävää olisi kuitenkin maahanmuuttajien äidinkielen opettamisessa ja opettajilla tulisi olla hyvät taidot opettaa äidinkieltä. Kulttuurien arvostamista ja suvaitsemista tulisi myös edistää. (OECD, 2012, 59.)

*”Se jotenki on sen jos aattelee sieltä vuodesta 2000 nii sen jälkeenhän tää asia on niiku tullu enemmän ja enemmän, enemmän on muualta tullu porukkaa koko ajan, et sitä oli vähemmän kyllä sitä käytiin mutta se ei ollu ollenkaan näin isossa merkityksessä ko se on tänä päivänä Kyllä, et se on niinku tullu ihan tässä työn aikana enimmäkseen”*H5

Yksi haastateltava koki saaneensa eniten koulutusta monikulttuurisuuteen työn ohessa ja opiskeluissa saatu koulutus oli jäänyt hyvin vähälle, sillä silloin hänen mukaansa ei ollut niin paljoa monikulttuurisuutta. Työn ohessa saatu koulutus ei saanut niin isoa merkitystä muilla haastateltavilla. Töissä koulutusta on saatu käymällä erilaisissa koulutuksissa tai sitten työpaikalla on jaettu oppimista. Oppimisen jakaminen tapahtui muun muassa erillisen monikulttuurisuusvastaavan kautta, jonka avulla muu työyhteisö sitten sai lisää tietoa. Yksi haastateltava mainitsi muissa päiväkodin ryhmissä olevan samanlainen tilanne kuin hänen ryhmässään, joten hän koki

kollegojen kanssa käydyn yhteistyön merkitykselliseksi omassa oppimisessa ja mainitsi, että muiden käymistä koulutuksista on saatavilla materiaalia.

Lapsen aloittaessa varhaiskasvatuksessa osa perehtyi etukäteen hieman taustoihin kuten, mistä lapsi tulee ja jos paikkakunnalle oli tulossa paljon pakolaisia tietystä maasta heille järjestettiin infotilaisuus.

”Ihan yleisesti ottaen ko aattelee että sillon ko on opiskellu ja sitte ku on lähteny työelämään nii kyllähän se työelämä niinkö opettaa koko ajan aika valtavasti ja sitte työyhteisö ja just ne niinkö perheet ja lapset ko on nii monenlaista persoonaa ja aikuista ja lasta ja oppijaa ja sitte osalla haasteitaki, niitä pittää sitte oppii tunnistamaan sitte jossaki nii niin kyllä koko ajan niinkö opitaan ja kehittyttään ja nii minusta sen pittää mennäkki” H6 Toisaalta pidempään työelämässä olleet haastateltavat kertovat, että työelämä on monipuolista ja siinä oppii valtavasti kokoajan ja opiskeluissa saatua oppimista saa yhdistettyä käytäntöön.

Yhteistyö perheiden kanssa

Vanhempien osallistamiseksi erään haastateltavan ryhmässä vanhemmat olivat opettaneet lastenlaulun ryhmälle kummallakin perheen käyttämällä kielellä, jonka jälkeen sitä oli laulettu yhdessä. Varhaiskasvatuksen opettaja koki tämän tulleen luontevasti ryhmän toimintaan mukaan. Toinen haastateltava kertoi myös vanhempien osallistuvan aktiivisesti yhteisiin tapahtumiin ja osa vanhemmista oli myös itse todella aktiivisia osallistumaan toimintaan.

”nämä perheet joitten kans mä oon ollu tekemisissä nii ne on kaikki ollu semmosia, et ne on kuitenkin ajatelleet tosi niin että he haluaa niinku tulla osaksi suomasta yhteiskuntaa”H4 Osa haastateltavista mainitsi, että he ovat pieni osa perheiden kotouttamiseen liittyvää toimintaa ja, että perheet ovat halunneet tutustua suomalaisiin tapoihin.

”Ja ite oon monesti miettiny sitä perhettä joka tuo niinku ku oon miettiny sitä jos sä ite menisit jonnekki vieraaseen kulttuuriin ja veisit oman lapsesi sinne jonnekki päiväkotiin toisten hoidettavaksi että kyllä suuri luottamus perheillä monesti on meitä kohtaan...”H3 Eräässä haastattelussa haastateltava otti esille, että vanhemmat luottavat paljon varhaiskasvatuksen henkilöstöön. Hänen esimerkistään voi ymmärtää, että hän kokee tämän vastuun suurena. Muissakin haastatteluissa tuli esille sensitiivisyyden tärkeys vanhempien kohtaamisessa sekä se, että varhaiskasvatuksessa liikutaan hyvin henkilökohtaisella alueella.

Erilaiset kulttuuriset tavat aiheuttivat myös keskustelua ja eräässä päiväkodissa erityisesti keskustelua herätti se, muokataanko toimintaa jos perhe huomaa varhaiskasvatuksessa jotain mikä heidän kulttuurissaan on sopimatonta, kuten esimerkiksi peukalon näyttäminen lapselle tai miten vessakäyttäytyminen näkyy arjessa tai miten vanhemmat suhtautuvat miespuoleisiin työntekijöihin.

Muuten yhteistyö koettiin samanlaiseksi kuin muidenkin vanhempien kanssa. Haastateltavat kokivat yhteistyön tärkeäksi ja keskusteluyhteyden luominen koettiin olennaiseksi, jotta ymmärretään molemmin puolin kuten kappaleen alla olevasta esimerkistä tulee ilmi. Myös vanhemmat kokevat tärkeäksi yhteyden luomisen. Lastikan (2019, 35) tutkimuksessa vanhemmat kokivat tärkeäksi heidän kuuntelemisen, avoimuuden, vastaanottavaisuuden sekä avoimuuden vastaanottaa erilaisia näkemyksiä. Vanhemmille olennaista oli olla tietoinen kaikesta lapseensa liittyvistä asioista. (Lastikka, 2019, 35.)

”Mutta sitte mun mielestä seki oli semmonen, että ihan tavallaan keskustelemalla me päästiin vanhempienki kanssa semmoseen ymmärrykseen ja sitte just sitä, että heki sitte mielellään toivat ne kuvat kotua ja niinku näin, että ne sitte jotenki tavallaa niinku auto, ne niinku ymmärsi, että kyse on kuitenkin lapsista ja, jotta me voijaa kasvattaa semmosia ymmärtäväisiä ja suvaitsevia ihmisiä nii meijän pittää niinku niitten lasten kanssa käyä ne asiat läpi, että niitä ei pidä niinku sitte aikuisena miettiä”H2

”Just siinä se miten kohtaat et me ollaan tasa-arvosia ja tasavertasia ja ja että kulttuuri ku kulttuuri sielä tulee niitä mahtavia juttuja, joita kannatta kertoa ja esitellä ja ja tavallaan arvostaa sitä, aikuiset me näytetään et me arvostetaan nii siihän se siirtyy lapsiin ja tavallaan se kehuminen ja kannustaminen ja ja semmonen niinkö hyväksyntä niinkö niinkö ihan kaikessa kasvatuksessa kaikkien lasten kanssa nii on tärkeetä”H5 Vanhempien kohtaaminen tasavertaisina oli haastateltavista myös tärkeää, sillä aikuisen rooli oli suuri ja aikuiset toimivat esimerkkinä lapsille ja oli tärkeää näyttää, että aikuiset arvostavat ja hyväksyvät erilaisuuden.

Yhteenveto

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat kielen isoimpana asiana, mikä vaikutti arkeen kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä, ja kielen oppimiseen kiinnitettiin paljon huomioita ja siihen oltiin suunniteltu erialaisia pedagogisia keinoja. Käytössä olikin pienryhmätoimintaa, satujen selkokielelle muuttamista ja kuvien käyttöä. Ruokailu nousi myös isona konkreettisena asiana arjen käytänteissä. Myös kuvien avulla käytiin paljon arkea läpi. Haastateltavat kokivat, että

heillä oli käytössään monenlaisia keinoja, joilla tukea kielen kehitystä, mutta osa koki tarvitse-
vansa vielä lisää tukea aiheesta. Kulttuurisesti moninaisessa ryhmässä tarvitaan monenlaisia
taitoja opettajilta. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että kaikenlaisesta koulutuksesta oli
hyötyä työssä ja pyrkivät käymään mahdollisuuksien mukaan koulutuksissa työn ohessa. Eri-
tyisesti työelämä kokonaisuudessaan katsottiin opettavan todella paljon. Varhaiskasvatuksen
opettajat jakoivat myös tietoa keskenään, sillä myös muilla työntekijöillä on paljon annettavaa
eikä aina ei ollut mahdollisuutta käydä koulutuksissa. Tällainen vertaisoppiminen koettiin hy-
väksi tavaksi jakaa tietoa ja oppia uutta. Robertson (2018) toteaaakin tutkimuksessaan, että eri-
tyisesti työuran alussa on tärkeää saada tukea ja koulutusta moninaisuudesta, sillä välttämättä
opiskeluiden antama oppi ei ole riittävää.

Vanhempien osallistaminen koettiin myös tärkeäksi ja yleisesti ottaen yhteistyön muodot olivat
samankaltaisia kuin muiden perheiden kanssa. Yhteistyö vanhempien kanssa koettiin kuitenkin
tärkeäksi osa-alueeksi ja erityisesti korostettiin vanhempien kohtaamista sensitiivisesti. Erilai-
set kulttuuriset tavat aiheuttivat välillä keskustelua, mutta haastateltavat kokivat keskusteluyh-
teyden luomisen tärkeäksi, jotta pystyttiin pääsemään sisälle erilaisiin tapoihin ja kulttuuriin
taustoihin. Myös haluttiin kiinnittää huomiota omaan käyttäytymiseen, sillä omassa käyttäyty-
misessä korostuu aikuisen mallina oleminen lapsille.

5.2 Kulttuuristen taustojen yhteen sovittaminen

Haasteita

*”Siinä saa olla joskus semmonen akrobaatti sitte niinku kertua sitä päivän tilannetta ja juttua
että mitä on vaikka tehty jos se vanhemmilla on se kielitaito vielä, ylleensä he on niinku monesti
niinku suomen kielen kurssilla ja muuta nii nii tuota, me otetaan joskus jotaki lelueläimiä ja
ihan kuvia tai muuta käyttöön...”H3*

Perheiden kanssa yhteistyössä oli haasteita ja erityisesti, kun aina ei ollut yhteistä kieltä. Kui-
tenkin haastateltavat keksivät monenlaisia keinoja saada tarvittava tieto ymmärrettävään muo-
toon vanhemmille kuten yllä olevassa esimerkissä tulee esille. Kielen haasteet tulivat esille kai-
kissa haastatteluissa. Muutama haastateltava ottikin esille, että he olivat käyttäneet välillä lasten
leluja käydessään vanhempien kanssa läpi päivittäisiä kuulumisia. Monet haastateltavat käytti-
vät paljon kuvia yhteistyön pohjana. Osa haastateltavista käytti myös englantia yhteistyössä,

jotta vanhemmat ymmärtäisivät mahdollisimman kattavasti varhaiskasvatukseen liittyviä asioita. Myös Honko ja Mustonen (2020, 531) kertovat tutkimuksessaan, että usein tällainen monikielisyys haastaa eniten varhaiskasvatuksen henkilöstöä.

*”sehän on toisaalta tuo sen oman haasteensa totta kai varsinki jos on näitä kielimuureja mutta kyllähän se toisaalta tuo sitä semmosta öö niinku lapsiin lapsiryhmään semmosta suvaitsevaisuutta ja toisen huomioimista ja semmosta toisten ymmärtämistä”*H4 Arjessa haastaa yhteisen kielen puuttuminen. Tämä näkyy eniten lasten ristiriitatilanteiden selvittämistilanteissa sekä vanhempien ja henkilökunnan tiedonvälityksen haasteissa. Kuitenkin kielen haasteet otettiin esille positiivisesti ja ratkaisukeskeisesti asiana, joka rikastutti työyhteisöä. Tärkeäksi koettiin välttää ongelmatilanteita käyttämällä monipuolista ja selkeää viestintää kuten kuvia apuna vanhempien kanssa keskustellessa tai toiminnan suunnittelemisesta niin, että lapset ymmärtäisivät hyvin asiat. Seuraavassa esimerkissä näkyy, että yhteisen kielen puuttuminen haastaa päiväkohteissa, mutta toisaalta se myös edistää suvaitsevaisuutta.

Tulkin kanssa käydyt keskustelut vanhempien kanssa koettiin tärkeäksi, vaikka henkilöstöllä oli yhteinen vahva kieli, sillä oli tärkeää saada keskustella käytännön asioista vanhempien kanssa. Välillä oli huomattu, että vanhemmat ja henkilökunta eivät olleet ymmärtäneet toisiaan vaikka molemmilla oli ollut vahva englannin kieli. Tulkkia käytettiin kaikissa keskusteluissa vanhempien kanssa lukuun ottamatta päivittäisiä keskusteluja.

”Et ainut mikä siis siinä tavallaan arkea haastaa tai on niinku semmonen ikävempi puoli nii monesti, en nyt silleen tiää onko se joku semmonen suoraan ehkä joku tilastollinen fakta vai onko se jotenki sattunu siinä ryhmässä, että näillä lapsilla on myös sitte muita oppimisen haasteita ... sitten että kaupungilla on aika heikot resurssit sit niinku semmosseen” H2 Osa haastateltavista koki myös, että arkea haastoi ryhmään tulleiden lasten oppimisen vaikeudet ja resurssit lasten oppimisen tukemiseen koettiin olevan heikot kuten edellisessä esimerkissä tulee ilmi. Mielenkiintoista oli, että oppimisen haasteet liitettiin vahvasti eri kulttuureista tuleviin lapsiin kuten yllä olevasta katkelmasta nähdään. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksia liittyen erityisesti kaksikielisyyteen ei ole tutkittu vielä paljoa. Toistaiseksi ei ole havaittu kielellisillä oppimisvaikeuksilla olevan yhteyttä kaksikielisyyteen tai kielen oppimiseen. Kuitenkin maahanmuuttajalapsilla on useasti haasteita puhumisessa, lukemisessa, kirjoittamisessa sekä matematiikassa kantaväestöä enemmän. Erityisesti ensimmäisen polven maahanmuuttajat suoriutuvat muita heikommin. Heidän oppimisvaikeudet tulisikin aina arvioida molemmilla kielillä ja eri-

tyisesti lapsen vahvimmalla kielellä. (Nissilä, Vaarala, Pitkänen, Dufva, 2009, 38.) Myös Arvolan, Reunamon ja Kyttälän (2017, 170) tutkimuksessa kasvattajat arvioivat kuitenkin maahanmuuttajataustaisten lasten taitojen olevan samalla tasolla muiden kanssa. Heidän itsesäätelytaitojen ja karkea- ja hienomotoriset taidot katsottiin olevan samanlaiset tai jopa paremmat kuin muiden lasten. Sosiaalisissa taidoissa sekä kielellisissä ja metakognitiivisissa taidoissa maahanmuuttajataustaisten lasten katsottiin tarvitsevan enemmän tukea kuin muut lapset. (Arvola, Reunamo & Kyttälä, 2017, 170.)

”Toinen asia oli tämä kielireppuhomma, että jota ois pitänyt rueta tekkeen, musta tuntu, että ei mulla ollu niinku siihenkään... miten mä sitä teen, kukkaan ei neuvonu vaan että tossa on noita papereita ja lue siitä ja sitte pitäis rueta niitten lasten kanssa tekemään sitä.”H1 Tässä haastateltava kertoo saaneensa vain vähän ohjeistusta siihen, miten tukea lasten kielenkehitystä, ja hän koki paljon epävarmuutta miten lähteä tekemään uusia asioita lasten kanssa. Hänen haastattelussaan nousi myös esille se, että hän kaipaisi lisää tietoa monikulttuurisuudesta.

”Tarttis kyllä lissää koulusta, sitä tietoista, että kuitenkin ku se on vielä kasvanu siitä ku aloitin opiskelut nii niitä eri taustasia ihmisiä on tullu enempi ja siitä puhutaan empi, vielä kaikki nämä muut ongelmat, jotka on liittyny niihin eri maalaisiin nii kyllä sitä tarttis kyllä ihan kyllä paljon tietoa enempi..”H1

Kulttuuritaustojen näkyminen arjessa

”mut se ruokalu on varmaan kaikista niinkö konkreettisin mikä meillä tuossa niinkö näkyy päivittäin että täytyy aina niinkö muistaa sitte se että että kunnioitetaan sitä perheen toivetta ja aina pitää tilata sitte tietyt ruuat tietyille lapsille joka päivä niitä sianlihattomia ja kasvisruokaa ja osa saa syyä kalaa mut ei mitään muuta ja kaikki tämmöset”H6

Suurin osa haastateltavista mainitsi ruokailun olevan näkyvin asia arjessa. Lapset saivat välillä eri ruokaa kuin muut. Vastaajat kokivat hyvin tärkeäksi kunnioittaa vanhempien toiveita. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että ruokailuun ei kiinnitetty erityistä huomiota vaan verrattiin sitä muiden lasten allergiaruokiin. Vanhempien toiveet koettiin tärkeinä ottaa huomioon, mutta kuitenkin niin, että ryhmän etu on aina ensisijainen, mutta vanhempien toiveita kuitenkin pyritään ottamaan huomioon. Myös Kuusisto (2010) korostaa perheen arvojen kunnioittamista varhaiskasvatuksessa ja vanhempien täytyykin pystyä luottamaan siihen, että lapsi saa sellaista ruokaa

ja kasvatusta mitä perhe toivoo. Kuitenkin perheelle pitää kertoa suoraan, jos perheen ja päiväkodin näkökulmissa on eroja.

”varmaan ne suurimmat tavoitteet on että ne perheet on tyytyväisiä siihen niinku että mitä me täällä tehhään ja lapsen kehitykseen ja siihen että ne lapset ois ilosia ja tota tietenki niin onhan se tärkeää että kaikki tälläset vasukeskustelut ja tämmöset palaverit saatas piettäsi niinku säännöllisesti”H4

Pedagogista toimintaa suunnitellessa haastateltavat kertoivat lähtevänsä liikkeelle perusasioista, kirjojen, lorujen, laulujen ja toiminnan sanoittamisesta kuten H4 kertoo esimerkissään. Myös lasten osallisuus koettiin tärkeäksi. Eräs haastateltava oli tehnyt autopelin lapselle, jolla oli ollut kielen kehityksessä ja erityisesti värien oppimisessa haasteita, sillä lapsi piti paljon autoista ja sen jälkeen lapsi oli oppinut paljon lisää värejä. Lisäksi haastateltavat käyttivät kirjoja paljon opetuksessaan ja on saatettu selkokielistä tarinoita, jotta ne olisivat lapsille helpommin ymmärrettävissä.

Yhteenveto

Välillä perheiden kanssa tehtävä yhteistyö koettiin haastavaksi kielimuurin vuoksi ja haastateltavilla olikin käytössään monenlaisia keinoja viestimisen tueksi. Myös lasten oppimisen haasteet haastoivat ryhmässä, kielimuurin lisäksi. Osa haastateltavista koki haasteeksi oman tietotaidon puutteen moninaisessa lapsiryhmässä työskennellessään. Myös resurssien puute aiheutti haasteita arjessa, varsinkin jos oli paljon tuen tarpeessa olevia lapsia ryhmässä. Tämä on melko yleinen haaste varhaiskasvatuksessa Kansallisen arviointikeskuksen raportissa (2019, 59) varhaiskasvatuksen henkilökunta kokeekin, että resurssien riittämättömyys ja suuret lapsiryhmät estävät varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteiden toteuttamista.

Ruokailut olivat näkyvin asia arjessa, sillä välillä osa sai erilaista ruokaa, mutta yleisesti ruokailuun tai erilaisiin ruokiin ei haluttu kiinnittää arjessa kovin paljoa huomiota. Vanhempien toiveet koettiin tärkeäksi ja heidän toiveitaan haluttiin kuunnella, mutta kuitenkin korostettiin, että lapsiryhmän etu oli ensimmäisenä tärkeysjärjestyksessä.

5.3 Arvomaailma

Omat tunteet

Eräs haastateltava varhaiskasvatuksen opettaja kertoo esimerkin onnistumisen kokemuksesta, kun hän joutui perustelemaan eri-ikäisten sisarusten äidille sisarusten siirtymisen eri ryhmiin. Toinen lapsista oli menossa vuoden päästä esikouluun ja toinen lapsi oli taas huomattavasti nuorempi ja opettajan piti perustella vanhemmalle lasten erilaiset tarpeet. Lopulta he olivat löytäneet yhteisymmärryksen vaikka tilanne näytti aluksi todella vaikealta. Tässä haluttiin perustella nimenomaan pedagogisesti lasten erilaisia tarpeita.

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat onnistumisen kokemuksia erityisesti päivittäisissä kohtaamisissa esimerkiksi lapsen alkaessa puhua suomea tai syödä hyvin. Myös tuen tarpeen huomaaminen ja avun antaminen toivat onnistumisen kokemuksia varsinkin kun lapsesta huomasi, että tuen antamisesta oli apua kuten seuraavassa esimerkissä tulee ilmi. ”...semmosia joka päivisiä onnistumisia mistä sitte kyllä ollaan niinkö yhdessä aina tosi tyytyväisiä, tuommosia juttuja ja sitte niinkö tämmöset että kun on ollu tätä tuen tarvetta ja haasteita ja on sitte saanu vihdoin vanhemmat hoksaamaan ja ottamaan sen avun vastaan ja huomaa et siitä on apua nii kyllä ne on niinkö semmosia merkityksellisiä asioita. Kyllä toki tämmöset joka päiväset että sitte ku saa sen luottamuksen syntymään nii onhan ne niinkö niinkö mukavia tunteita että kyllä sillä tavalla on niinkö palkitsevaa yleensä pitkäjänteinen työ sitte” H6

Osa haastateltavista sanoo, että on joutunut pohtimaan omia arvoja ja sitä miten suhtautuu eri asioihin kuten alla olevista lainauksista tulee ilmi. Työssä koetaan oppivan toiseen asemaan asetumista sekä sensitiivisyyttä, sillä vaikka perheet haluavat oppia lisää Suomesta, ensi alkuun kulttuuri on täysin vieras ja kasvattajilta vaaditaan sensitiivisyyttä. Kuusisto (2010, 106) toteaa tutkimuksessaan, että työyhteisössä on tärkeää pohtia oma arvopohja, jossa sovitaan yhteiset lähtökohdat, toimintamallit ja käytännöt siihen, miten kohdataan moninaisuutta päiväkodeissa. Päiväkodeissa otetaan usein tavoitteeksi kunnioittaa monimuotoisuutta, mutta käytännön tasolla se ei aina kuitenkaan toteudu, vaan erilaiset kulttuuritaustat voidaan usein kokea kielellisten taitojen tai uskonnollisten taustojen asettamien rajoitusten kautta (Kuusisto, Kallioniemi, Matilainen, 2014, 123).

”Kyllä se varmaan niinku on sillä lailla että sitä pittää niinku niitä omia arvoja aina päivittäin ja mieltä että miten sä niinku suhtaudut eri eri asioihin On se semmonen työn pohja kuitenkin siinä siinä olemassa että että kyllä sitä joutuu miettimään.” H3

”...ehkä eniten niinku semmonen oma niinku ajattelu tai semmonen niinku ymmärrys näihin asioihin, Nii koen, että on sillee niinku laajentunu tosi paljon” H2

Toisaalta osa haastateltavista oli kokenut myös riittämättömyyden tunteita, johtuen erilaista arjessa esiintyvistä haaste, joita oli myös suomalaisilla lapsilla. Myös ajanpuute aiheutti voimattomuuden tunteita.

”...iloa ja tämmöstä intoa mutta sitte toisaalta se on kyllä se että se mietyttää että oonko, tekkekö tarpeeksi ja pystyykö mä antaa niille lapsille tarpeeksi, että tietynlainen sellanen riittämättömyys ehkä kuitenkin ku on iso ryhmä ja on monenlaisia haasteita niinku meillä normaaleillakin suomalaisilla lapsilla niin sitte tavallaan että riittääkö tavallaan tarpeeksi aikaa ja voimia sitte...” H4

Yksi haastateltava mainitsi, että hän oli kokenut saaneensa muilta päiväkodin työntekijöitä negatiivista palautetta ja ohjetta miten toimia niin kuin ensimmäinen haastateltava kertoo esimerkiksiään. Muissa haastatteluissa ei otettu esille samalaista tilannetta. Opettajat kohtaavat päivittäin erilaisia oppilaita ja tilanteita ja opettajilta tarvitaan kykyä kohdata jokainen ihminen tasa-arvoisesti, yhdenvertaisesti ja erilaisia kulttuuritaustoja arvostavasti ja niihin täytyykin kiinnittää enemmän huomiota kasvatuksen kentällä (Cantell, 2013, 321).

”niinku toisilta työntekijöiltä, jotka oli ollu siinä päiväkodissa pitkän aikaa nii tuli semmosta, asenteellista palautetta niinku ohjausta niinku, että nuitten kanssa pittää tehdä tällä lailla ku ne on semmosia” H1

Yhteenveto

Leen, Butlerin sekä Tippinsin tutkimuksessa (2007) muiden kunnioittaminen, kuunteleminen ja positiivisuus olivat elementtejä, jotka koettiin hyödylliseksi varhaiskasvatuksessa. Tärkeää oli kohtaaminen niin, että kaikki tuntevat olonsa erilaiseksi ja samalaiseksi ja että on arvostaa ihmisten samanlaisuutta ja erilaisuutta. (Lee, Butler & Tippins, 2007.) Omassa tutkimuksessani

haastateltavat kokivat suvaitsevaisuuden ja kunnioittamisen tärkeäksi. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat monenlaisia onnistumisen kokemuksia. Erityisesti haastavien tilanteiden ratkominen ja lapselle avun saaminen antoivat paljon onnistumisen kokemuksia. Myös lasten sopeutuminen ja oppiminen merkitsivät paljon haastateltaville. Osa varhaiskasvatuksen opettajista kertoi joutuneensa välillä pohtimaan omia arvojaan työssään. He myös kokivat työn olevan vahvasti kytköksissä omiin arvoihin ja siihen miten suhtautuu asioihin. Haastateltavien mukaan työssä oppi paljon sensitiivisyyttä sekä toisen asemaan asettumista. Välillä koettiin riittämättömyyden tunteita, jotka johtuivat erityisesti tuen tarpeiden ja ajan puutteesta. Haastattelussa tunteita aiheuttivat myös toisten kasvattajien negatiivinen asenne moninaisuutta kohtaan. Lappalainen (2006, 50,52) näkee myös, että etninen tausta, sukupuoli ja yhteiskunnallinen tausta ovat merkityksellisiä varhaiskasvatuksessa ja erityisesti näihin osa-alueisiin tulisi suunnata tasa-arvoistavia käytänteitä.

6. Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on ollut kuvata sitä, miten lisääntynyt moninaisuus näkyy varhaiskasvatuksen päivittäisessä elämässä. Kaikenlainen monimuotoisuus on lisääntynyt päiväkodeissa ja se näyttäytyy arjessa monin tavoin. Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt käsittelemään kulttuurista moninaisuutta haastatteleamalla varhaiskasvatuksen opettajia. Tässä luvussa esitän tutkimuksen johtopäätökseni, jonka jälkeen pohdin tutkimuksen tekemisen polkua ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

6.2 Johtopäätökset

Kulttuurinen moninaisuus voi välillä aiheuttaa myös haasteita varhaiskasvatuksessa. Halusin tietää, miten eri tavoin kulttuurinen moninaisuus otetaan vastaan päiväkodeissa ja miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat sen vaikuttavan toimintaan. Minua kiinnosti myös, miten haastateltavat suhtautuvat kulttuuriseen moninaisuuteen. Haastatteluita tehdessäni huomasinkin jo, että lähtökohtaisesti erilaiset taustat otetaan hyvin vastaan, ja kaikille oli tärkeää kohdata lapsi yksilönä. Erilaisiin kulttuuritaustoihin suhtauduttiin pääasiassa myönteisesti. Moninaisuudesta löydettiin yleisesti paljon hyvää ja haastateltavat kertoivat paljon onnistumisen kokemuksistaan. Lisäksi korostettiin, että jokaisesta, myös kantasuomalaisesta perheestä löytyy erilaisia kulttuureita.

Varhaiskasvatuksessa yhdessä ryhmässä voi olla paljon lapsia, ja monella voi olla tarvetta erilaisille tukimuodoille. Kuten olen aiemminkin todennut, kielimuuri voi olla arjessa myös suuri haaste. Yhdessä ryhmässä voi päiväkodissa olla yhdelle kasvattajalle seitsemän yli kolme vuotiasta lasta ja korkeintaan kolme kasvattajaa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 35 §) Tämä yhdistettynä erilaisiin tuen tarpeisiin voi haastaa paljonkin ryhmässä. Tekemissäni haastatteluissa ei tullut ilmi, minkälaista apua heillä oli käytössään ryhmässä, lukuun ottamatta pedagogisia käytänteitä kuten kuvia. Muutama haastateltava kertoi, että heillä on mahdollisuus saada oman kielien opetusta. Perheitä haluttiin myös kunnioittaa ja kuunnella heidän toiveitaan. Kasvattajat eivät juurikaan olleet valmistautuneet eri kulttuurista tulevien lasten päivähoidon aloittamiseen.

Teorianä käytin interkulttuurisen kompetessin käsitettä Jokikokon (2005) mukaan. Käsitteessä erotetaan erillisiksi ulottuvuuksiksi asenteet, taidot, tiedot ja tietoisuus sekä toiminta. Asenteiden ulottuvuuteen liittyy haastateltavien suvaitsevaisuus. He kokivat olevansa suvaitsevia ja

halusivat toimia lapsen parhaaksi ja halusivat auttaa lasta kasvamaan ja oppimaan. Yksi haastateltava mainitsi, että koki hänen päiväkodissaan osan henkilöstön asennoituneen ahdasmielisesti eri kulttuureista tuleviin lapsiin. Työkavereiden negatiivinen asenne moninaisuuteen ja tämä vaikutti haastateltavaan hieman. Muissa haastatteluissa tällaista ei tullut esille, mutta koen tärkeäksi mainita sen, sillä haastatteluja purkaessani koin, että tämä vaikutti paljon kyseiseen haastateltavaan. Kaiken kaikkiaan moninaisuus koettiin olevan rikkaus arjessa ja sitä kohtaan oltiin kiinnostuneita.

Tiedot ja tietoisuus- ulottuvuuteen liittyy vahvasti se, että, vaikka haastateltavat näkivät moninaisuuden rikkautena, he painottivat lapsen kohtaamista yksilönä. He halusivat toimia niin, kuin oli parhaaksi lapselle ja he myös halusivat nähdä lapsen yksilönä. Haastateltavat kertoivat kaikki saaneensa ainakin jonkin verran koulutusta moninaisuudesta. Osa oli oppinut eniten työelämässä ja työelämän koulutuksissa, mutta kaikenlainen koulutus koettiin hyväksi. Taitojen ulottuvuudessa tarkastelun kohteena ovat ne arkiset taidot, joita käytetään moninaisessa oppimisympäristössä. Haastatteluissa kerrottiin välillä melko tarkkaan, minkälaista toiminta oli. Päiväkodeissa käytettiin paljon pienryhmätoimintaa, jotta lapset voisivat keskittyä paremmin. Kuvien käyttö koettiin todella tärkeäksi ja monessa haastattelussa kerrottiin niiden käyttämisestä. Satuja ja tarinoita kerrottiin myös lapsille ja niiden kieltä myös muutettiin selkeämmäksi, jotta niitä olisi helpompi ymmärtää.

Yleisesti ottaen vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin tärkeäksi. Vanhempia haluttiin kuunnella ja osallistaa toimintaan. Eniten kuitenkin korostettiin päivittäistä yhteistyötä ja kommunikointia sekä luottamuksen saamista. Osa haastateltavista kertoi myös miten he ottavat lasten osallisuuden ja kiinnostuksen kohteet huomioon toiminnassa. Muun muassa eräs haastateltava oli tehnyt värien oppimiseen oman pelin autoista innostuneelle lapselle. Niin vanhempien kuin lasten kanssa tärkeää oli löytää erilaisia kommunikaatiokeinoja, jotta kaikki ymmärtäisivät toisiaan. Haastatteluissa kerrottiin myös keiden kanssa varhaiskasvatuksen opettajat tekivät eniten yhteistyötä. Eniten yhteistyötä tehtiin varhaiserityisopettajan sekä puheterapeutin kanssa. Nämä tulivat monessa haastattelussa esille ja lisäksi oman kielenopettajat koettiin tärkeänä yhteistyön kumppanina. Myös päiväkodin sisällä tehtiin paljon yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Taitojen ulottuvuuden näkökulmia tuli eniten esille aineistossani, ja se olikin laajin ulottuvuus. Haastatteluissa kerrottiin paljon käytännön seikkoja, miten moninaisuus otetaan huomioon arjen tilanteissa niin lasten kuin vanhempien kanssa.

Toiminnan ulottuvuudessa korostettiin suvaitsevaisuutta ja sitä, että on olemassa paljon erilaisia tapoja. Haastateltavat korostivat todella paljon sitä, että ei kuitenkaan haluta muuttaa lapsen omaa kulttuuriaan, mutta tärkeää on löytää kultainen keskitie ja osata kommunikoida eri tilanteissa. Jonkin verran varhaiskasvatuksen opettajat puhuivat sosiaalisista ongelmista kuten kurin pitoon liittyvistä, sillä perheiden ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä oli silloin tällöin erilaisia käytänteitä, mikä taas koettiin haastavaksi. Kuitenkin haastatteluissa nousi esille halu asettua toisen asemaan. Haastateltavat kokivat, että moninaisuus auttaa heitä asettumaan toisen asemaan ja näkemään erilaisia näkökulmia. He myös ottivat epäselvistä asioista selvää ja keskustelivat paljon asioita läpi.

Tutkimuksessani huomasin, että moninaisuus näyttäytyy arjessa monin eri tavoin ja että siihen on tärkeää kiinnittää huomioita. Haastateltavilla oli monenlaisia tapoja kohdata eri kulttuuritaustoista tulevia lapsia ja vanhempia. Mielenkiintoista oli, että haastavimmaksi koettiin kielen aiheuttamat haasteet ja muutenkin yksittäisenä seikkana kieli tuli kaikkein eniten esille. Onko niin, että moninaisuutta käsitellään erityisesti kielen liittyvien seikkojen kautta? Esimerkiksi Lee (2010, 30) kehottaa katsomaan oppilaita aina suhteessa heidän taustoihin, omaan kulttuuriin sekä historiaan ja muuttaa toimintaansa sekä tavoitteita näiden mukaan. Haastateltavien puheesta voi kyllä päätellä, että he arvostavat kulttuurista moninaisuutta ja suhtautuvat siihen positiivisesti. Välillä kuitenkin haastatteluissa kerrottiin, että tavoitteena on kotouttaa lapset sekä perheet osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Tässä ei ole mitään väärää ja on tärkeää sopeutua uuteen maahan ja kulttuuriin eikä se varmastikaan käy vaivatta. Tärkeää kuitenkin on myös pitää kiinni omasta kulttuurista. Kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä työskenteleminen vaatii myös paljon varhaiskasvatuksen opettajilta ja onkin hyvä, että he korostavat haastatteluissa kohtaamisen taitoa. Kohtaamisen taitojen avulla saadaankin mielestäni hyvä pohja yhteistyölle ja niitä taitoja voidaan hyödyntää todella laajasti varhaiskasvatuksen kentällä.

Varhaiskasvatuksen opettajien asenne omaan kouluttautumiseen oli myös hyvä, ja he pyrkivät aina mahdollisuuksien mukaan käymään koulutuksissa. Aina haluamiin koulutuksiin ei voi päästä, mutta haastattelujen perustella vaikutti, että koulutuksiin suhtauduttiin hyvin ja siitä koettiin olevan aina hyötyä. Osa opettajista oli ollut töissä jo pitkään ja yhteiskunta on ehtinyt muuttua siinä ajassa jo paljon, joten heillä ei ollut mahdollisuutta saada omista pohjakoulutuksista tarvittavaa tietotaitoa moninaisuuden kohtaamiseen, he olivat saaneet tarpeellisen koulutuksen työn ohessa. Haastateltavat korostivat myös tarvetta kehittää itseään koko ajan työssään. On tärkeää, että nyky maailmassa myös varhaiskasvatuksessa työskentelevillä on kykyä kohdata

moninaisuutta ja opettaa niin, että kaikki saavat siitä parhaimman hyödyn, sillä moninaisuus on iso osa nykyajan yhteiskuntaa ja se on läsnä kaikkialla.

6.2 Eettisyys ja luotettavuus

Olen pyrkinyt ottamaan luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmat huomioon koko tutkimuksen teon aikanani. Olen perustellut ja kuvaillut tarkasti tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset asiat. Fenomenografiassa on tärkeää tutkijan tiedostaa omat ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta. Hänen tulee myös pitää omat mahdolliset ennakkoajatukset mahdollisimman etäällä ja poissa tutkimuksen tekemisestä. (Niikko, 2003, 35.) Tiedostan, että minulla oli tiettyjä ennako-oletuksia eri kulttuuritaustojen näkymisestä ja siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat näkevät moninaisuuden arjessa. Olen kuitenkin pyrkinyt pitämään omat käsitykseni etäällä ja harkinnut tarkkaan haastattelujen kysymykseni sekä omat ajatukseni tutkimusta tehdessäni ja pyrkinyt tutkijalle tärkeään objektiivisuuteen. Tutkimusta tehdessäni noudatin tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) (2012, 4-5) hyviä tieteellisiä käytäntöjä, kuten asianmukaista lähdeviittausta sekä tutkimuksen tekemisessä avoimuutta ja vastuullisuutta. Olen pyrkinyt kertoamaan avoimesti tutkimuksen tekoprosessistani ja saamistani tuloksista. Haastatteluita tehdessäni kerroin haastateltaville tutkimukseni tarkoituksesta, ja kaikki haastateltavat allekirjoittivat tutkimusluvut. Korostin heille haastatteluja tehdessäni, että käsittelen haastattelut anonymisti eikä heitä voi tunnistaa tutkimuksessani. Haastattelut perustuivat vapaehtoisuuteen, ja haastateltavat ovat halutessaan saaneet vetäytyä tutkimuksestani. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 111) toteavatkin, että tutkijalla on vastuu hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamisesta ja rehellisyydestä.

Luotettavuutta voi olla vaikea arvioida, sillä siihen ei ole tarkkoja ohjeita. Tutkimuksella tulee kuitenkin olla selkeä kohde sekä tarkoitus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122.) Tutkimukseni kohde selvittää, millä tavoin varhaiskasvatuksessa koetaan eri kulttuuritaustat ja miten ne näkyvät arjessa varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta käsin. Halusin tutkia aihetta, koska olen aina ollut kiinnostunut moninaisuudesta, ja varhaiskasvatuksen koulutuksen harjoitteluissa näin jonkin verran sitä, miten varhaiskasvatuksessa otetaan vastaan eri kulttuuritaustat. Materioipinnoissa opiskelin myös Education for intercultural competencies - sivuainetta ja sen avulla olenkin saanut lisää tietoa moninaisuudesta kasvatuksen kentällä. Tutkimuksen tekemi-

nen on opettanut minulle paljon uutta, ja olen saanut uusia näkökulmia kulttuuriseen moninaisuuteen varhaiskasvatuksessa. Olen myös kehittynyt tutkijana ja oppinut tutkimuksen tekemisestä.

Tutkimukseni alkuvaiheessa tiesinkin, että eri kulttuuritaustat näkyvät varmasti monin eri tavoin arjessa ja odotin kuulevani monenlaisia näkökulmia aiheesta haastateltavilta. He olivatkin avuliaita kertomaan näkemyksiään ja jakamaan omia kokemuksiaan tutkimukseeni. Luotettavuuden näkökulmasta omasta tutkimuksestani ei voi tehdä kovin paljon johtopäätöksiä, sillä tutkimukseeni osallistui kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa. Sain tietää tutkimuksessani, minäkalaisia näkökulmia varhaiskasvatuksen opettajilla oli moninaisuudesta, mutta otanta on melko pieni. Tosin tutkimukseni on toteutettavissa uudestaan, mikäli niin haluttaisiin tehdä. Olen ker-tonut avoimesti aineiston keruutilanteista ja miten toteutin haastattelut. Nauhoitin haastattelut puhelimitse, jonka jälkeen siirsin ne tietokoneelle. Paikaksi valitsin aina rauhallisen tilan. Haastateltavat valitsin osaksi päiväkodeista, joissa olen käynyt sijaisena, sillä huomasin, että kyseisissä päiväkodeissa oli paljon kulttuurista moninaisuutta. Varhaiskasvatuksen opettajat olivatkin halukkaita osallistumaan tutkimukseeni. Tutkijana tiedostin kuitenkin, että minun tuli pysyä tutkijan roolissa ja taata haastateltaville rauha kertoa omat ajatuksensa rauhassa ilman johdattelua. Tutkimuksen tekemisen aloitin vuonna 2019 keväällä, jolloin tein pilottihaastattelun sekä muut haastattelut. Aluksi ajattelin tekeväni tutkimukseni vähän lyhyemmällä aikataululla, mutta töiden ja muiden kiireiden takia graduni jäi noin vuodeksi taka-alalle, jonka jälkeen aloin kunnolla paneutua aineistoon ja analysoida sitä. Lisääntyneen työkokemukseni ja ymmärrykseni johdosta tutkimusta uudelleen tehtäessä voisin esimerkiksi muuttaa muutamia kysymyksiä haastateltaville, mutta sain kuitenkin hyvin vastauksia tutkimuskysymykseeni jo näiden haastattelujen avulla.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää tutkimuksen valintakriteerejä. Aiheen ajankohtaisuus on yksi luotettavuuden kriteereistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 131.) Aihe kiinnosti minua paljon ja siitä voidaan löytää monenlaisia erilaisia näkökulmia ja se sopii myös hyvin kasvatustieteelliseen tutkimukseen, sillä siinä tutkitaan moninaisuuden näkemistä sekä kokemista varhaiskasvatuksessa. Moninaisuus on lisääntynyt vauhdilla myös varhaiskasvatuksessa, ja se väistämättä aiheuttaa jännitteitä sekä kysymyksiä varhaiskasvatuksen kentällä. Tutkimuksien tekeminen aiheesta nostaa aiheen ymmärrystä ja voi myös vastata mielessä oleviin kysymyksiin. Valitsin haastateltaviksi varhaiskasvatuksen opettajat, koska he ovat avainasemassa varhaiskasvatuksen kentällä moninaisuutta kohdatessa.

Haastattelutilanteissa pyrin olemaan johdattelematta kysymyksilläni haastateltavia, mutta välillä jouduin tarkentamaan kysymyksiäni, jotta haastateltavat ymmärtäisivät kysymyksen tarkoituksen. Olen käyttänyt paljon suoria lainauksia tekstissäni, jotta lukija saa kattavan kuvan aineistosta ja haastateltavien vastauksista. Eettisesti oli tärkeää, että haastateltavia ei pysty tunnistamaan katkelmista, joten muutamassa kohdassa jouduin hieman muokkaamaan katkelmaa, jotta haastateltavan henkilöllisyys säilyy anonyyminä. Näitä kohtia ei ollut paljoa, ja katkelmista saakin hyvän kuvan aihepiiristä.

Olen pyrkinyt kuvaamaan omaa tutkimusprosessia selkeästi, jotta siitä saa hyvän käsityksen miten tutkimus on tehty. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 137) korostavat, että tutkimuksessa on tärkeää löytää kaikki tutkimuksen osat. Raportoinnin on oltava selkeää, samoin kuin tutkimuksen tavoitteen. Mielestäni käyttämäni fenomenografinen tutkimusote on sopiva aineistoni analyysiin ja olen yrittänyt kuvata tutkimukseni prosessia selkeästi ja tarkasti. Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan, että tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, joten laadulla on tärkeämpi osa laadullisessa tutkimuksessa kuin tutkimuksen määrällä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 131). Koenkin, että kuusi haastattelua antavat riittävän kattava määrän aineistoa tähän tutkimukseen ja sain niistä riittävän hyvän aineiston vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Jatkossa voisi tutkia lisää, miten varhaiskasvatuksessa huomioidaan moninaisuus erityisesti esikoulussa ja oppimisympäristöjen näkökulmasta. Myös yleisesti kasvatuksen ja koulutuksen kentällä olisi kiinnostavaa tutkia moninaisuutta lisää.

7 Lähteet

- Ahonen, S. (1994) Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (Toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy
- Arvola, O., Reunamo, J. & Kytälä, M. (2017) Maahanmuuttajataustaiset lapset varhaiskasvatuksessa: Kasvattajien Näkemykset Lasten Taidoista ja Tuen Tarpeesta. Kasvatus 48 (3) Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-2499185> (Viitattu: 21.4.2021)
- Banks, J.A. (2002) Introduction to multicultural education. Boston: A Pearson Education Company
- Bennett, J.M., & Bennett, (2004) M. J. Developing Intercultural Sensitivity. An Intergrative Approach to Global and Domestic Diversity. Teoksessa: Landis, D., Bennett, J. M. & Bennett, M, J. (toim.) Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc
- Cantell, H. (2013) Opettaja tarvitsee herkkyyttä ja kykyä kohdata moninaisuutta. Kasvatus: 44 (3) 320-322 Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1601791> (Viitattu: 3.5.2021)
- Dervin, F. (2016) Interculturality in education. A Theoretical and Methodological Toolbox. Helsinki: Palgrave Macmillan
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013) Johdanto uuteen kulttuurien väliseen viestintään ja kasvatukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017) Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa: Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Halme, K. & Vataja, A. (2011) Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011) Tutkimus-haastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Häkkinen, K. (1996) Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

- Holappa, K. (2014) Lastentarhanopettajan interkulttuurinen kompetenssi ja kasvu- kertomuksia kulttuurien kohtaamisesta päiväkodeissa. (Pro-gradu- tutkielma, Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201405011341.pdf> (Viitattu 18.4.2021)
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020) Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? Journal of Early Childhood Education Research 9 (2) Saatavilla: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2020/12/Honko-Mustonen-Issue9-2.pdf> (Viitattu: 22.4.2021)
- Honko, M. & Mustonen, S. (2021) Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Taavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. Journal of Early Childhood Education Research Saatavilla: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2021/02/Honko-Mustonen-Issue10-2.pdf> (Viitattu: 22.4.2021)
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (2005) Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa: Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (Toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2) Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433>(Viitattu: 9.12.2021)
- Häkkinen, K. (1996) Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto
- Jokikokko, K. (2005) Perspectives on Intercultural Competence. Teoksessa: Räisänen, R. & San, J. Conditions for intercultural learning and co-operation. Turku: Painosalama
- Jokikokko, K. (2010) Teacher's intercultural learning and competence. University of Oulu. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514263705.pdf> (Viitattu: 18.8.2019)
- Jokikokko, K. & Järvelä, M-L. (2013) Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi. Kasvatus 44 (3) Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1601758> Viitattu: 14.4.2021
- Johnson, R. & Cureton, A. (2021) Kant's Moral Philosophy. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Saatavilla <https://plato.stanford.edu/entries/kant-moral/> (Viitattu: 12.4.2021)
- Kansallinen arviointikeskus (2019) Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Tampere: PunaMusta Oy. Saatavilla: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf (Viitattu: 7.5.2021)
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017) Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö Saatavilla: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf> (Viitattu: 10.4.2021)
- Keskinen, S. & Vuori, J. (2012) Erot, kuuluminen ja osallisuus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa: Keskinen, S., Vuori, J. & Hirsiaho, A. Monikulttuurinen sukupuoli: Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa. Tampere: Tampereen yliopistopaino
- Ketonen, R., Palmroth, A., Röman, M., Salmi, P. & Poikkeus, A-M. Kieli ja kommunikaatio. Teoksessa: Siiskonen, T., Aro, T. & Ketonen, R. (Toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2018) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kivirauma, J. & Jahnukainen, M. (2017) Maahanmuuttajuus, etnisyys ja koulutus. Kasvatus 3(2017) Saatavilla https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/arkisto/abstraktimappi/Kasvatus_3_2017_sislllysjaikirjoitus.pdf (Viitattu: 30.4.2021)
- Kuusisto, A. (2010) Kulttuurinen, Kielellinen ja Katsomuksellinen Monimuotoisuus Päiväkodissa: Haasteita ja Mahdollisuuksia. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Saatavilla: https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/80374213/Kuusisto_A_2010_Kulttuurinen_kielellinen_ja_katsomuksellinen_monimuotoisuus_p_iv_kodissa.pdf (Viitattu 29.04.2021)
- Kuusisto, A., Kallioniemi, A. & Matilainen, M. (2014) Monikulttuurinen työyhteisö suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä. *Kasvatus*: 45 (2) 113-126 Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1615091> (Viitattu: 4.5.2021)
- Lapintie, A. (2003) Monikulttuurisuus päiväkodissa. Teoksessa: Annetaan lapsille maapallo. Lastentarhanopettajaliitto ry
- Lappalainen, S. (2006) Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Lastikka, A-L. (2019) Culturally and linguistically diverse children's and families' experiences of participation and inclusion in Finnish early childhood education and care. Helsinki: Unigrafia Yliopistopaino Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/306437/cultural2.pdf?sequence=3&isAllowed=y> (Viitattu. 1.5.2021)
- Lee, S. (2010) Reflect On Your History: An Early Childhood Education Teacher Examines Her Biases. *Multicultural education*, 17 (4) Saatavilla: <https://eric.ed.gov/?id=EJ915268> (Viitattu 10.5.2021)

- Lee, S., Bulter, B. & Tippins, D. (2007) A Case Study of an Early Childhood Teacher's Perspective on working with English Language Learners. Saatavilla: <https://eric.ed.gov/?id=EJ780590> Viitattu: 1.4.2021
- Luoma, P. & Mättö (2018) Kohtaamisia ja kipupisteitä. Kasvatusyhteistyö varhaiskasvatuksessa monikulttuuristen perheiden kanssa. (Pro-gradu- tutkielma, Jyväskylän yliopisto) Hattu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58227/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201805312924.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 18.4.2021)
- Luukkainen, O. (2004) Opettajuus- ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampere: Tampere University Press
- Marton, F. & Booth, S. (1997) Learning and Awareness. Mahwah [N.J.]: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. (2011) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Oy
- Nieto, S. (2000) Affirming Diversity. The Sociopolitical context of Multicultural Education. Addison Wesley Longman Inc.
- Niikko, A. (2003) Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto
- Nissilä, L., Vaarala., Pitkänen, K. & Dufva, M. (2009) Kaksi- ja Monikielisten Kielelliset Oppimisvaikeudet ja Kielen Oppimisen Tuki. Teoksessa: Nissilä, L. & Sarlin, H-M. Maahanmuuttajien Oppimisvaikeudet. Tampere: Juvenes Print
- OECD (2012) Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Finland 2012. Saatavilla: <https://www.oecd.org/education/school/49985030.pdf> (Viitattu 29.4.2021)
- Paavola, H. & Talib, M-T. (2010) Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus
- Puuronen, V. (2011) Rasistinen Suomi. Tallinna: Helsinki University Press
- Robertson, L. (2018). Let's Talk About 'Culture' in Multiculturalism: The Case of Early Childhood Policy and Practice. Teoksessa: Race, R. Advancing Multicultural Dialogues in Education. London: Palgrave Macmillan
- Räsänen, R. (2002) Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa: Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulu University Press

- Räisänen, R. (2005) Intercultural Co-operation as An Ethical Issue. Teoksessa: Räisänen, R. & San, J. Conditions for intercultural learning and co-operation. Turku: Painosalama
- Tilastokeskus (2021) Maahanmuuttajat ja kotoutuminen. Saatavilla: <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/index.html> (Viitattu: 13.4.2021)
- Talib, M. (2005) Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Pallosalama Oy
- Tiitula, L. & Ruusuvuori, J. (2005) Johdanto. Teoksessa: Toim. Ruusuvuori, J. & Tiitula, L. Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Joensuu: Gummerus kirjapaino Oy
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018) Laadullinen tutkimus ja Sisällönanalyysi. Tammi
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyhen käsitteleminen Suomessa. (Viitattu 10.5.2021) Saatavilla: <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>
- Unicef YK:n yleissopimus lasten oikeuksista. Saatavilla: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (Viitattu: 5.10.2020)
- Varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisfoorumi. (2021) Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Viitattu: 14.4.2021)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2016.) Opetushallitus. WWW-dokumentti. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Varhaiskasvatuslaki 13.07.2018 Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidp446304192> (Viitattu: 14.4.2021)
- Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014 Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>

Liite 1

Haastattelukysymyksiä

Taustakysymykset:

Kauanko työskennellyt lastentarhanopettajana:

Koulutus:

Alkua:

- Mitä on monikulttuurisuus ja keitä monikulttuuriset lapset ovat?
- Onko sinun päiväkodissa paljon monikulttuurisia lapsia?

Koulu:

- Monikulttuurisuus omien opiskelujen aikana?
- Töiden aikana koulutusta?

Varhaiskasvatuksen opettaja monikulttuurisessa ryhmässä

- Millaista lastentarhanopettajalta olla töissä monikulttuurisessa ryhmässä?
- Mitä vaatii opettajalta?
- Hoidon aloitus?
- Monikulttuurinen lapsi ryhmässä?

Arki ja monikulttuurisuus

- Kulttuuritaustojen näkyvyys arjessa

Monikulttuurisuus ja vuorovaikutus ja identiteetin tukeminen

- Vuorovaikutus lasten kanssa
- Miten identiteetti
- Oman kielen kehittyminen

Yhteistyö eri kulttuuritaustaisten perheiden kanssa

- Yhteistyö perheiden kanssa
- Haasteita?

Monikulttuurisen varhaiskasvatuksen tavoitteita

- Työntekijän, lapsen ja perheen tasolla

Oppiminen, osaaminen ja tunteet

- Oma oppiminen?
- Oma osaaminen?
- Millaisia tunteita eri kulttuureista tulevien lasten kanssa työskentely herättää?
- Onnistumisia?

Jotain muuta mitä haluaa sanoa, mutta haastattelussa ei tullut tilaisuutta?

Liite 2

Esimerkki analysoinnista

Meillä on kuvia, meillä on siis aivan äärimmäisen paljon kuvia, meillä on siis joka ikinen asia on oikeesti kuvitettu, että mitä siellä tehdään ja sitte meillä on kaikki kume tehään viskaritehtäviä, kaikki tarinat on kuvitettu, viskaritehtävät ohjeet, semmoset, että ensin ota sakset ja sitten leikkaa	(käytetään paljon kuvia jossa konkreettisia esimerkkejä)	Kuvien käyttö
Ruokalu on varmaan kaikista niinkö konkreettisin mikä meillä tuossa näkyy päivittäin että täytyy aina muistaa sitte se, että että kunnioitetaan sitä perheen toivetta ja aina pitää tilata sitte tietyt ruuat tietyille lapsille joka päivä	(ruokalu näkyvin, täytyy kunnioittaa perheen toivetta ruokailusta)	Erikulttuuritaustat ruokailussa
Meillä on kuitenkin kaikissa ryhmissä hyvin saman tyylinen tilanne henkilökunnan kans keskenään ja aina joku ko käy koulutuksessa nii sitte aina kerrotaan toisille mitä siellä oli ja materiaaleja on ns saatavilla	(Kaikissa ryhmissä samanlainen tilanne, vertaisoppiminen, jaetaan osaamista ja materiaaleja)	Koulutusmateriaalin ja osaamisen jakaminen