

MAAILMAN LAPSET

– KAIKEN MAAILMAN LAPSIA?

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden
asennoituminen päivähoidon monikulttuurisuuteen

Pro gradu -tutkielma

Uskonnonpedagogiikka

Marraskuu 2013

Pauliina Timonen (op.nro 156828)

Tiedekunta		Osasto		
Filosofinen tiedekunta		Läntinen teologia		
Tekijät				
Pauliina Timonen				
Työn nimi				
MAAILMAN LAPSET – KAIKEN MAAILMAN LAPSIA? Varhaiskasvatuksen työntekijöiden asennoituminen päivähoidon monikulttuurisuuteen				
Pääaine	Työn laji		Päivämäärä	Sivumäärä
Uskonnonpedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	x	Marraskuu 2013	155 + 4
	Sivuainetutkielma			
	Kandidaatin tutkielma			
	Aineopintojen tutkielma			
Tiivistelmä				
<p>Tässä tutkielmassa selvitän, kuinka varhaiskasvatuksen työntekijät asennoituvat työskentelyyn päivähoitoryhmässä, jossa on asiakkaina perheitä eri kulttuureista ja uskontokunnista. Millaiset ovat työntekijöiden muut valmiudet työskennellä monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä ja millainen on heidän tarpeensa täydennyskoulutukseen? Ovatko he saaneet monikulttuurista koulutusta, ja mikä on heidän oma näkemyksensä interkulttuurisesta kompetenssistaan ja sen kehittamisestä?</p> <p>Suomessa yhä useammassa päivähoitoryhmässä on lapsia, jotka tulevat eri kulttuureista ja kuuluvat eri uskontokuntiin. Kasvava kulttuurinen monimuotoisuus tuo rikkautta, mutta myös haasteita päivähoiton työntekijöiden arkeen. Lapsen identiteetin kehityksen kannalta on tärkeää, että hänen omaa kulttuuriaan arvostetaan. Tämä todennäköisesti vaikuttaa myös maahanmuuttajataustaisten vanhempien kotoutumiseen. Vaikka suomalaisten asenteita maahanmuuttajiin on tutkittu paljon, pidän tärkeänä tutkia juuri päivähoiton työntekijöiden asennoitumista maahanmuuttajataustaisiin perheisiin. Päivähoiton työntekijät ovat oleellisessa asemassa muovaamassa niin maahanmuuttajataustaisten kuin kantasuomalaisten lasten arvoja ja asenteita sekä rakentamassa ehyttä identiteettiä ja ehkäisemässä syrjäytymistä.</p> <p>Tutkielman teoriaosassa olen tarkastellut Suomen ja päivähoiton monikulttuuristumista, kulttuurien kohtaamista koskettavia lakeja ja sopimuksia, suomalaisten maahanmuuttoasenteita ja niihin vaikuttavia tekijöitä sekä monikulttuurisen päivähoiton problematiikkaa mutta myös sen mahdollisuuksia. Tutkielman empiirinen aineisto koostuu eri puolella Suomea työskentelevien varhaiskasvatuksen työntekijöiden (N=27) täyttämistä lomakkeista, joissa olen esittänyt, soveltaen eläytymismenetelmää aineistonkeruumetodina, kuvitteellisia tilanteita monikulttuurisen päivähoitoryhmän arjesta. Työntekijät ovat kirjoittaneet lomakkeeseen jokaisen kuvitteellisen tilanteen jälkeen oman kuvauksensa siitä, kuinka he itse reagoisivat ja toimisivat kyseisessä tilanteessa.</p> <p>Sisällönanalyysin avulla olen nostanut esiin varhaiskasvatuksen työntekijöiden kirjoitelmista neljä eri asennoitujatyyppiä: 1. negatiivisesti asennoituvat, 2. ristiriitaisesti asennoituvat, 3. positiivisesti asennoituvat ja 4. interkulttuurisesti pätevät päivähoiton työntekijät. Asennoitujatyyppit muodostuivat analysoimalla aineistosta työntekijöiden asenteita mutta myös muita interkulttuurisen kompetenssin osa-alueita. Tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että mahdolliset kielteiset asenteet päivähoiton monikulttuurisuuteen liittyvät usein ennen kaikkea vieraisiin uskontoihin, kuten islamin uskoon.</p>				
Avainsanat				
interkulttuurinen kompetenssi, kotoutuminen, maahanmuuttaja, maahanmuuttoasenne, monikulttuurisuus, monikulttuurisuuskasvatus, päivähoito, varhaiskasvatus				

Faculty		School		
Philosophical Faculty		Western Theology		
Author				
Pauliina Timonen				
Title				
THE CHILDREN OF THE WORLD - The approach of the employees in early childhood education to the multiculturalism in day care				
Main subject	Level		Date	Number of pages
Religious Education	Master's Thesis	<input checked="" type="checkbox"/>	November 2013	155 + 4
	Second Subject Thesis	<input type="checkbox"/>		
	Bachelor's Thesis	<input type="checkbox"/>		
	Intermediate Thesis	<input type="checkbox"/>		
Abstract				
<p>The purpose of this thesis is to report what kind of approaches the employees in early childhood education have when working in such a day care group where there are children from families with different cultural and religious backgrounds. What are the other aspects of intercultural competence of the employees when working in a multicultural day care group and what kind of needs do they have for updating their education? Have the employees received any multicultural education and what is their own perception of their intercultural competence and the improvement of it?</p> <p>In the day care groups in Finland there are more and more children from different cultures and belonging to different confessions. The increasing cultural diversity brings richness but it also brings challenges to the everyday life of the employees in day care. Because of the development of a child's identity it is important to value his culture. This is also likely to have an effect on the integration of the immigrant parents. Although there has been a lot of research about the attitudes of the Finnish people towards immigrants, I find it important to research the precise approach of the employees in early childhood education to the immigrant families. The employees in day care are in a relevant position in forming the values and attitudes of the Finnish as well as the immigrant children and are also partially building their intact identity and preventing social exclusion.</p> <p>In the theory part of my thesis I have examined the multiculturalism of Finland and the day care, the laws and the conventions that concern the intercultural encounters, the attitudes of the Finnish people towards immigrants and the aspects that affect the attitudes, and also the problematic of the multicultural day care but also its potential. The empirical part of the thesis consists of forms filled in by the employees in early childhood education (N=27) working in different parts of Finland. In the forms I have presented, adapting the method of empathy-based stories as a research method, fictional short pre-stories of the everyday life in a multicultural day care group. The employees were asked to continue writing the pre-stories: how would they react and act in a given fictional situation?</p> <p>Using the content analysis I have introduced four types of approaches from the fictional pre-stories written by the employees in early childhood education: 1. the employees with a negative approach, 2. the employees with an ambivalent approach, 3. the employees with a positive approach and 4. the interculturally competent employees. The types were formed by analysing the attitudes but also other aspects of the intercultural competence. Based on the results of the analysis it seems that the prospective negative attitudes towards the multiculturalism in day care are often above all related to unfamiliar religions, like Islam.</p>				
Keywords				
intercultural competence, integration, immigrant, an attitude towards immigrants, multiculturalism, multicultural education, day care, early childhood education				

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 PÄIVÄHOITO MONIKULTTUURISESSA SUOMESSA	3
2.1 Suomen monikulttuuristuminen	3
2.2 Päivähoitoa koskevat sopimukset ja lait monikulttuurisesta näkökulmasta.....	7
2.2.1 Maahanmuuttoa säätelevät kansainväliset sopimukset ja kansallinen lainsäädäntö	8
2.2.2 Päivähoitolaki ja päivähoitoa ohjaavat asiakirjat Suomessa	10
2.3 Monikulttuurinen päivähoitoryhmä.....	13
2.3.1 Tutkielman keskeiset käsitteet.....	13
2.3.2 Monikulttuurisuuden haasteet päivähoiton työntekijälle.....	19
2.3.3 Maahanmuuttajataustainen perhe päivähoiton asiakkaana	21
3 MAAHANMUUTTOASENTEET JA MONIKULTTUURINEN AMMATILLISUUS.....	30
3.1 Käsitteiden määrittely.....	30
3.2 Suomalaisten asenteet maahanmuuttajia kohtaan ja niihin vaikuttavat tekijät	34
3.3 Ammatillinen pätevyys monikulttuurisessa työympäristössä	41
3.3.1 Interkulttuurinen kompetenssi	41
3.3.2 Monikulttuurisuuskasvatus	54
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	61
4.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimustehtävä	61

4.2 Tutkimusjoukko	67
4.3. Eläytymismenetelmä aineistonhankintametodina	70
4.4 Sisällönanalyysi	73
4.5 Analyysin toteutus	76
5 TULOKSET	83
5.1 Negatiivisia asenteita päivähoidon monikulttuurisuuteen omaavat varhaiskasvatuksen työntekijät	83
5.2 Ristiriitaisia asenteita päivähoidon monikulttuurisuuteen omaavat varhaiskasvatuksen työntekijät	87
5.3 Positiivisia asenteita päivähoidon monikulttuurisuuteen omaavat varhaiskasvatuksen työntekijät	95
5.4 Positiivisia asenteita päivähoidon monikulttuurisuuteen omaavat interkulttuurisesti pätevät varhaiskasvatuksen työntekijät	98
6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA PÄÄTELMÄT.....	106
6.1 Tutkimustulosten tarkastelu.....	106
6.2. Tutkimuksen luotettavuus.....	118
6.3. Yhteenvedo ja pohdinta	121
7 LYHENTEET.....	127
8 LÄHTEET JA KIRJALLISUUS.....	128
8.1 Painamattomat lähteet.....	128
8.2 Kirjallisuus.....	128
8.3 Internet-lähteet	145

LIITTEET

KUVIOLUETTELO

Kuvio 1 Yleiskäsite maahanmuuttaja.	4
Kuvio 2 Ihmisen henkisen ohjelmoinnin kolme tasoa.	16

TAULUKKOLUETTELO

Taulukko 1 Informantit paikkakunnittain.	67
Taulukko 2 Informanttien koulutustausta.	68
Taulukko 3 Klusteroinnin ja abstrahoinnin tuloksena syntyneet luokat, jotka kuvastavat asennoitumista päivähoiton monikulttuurisuuteen mahdollisuutena ja rikkautena.	78
Taulukko 4 Klusteroinnin ja abstrahoinnin tuloksena syntyneet luokat, jotka kuvastavat asennoitumista päivähoiton monikulttuurisuuteen haasteena ja taakkana.	80

1 JOHDANTO

*Näkymätön lanka meitä yhdistää, pohjoista ja länttä, itää, etelää.
Rakkauden lanka vahva, kestävä. Vaikka kuljet kauas, olet lähellä.*

*Näkymätön lanka sydämiimme jää. Milloinkaan et ole ilman ystävää.
Kaikki kauniit sanat lankaan punottiin. Lohtua ne tuovat hetkiin
vaikeisiin.¹*

Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, kuinka varhaiskasvatuksen työntekijät asennoituvat työskentelyyn päivähoitoryhmässä, jossa on asiakkaina lapsia eri kulttuureista ja uskontokunnista. Lisäksi tutkin, millaisia muita valmiuksia työntekijöillä on käytössään työskennellessään monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä ja millaisia heidän tarpeensa ovat täydennyskoulutuksen suhteen.

Tutkielmani teorettinen viitekehys käsittelee Suomen ja päivähoidon monikulttuuristumista sekä maahanmuuttoasenteita ja muita valmiuksia maahanmuuttajien kohtaamiseen. Edellä mainittuihin aiheisiin liittyen on julkaistu sekä suomalaisia että ulkomaalaisia teoksia, joista useat ovat mainittuna tutkielmani kirjallisuusluettelossa. Teoriaa elävöittämään olen lisännyt sitaatteja Anna-Mari Kaskisen teoksesta ”Luumunkukka ja Lohikäärme” (2007), jonka runot sopivat käytettäväksi osana monikulttuurisuuskasvatusta.

Vaikka suomalaisten asenteita maahanmuuttajiin on tutkittu paljon, on tärkeää tutkia myös erityisesti päivähoidon työntekijöiden asennoitumista maahanmuuttajataustaisiin perheisiin, sillä ihmisen perusarvot muodostuvat pääasiassa elämän ensimmäisen kymmenen ikävuoden aikana havainnoimalla ja jäljittelemällä läheisiä vanhempia ihmisiä². Kasvattajien maahanmuuttoasenteita on tutkittu aiemmin vain lähinnä kouluympäristössä. Tällaisia tutkimuksia ovat tehneet muun muassa Talib (esimerkiksi 1999), Miettinen (2001) ja Soilamo (2008). Varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvan esiopetuksen näkökulmasta aiheetta on tutkinut Paavola (2007).

¹ Kaskinen 2007, 3.

² Hofstede 1993, 320.

Päivähoito on jäänyt vähemmälle huomiolle maahanmuuttotutkimuksessa lukuun ottamatta muutamia opinnäytetöitä. Päivähoidon työntekijät ovat kuitenkin olennaisessa asemassa muovaamassa niin maahanmuuttajataustaisten kuin kantasuomalaisten lasten arvoja ja asenteita sekä rakentamassa ehyttä identiteettiä ja ehkäisemässä syrjäytymistä. Tätä kautta päivähoiton työntekijät ovat osaltaan auttamassa kokonaisia maahanmuuttajataustaisia perheitä kotoutumisessa uuteen vieraaseen maahan ja mahdollistamassa aidosti monikulttuurista Suomea.

Tutkielman empiirinen aineisto koostuu eri puolella Suomea työskentelevien varhaiskasvatuksen työntekijöiden (N=27) täyttämistä lomakkeista, joissa olen esittänyt erilaisia kuvitteellisia tilanteita monikulttuurisen päivähoitoryhmän arjesta. Työntekijät ovat kirjoittaneet lomakkeeseen jokaisen kuvitteellisen tilanteen jälkeen oman kuvauksensa siitä, kuinka he itse reagoisivat ja toimisivat kyseisessä tilanteessa. Sisällönanalyysin avulla olen nostanut esiin päivähoiton työntekijöiden kirjoitelmista neljä eri asennoitujatyyppiä, negatiivisesti, ristiriitaisesti ja positiivisesti asennoituvat sekä interkulttuurisesti pätevät päivähoiton työntekijät, tarkkailemalla työntekijöiden asenteita mutta myös muita valmiuksia työskennellä monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä.

2 PÄIVÄHOITO MONIKULTTUURISESSA SUOMESSA

2.1 Suomen monikulttuuristuminen

*Yhteiset ovat juuremme mullassa lämpimän maan.
Yhdessä katsoimme taivaalle, aurinkoon loistavaan.*

*Yhdessä lähdimme matkaamaan kaukaisten merien taa.
Yhdessä kohtaamme seikkailun, joka nyt odottaa.*

*Yhteiset ovat toiveemme, yhteinen kaipauskin.
Jossakin syvällä kuulemme hiljaisen musiikin.³*

Monikulttuuristumisella tarkoitetaan usein teollistuneissa maissa tapahtunutta siirtolaisten sekä pakolaisten määrän kasvua.⁴ Suomalainen yhteiskunta muuttui aiempaa monikulttuurisemmaksi 1990-luvulla, jolloin maahanmuuttajien määrä Suomessa lähes nelinkertaistui. Vaikka Suomessa on aina ollut erilaisia vähemmistöasemassa olevia kulttuureja, kuten esimerkiksi romanit ja tataarit, monikulttuurisuus on ymmärretty pääosin seurauksena viimeisimpinä vuosikymmeninä lisääntyneestä maahanmuutosta. Suomessa on kuitenkin eurooppalaiseen tasoon verrattuna vähän ulkomaalaisia.⁵

Kuviossa 1 määritellään yleiskäsite *maahanmuuttaja*. Maahanmuuttaja yleiskäsitteenä tarkoittaa henkilöä, joka elää väliaikaisesti tai pysyvästi maassa, jossa hän ei ole syntynyt, mutta johon hän on luonut merkittäviä sosiaalisia siteitä. Hän on saattanut muuttaa maahan esimerkiksi työntekijänä, perhesuhteiden vuoksi tai pakolaisena⁶. Kotoutumisen kannalta merkitsee paljon, onko maahanmuuttaja tullut maahan pakon sanelemana vai vapaaehtoisesti. Voidaan puhua myös ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajasta. *Maahanmuuttajaperheet* määritellään perheiksi, joissa ainakin toinen puolisoista tai perheen ainoa vanhempi on ulkomaalainen.

³ Kaskinen 2007, 12.

⁴ Luodeslampi 2005a, 438.

⁵ Sisäasiainministeriö 2009, 3, 6; Tilastokeskus 2010; Pakolaisapu (s.d. b); Pakolaisneuvonta (s.d. a).

⁶ *Pakolainen* tarkoittaa henkilöä, jolle on myönnetty kansainvälistä suojelua kotimaansa ulkopuolella. Hän on paennut kotimaastaan ihmisoikeusrikkomuksia, sotaa tai levottomuuksia. Hän on joutunut jättämään kotimaansa, koska hänellä on perusteltu syy pelätä joutuvansa vainon kohteeksi. Pakolaista vainotaan hänen alkuperänsä, kansallisuutensa, uskontonsa, yhteiskunnallisen ryhmänsä tai poliittisen mielipiteensä vuoksi. Yhä useammat ihmiset joutuvat lähtemään kotiseudultaan myös sodan, nälänhädän tai ympäristöongelmien seurauksena. Pakolaisia ovat sekä *kiintiöpakolaiset* että *turvapaikanhakijana* Suomeen tulleet. [Räty 2002, 16–19; Ihmisoikeudet (s.d.); Pakolaisapu (s.d. a); Pakolaisneuvonta (s.d. a); Sisäasiainministeriö (s.d.)]

Maahanmuuttajataustaisella lapsella tarkoitetaan suomalaisessa ammattikeskustelussa joko vanhempineen maahan tulleita tai ensimmäisen polven maahanmuuttajien lapsia. Toisessa maassa syntyneitä alaikäisinä Suomeen muuttaneita lapsia voidaan kutsua myös *maahanmuuttajalapsiksi* ja maahanmuuttajaperheisiin Suomessa syntyneitä lapsia myös *toisen polven maahanmuuttajiksi*. Näiden lasten kasvua ja kehitystä Suomessa koskevat kysymykset ovat monilta osin samoja, jolloin ryhmiä ei ole tutkielmassani tarpeen erottaa toisistaan, vaan käytän yhteisnimitystä maahanmuuttajataustainen lapsi.⁷ Samoin käytän perheistä ensisijaisesti käsitettä *maahanmuuttajataustainen perhe*, sillä on mahdollista, että jokainen perheenjäsen on syntynyt Suomessa.

MAAHANMUUTTAJA	
VAPAAEHTOINEN MAAHANMUUTTO	PAKOLAISUUTEEN PERUSTUVA MAAHANMUUTTO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Siirtolainen ➤ Siirtotyöntekijä ➤ Paluumuuttaja 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pakolainen ➤ Kiintiöpakolainen ➤ Turvapaikanhakija
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perheenyhdistämishojelman perusteella maahan tuleva 	

Kuvio 1 Yleiskäsite maahanmuuttaja.⁸

Eri puolilla maailmaa tapahtuvat kriisit näkyvät Suomessa turvapaikanhakija-aaltona, vaikka vain hyvin pieni osa turvapaikanhakijoista päätyy Suomeen. Suomen pakolaispolitiikan juuret ulottuvat maailmansotien ajalle, jolloin Suomi vastaanotti tuhansia pakolaisia Euroopasta sekä evakkokarjalaisia.⁹ Chilestä tuli Suomeen poliittisia maanpakolaisia 1970-luvun alussa. Vietnamin sodan loputtua kostotoimenpiteet aiheuttivat noin miljoonan vietnamilaisen pakenemisen maasta;

⁷ Hytönen et al. 2002, 8; Väänänen et al. 2009, 14, 45; Lähennellen 2010, 29; Sisäasiainministeriö (s.d.).

⁸ Ruusunen 1998, 10.

⁹ Miettinen 2001, 12–13; Rätty 2002, 32–34; Paavola & Talib 2010, 31.

Suomeen vietnamilaisia kiintiöpakolaisia otettiin vastaan ensin ajoittain vuodesta 1979 lähtien ja sen jälkeen vuosittain 1980-luvun lopulta 1990-luvun alkupuolelle. Neuvostoliiton hajoamisen myötä Suomeen tuli yhdeksänkymmentäluvulla maahanmuuttajia myös entisen Neuvostoliiton alueelta, etenkin Venäjältä ja Viirosta. Kaksi suurinta pakolaisaaltoa ovat kuitenkin olleet seurausta Somalian valtion hajoamisesta ja sisällissodasta sekä Jugoslavian hajoamisesta. Somalien tulo Suomeen merkitsikin käännekohtaa Suomen maahanmuuton historiassa.¹⁰ Myös kurdit ja irakilaiset tulivat Suomeen 1990-luvun alussa, jolloin taloudellinen lama oli syvimmillään. Pakolaisten sopeutuminen Suomeen 1990-luvulla tapahtui samaan aikaan, kun muu yhteiskunta yritti sopeutua lamaan. Tutkimusten mukaan suomalaisten asenteet ulkomaalaisia kohtaan jyrkentyivät tuolloin.¹¹

Useat valtiot, kuten myös Suomi, joista aiemmin lähti paljon siirtolaisia muualle, ovat nykyisin maahanmuuton kohteena. Maahanmuutto Suomeen tulee ennusteiden mukaan edelleen lisääntymään¹², sillä maahanmuuttajien määrä lisääntyy kaikkialla maapallolla muun muassa nopean väestönkasvun vuoksi.¹³ Maahanmuuttajat eivät ole jakautuneet alueellisesti tasaisesti ympäri Suomea, vaan he ovat keskittyneet tiettyihin kaupunkeihin. Maahanmuuttajia on kuitenkin lähes jokaisessa Suomen kunnassa.¹⁴ Pääkaupunkiseudulla asuu noin puolet Suomen ulkomaalaisväestöstä. Myös pääkaupunkiseudulla on huomattavia eroja asuinalueiden välillä. Ikärakenteeltaan maahanmuuttajaväestö poikkeaa paljon suomalaisista. Lasten osuus on korkeampi, kun taas iäkkäitä on vähän. Erityisen lapsirikkaita ovat somalialaiset sekä irakilaiset, iranilaiset, entisen Jugoslavian alueelta tulleet ja vietnamilaiset maahanmuuttajataustaiset perheet. Merkittäviä ryhmiä lasten päivähoidon

¹⁰ Söderling 1999, 22; Valtonen 1999, 8; Forsander et al. 2001, 108–110; Rätty 2002, 33–34, 85, 102; Tiilikainen 2003, 51; Talib 2006, 140; Paavola & Talib 2010, 31.

¹¹ Valtonen 1999, 7–8; Forsander et al. 2001, 110; Hallituksen etnisen syrjinnän ja rasismien vastainen toimintaohjelma 2001, 3; Talib 2006, 140.

¹² Vuoden 2009 lopulla Suomessa asui vajaat 156 000 ulkomaan kansalaista ja hallituksen strategia-asiakirjan seurantaan koskevan arviointiasiakirjan mukaan Suomeen muuttaa ennusteiden mukaan 300 000–400 000 maahanmuuttajaa seuraavan kahden vuosikymmenen aikana. (Paavola & Talib 2010, 23.)

¹³ Paavola & Talib 2010, 23.

¹⁴ Ruusunen 1998, 7; Rätty 2002, 37; Hilska 2004, 74; Jaakkola 2009, 17.

järjestämisen kannalta ovat myös venäläiset ja virolaiset lapset, joita on Suomessa määrällisesti eniten.¹⁵

Maahanmuuton myötä Suomessa ja päivähoitossa tapahtuu myös uskonnollista monimuotoistumista. Suomalaisessa arkielämässä moniuskontoisuus on suhteellisen uusi ilmiö. Noin kahdeksankymmentäviisi prosenttia kantaväestöstä kuuluu evankelis-luterilaiseen kirkkoon. Monikulttuurisuuteen kytkeytyy olennaisesti uskontoihin liittyvä aines, joten se tulee olemaan myös tulevaisuuden uskontokasvatuksen avainkysymyksiä.¹⁶ Yksi puhutuimmista uskonnoista on islam. 1970-luvulle saakka Suomen muslimiväestön muodostivat lähes ainoastaan Venäjältä armeijan palveluksessa olleet sotilaat ja kauppiaina jo 1800-luvulla Suomeen muuttaneet tataarit. Viime vuosikymmeninä pakolaisuus ja muu maahanmuutto on lisännyt muslimien määrää nopeasti. Tataarien, maahanmuuttajien ja maahanmuuttajien lasten lisäksi Suomen muslimit voidaan jakaa käännynnäisiin. Islam on jo itsessään hyvin monisäikeinen uskonto, minkä lisäksi yksilöt poikkeavat toisistaan sen suhteen, millä tavalla ja miten tiukasti he noudattavat uskontoaan; toisille islam merkitsee kaiken kattavaa elämäntapaa, toisille se on vain osa heidän kulttuuritaustaansa. Suomen muslimeista näkyvin ryhmä ovat somalit, joiden ansiosta Suomessa virisi vilkas monikulttuurisuuskeskustelu. Muita selkeitä islaminuskoisia etnisiä ryhmiä ovat arabit, kurdit, turkkilaiset sekä iranilaiset.¹⁷

1990-luvulta lähtien Suomeen tulleista pakolaisista suurimpia ryhmiä ovat olleet somalit, kurdit, bosnialaiset ja Kosovon albaanit. Viime vuosina suurimpia kiintiöpakolaisten ryhmiä ovat olleet muun muassa kongolaiset, irakilaiset sekä burmalaiset pakolaiset. Suurin osa turvapaikanhakijoista on puolestaan ollut lähtöisin Irakista, Somaliasta, Venäjältä ja Afganistanista.¹⁸ Pakolaisuuden ja paluumuuton lisäksi Suomeen on asettunut asumaan myös muista syistä tänne muuttaneita ulkomaalaisia. Suomen liittyminen Euroopan Unioniin vuonna 1995 vaikutti Suomen

¹⁵ Rätty 2002, 37; Hilska 2004, 74; Jaakkola 2009, 17.

¹⁶ Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 34; Alitolppa-Niitamo 1993, 14; Kallioniemi 2000, 3, 93; Liebkind 2001c, 171; Miettinen 2001, 24; Rätty 2002, 34; Hilska 2003, 108; Tiilikainen 2003, 51; Hilska 2004, 74–79; Kallioniemi 2005, 11–15; Luodeslampi 2005a, 438; Talib 2005, 11; Lidskog & Deniz 2009, 13.

¹⁷ Hallenberg 1996, 155; Sakaranaho & Pesonen 1999, 8–9; Valtonen 1999, 36; Rätty 2002, 70–72, 77; Tiilikainen 2003, 57; Paavola & Talib 2010, 88.

¹⁸ Pakolaisapu (s.d.c); Pakolaisneuvonta (s.d. b).

maahanmuuttopolitiikkaan: EU:n jäsenmaiden kansalaisella on vapaus hakea työtä ja asettua asumaan mihin tahansa muuhun jäsenvaltioon. Hän on myös oikeutettu tasavertaiseen kohteluun maan omiin kansalaisiin nähden.¹⁹

Monikulttuurisuuskysymykset ovat nousseet Suomessa nopeasti tutkimuksen kohteeksi maahanmuuttajien määrän kasvaessa. Tutkimus on hajautunut eri tieteenaloille ja on kirjavaa niin kysymyksenasettelujen kuin käytettyjen menetelmien puolesta. Muun muassa Kathleen Valtosen laadullinen tutkimus ”Pakolaisten integroituminen suomeen 1990-luvulla” (1999) kartoittaa pakolaisten kotoutumista suomalaisen yhteiskuntaan. Tutkimusongelmana on, millä tavalla pakolaistaustaiset ihmiset selviytyvät sopeutumiseen ja kotoutumiseen liittyvistä vaatimuksista ja haasteista. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tutkimuksen painopiste on puolestaan siinä, millä tavalla eri kotouttamisinstituutiot muovaavat pakolaisten kotoutumisen ehtoja ja olosuhteita. Tutkimustulosten esittämisessä pääpaino on käytännöllisyydessä: ensisijaisena tavoitteena on antaa taustatietoa poliittisille päättäjille sekä kentällä tehtävää käytännön työtä varten.²⁰ Olen pyrkinyt käytännöllisyyteen myös omassa tutkielmassani, sillä näen sen olevan tutkimuksen teon keskeisimpiä tavoitteita.

2.2 Päivähoitoa koskevat sopimukset ja lait monikulttuurisesta näkökulmasta

*Kerrotko joskus minulle, missä on kaukainen maa,
jossa on bambuja, palmupuu, liikenteen kohinaa?*

*Kerrotko joskus minulle pelloista suurista,
kaupungin vilkkaista kaduista, pitkästä muurista?*

*Kerrotko joskus minulle, mistä me saavuimme?
Jostakin syvältä kohoaa hiljainen kysymys se.²¹*

¹⁹ Soilamo 2008, 23.

²⁰ Valtonen 1999, 6-7.

²¹ Kaskinen 2007, 28.

2.2.1 Maahanmuuttoa säätelevät kansainväliset sopimukset ja kansallinen lainsäädäntö

Ulkomaalaisten maahantuloa ja maassa oleskelua säätelevät sekä kansallinen lainsäädäntö että Suomen solmimat kansainväliset sopimukset, etenkin ihmisoikeussopimukset²². Ulkomaalaisten maahantulo kuuluu valtion suvereenin päätösvallan piiriin. Poikkeuksena kuitenkin on yleismaailmallisesti hyväksytty periaate, jonka mukaan yksilöllä on oikeus saada suojelua vainolta sekä vakavilta ihmisoikeusloukkauksilta kotivaltionsa ulkopuolella.²³ Suomi allekirjoitti *YK:n pakolaissopimuksen eli Geneven pakolaissopimuksen* vuonna 1968.²⁴ YK:n kaikkinaisen rotusyrjinnän poistamista koskevan kansainvälisen yleissopimuksen tavoitteena on ehkäistä rodun, ihonvärin, syntyperän tai kansallisen tai etnisen alkuperän perusteella tapahtuvaa syrjintää. Sopimus tuli voimaan Suomen osalta vuonna 1970.²⁵

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista takaa lapsen oikeuksien kuuluvan jokaiselle lapselle. Suomi ratifioi sopimuksen osaksi lainsäädäntöään vuonna 1991. Yleissopimuksen mukaan lasta ei saa syrjiä hänen tai hänen vanhempiensa ulkonäön, alkuperän, mielipiteiden tai muiden ominaisuuksien vuoksi. Valtion tulee kunnioittaa vanhempien tai muiden lapsen huoltajien vastuuta, oikeuksia ja velvollisuuksia lapsen kasvatuksessa. Vanhemmilla on ensisijainen ja yhteinen vastuu lapsen kasvatuksesta sekä kehityksestä lapsen edun mukaisesti; valtion on tuettava vanhempia lasten kasvatuksessa. Lapsella on oikeus ruumiillisen, henkisen, hengellisen, moraalisen ja sosiaalisen kehityksensä kannalta riittävään elintasoon. Vähemmistöryhmään tai alkuperäiskansaan kuuluvalla lapsella on oikeus ryhmänsä kulttuuriin, uskontoon ja kieleen. Valtion tulee huolehtia, että kaikki kansalaiset tuntevat lapsen oikeudet.²⁶

²² Ks. Räsänen 1996, 95; UM 2009, 241–245.

²³ Hytönen et al. 2002, 4.

²⁴ Pakolaissopimus 1951; Lähennellen 2010, 28; Ihmisoikeudet (s.d.).

²⁵ Rotusyrjinnän poistamista koskeva sopimus 1965; Lähennellen 2010, 28.

²⁶ LOS 1989.

Suomessa ulkomaalaisten maahanmuuttoa koskeva, viranomaisten toimintaa säätelevä, ohjeistus on suhteellisen nuorta; *Suomen maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen ohjelma* valmistui vuonna 1997.²⁷ Myös Suomen *perustuslaki* takaa etnisen yhdenvertaisuuden. Nimenomaisesti mainittuja kiellettyjä syrjintäperusteita ovat esimerkiksi alkuperä, kieli ja uskonto. Lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti yksilöinä. Perustuslain mukaan jokaisella on oikeus omaan uskontoon²⁸. Perustuslailla turvataan myös eri ryhmien oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan.²⁹

Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta vuodelta 1999 kumottiin *lailla kotoutumisen edistämisestä*. Laki tuli voimaan vuonna 2011. Lain tarkoituksena on tukea ja edistää kotoutumista sekä maahanmuuttajan mahdollisuutta osallistua aktiivisesti suomalaisen yhteiskunnan toimintaan. Lisäksi lain tarkoituksena on edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta ja myönteistä vuorovaikutusta eri väestöryhmien kesken. Laissa *kotoutumisella* tarkoitetaan maahanmuuttajan ja yhteiskunnan vuorovaikutteista kehitystä, jonka tavoitteena on antaa maahanmuuttajalle yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja samalla tukien hänen mahdollisuuksiaan oman kielen ja kulttuurin ylläpitämiseen. *Kotouttamisella* vastaavasti tarkoitetaan kotoutumisen monialaista edistämistä ja tukemista viranomaisten sekä muiden tahojen toimenpiteillä ja palveluilla. Laissa huomioidaan erikseen lain soveltaminen lapseen. Laissa käsitellään lapsia koskien muun muassa alaikäisen kotouttamissuunnitelman laatimista.³⁰

Uskonnonvapauslain mukaan uskonnonvapauden kuuluu oikeus tunnustaa ja harjoittaa uskontoa, oikeus ilmaista vakaumus sekä oikeus kuulua tai olla kuulumatta uskonnolliseen yhdyskuntaan. Lain taustalla on ajatus positiivisesta uskonnonvapaudesta. Siinä uskonto ymmärretään sekä yksilön valinnaksi että

²⁷ Hallituksen etnisen syrjinnän ja rasismien vastainen toimintaohjelma 2001, 5; Hammar-Suutari 2005, 116; Pakolaisapu (s.d. b); Yhdenvertaisuus.fi (s.d.).

²⁸ ”Jokaisella on uskonnon ja omantunnon vapaus. Uskonnon ja omantunnon vapauden sisältyy oikeus tunnustaa ja harjoittaa uskontoa, oikeus ilmaista vakaumus ja oikeus kuulua tai olla kuulumatta uskonnolliseen yhdyskuntaan. Kukaan ei ole velvollinen osallistumaan omantuntonsa vastaisesti uskonnon harjoittamiseen.” (Perustuslaki 1999, 11§.)

²⁹ Perustuslaki 1999; ks. myös Hallituksen etnisen syrjinnän ja rasismien vastainen toimintaohjelma 2001, liite 2 s. 1.

³⁰ Laki kotoutumisen edistämisestä 2010.

yhteisön perinteen osaksi. Valtion tehtävä on turvata uskonnonvapaus ja luoda edellytykset sen toteutumiseksi.³¹ Vuoden 2004 *yhdenvertaisuuslain* mukaan ketään ei saa syrjiä etnisen tai kansallisen alkuperän, kansallisuuden, kielen tai uskonnon perusteella.³²

2.2.2 Päivähoitolaki ja päivähoitoa ohjaavat asiakirjat Suomessa

Lainsäädäntö on keskeinen ohjauksen väline päivähoidossa; päivähoitolaissa ja asetuksissa määritellään toiminnan vähimmäisvaatimukset. Vuoden 1973 lakiin lasten päivähoidosta lisättiin vuonna 1983 niin sanottu kasvatustavoitepykälä, jossa uskontokasvatus mainitaan yhtenä päivähoidon kasvatusalueista:³³

Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä.

Päivähoidon tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö.

Lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoidon tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta.

Edistäessään lapsen kehitystä päivähoidon tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen.³⁴

Päivähoitoasetukseen tehtiin maahanmuuttajia koskeva lisäys vuonna 1994. Päivähoitoasetuksen mukaan päivähoitolain kasvatustavoitteisiin kuuluu myös suomen- tai ruotsinkielisten, saamelaisten, romanien ja eri maahanmuuttajaryhmien lasten oman kielen ja kulttuurin tukeminen yhteistyössä kyseisen kulttuurin edustajien kanssa.³⁵

³¹ Uskonnonvapauslaki 2003; ks. myös Jaakkola 2009, 61.

³² Yhdenvertaisuuslaki 2004.

³³ Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 10–12; Kallioniemi 2000, 15–16; Niiranen & Kinon 2001, 70.

³⁴ Päivähoitolaki 1973.

³⁵ Päivähoitoasetus 1973.

Valtioneuvosto antoi vuonna 2002 periaatepäätöksen varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista, jotka sisältävät yhteiskunnan järjestämän varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen painopisteet. Linjausten mukaan varhaiskasvatuksen tulee tarjota kaikille lapsille yhtäläiset mahdollisuudet omien edellytystensä mukaiseen kehitykseen. Linjaukset sisältävät muun muassa seuraavia ohjaavia periaatteita:

- Lapsilla on oikeus turvattuun elinympäristöön, hoitoon, huolenpitoon, kasvuun ja oppimiseen riippumatta asuinpaikasta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta taustasta tai etnisestä alkuperästä.
- Varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huolehditaan etnisen sekä sukupuolten välisen tasa-arvon toteuttamisesta ottaen huomioon tyttöjen ja poikien kehitykselliset erot.
- Lapsella on oikeus omaan äidinkieleensä. Varhaiskasvatus tukee lapsen äidinkielen oppimista sekä vieraskielisten lasten suomen tai ruotsin kielen oppimista.
- Jokaisella lapsella on oikeus omaan kulttuuriinsa. Kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa sekä oman kulttuuripiirinsä että suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi.

Yhdeksi kehittämisen painopisteeksi mainitaan monikulttuurinen varhaiskasvatus.³⁶

Linjausten pohjalta Stakes, nykyinen Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL), laati Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjan (Vasu), joka valmistui vuonna 2003³⁷. Vasu on varhaiskasvatuksen kehittämisen ja ohjauksen väline, jonka tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa. Jokainen kunta laatii valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta oman kuntakohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman ja tarpeen mukaan myös yksikkö- ja lapsikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia.³⁸

Vasussa puhutaan orientaatioista, joita ovat muun muassa historiallis-yhteiskunnallinen, eettinen sekä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Orientaatiot eivät ole oppisisältöjä, vaan orientaatioiden taustalla on ajatus siitä, että lapsi alkaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä hankkia välineitä ja valmiuksia, joiden avulla hän vähitellen pystyy perehtymään, ymmärtämään ja kokemaan

³⁶ STM 2002, 17, 21.

³⁷ Toinen tarkistettu painos ilmestyi vuonna 2005.

³⁸ Kasvun kumppanit (s.d. a)

ympäriövän maailman ilmiöitä.³⁹ Mitä uskonnollis-katsomuksellisella orientaatiolla tarkoitetaan, ilmaistaan Vasussa seuraavasti:

Uskonnollis-katsomuksellisen orientaation ytimen muodostavat uskonnolliset, hengelliset ja henkiset asiat ja ilmiöt. Lapsen oman uskonnon tai katsomuksen perinteeseen sekä tapoihin ja käytäntöihin perehdytään. Lapselle tarjotaan mahdollisuus hiljaisuuteen ja ihmettelyyn, kyselemiseen ja pohdintaan. Lapsen herkkyyttä ja kykyä ymmärtää sanatonta ja symbolista kunnioitetaan, tuetaan ja vahvistetaan. Lapsia lähellä olevien erilaisten uskontojen ja katsomusten tapoihin tutustutaan. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa sovitaan vanhempien kanssa uskonnollis-katsomuksellisen orientaation lapsikohtaisesta sisällöstä.⁴⁰

Kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. Varhaiskasvatuksen toteuttamisessa edellytetään hyvää kulttuurista ymmärrystä. Vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä ja kehittämisestä on kuitenkin ensisijaisesti perheellä. Varhaiskasvatuksessa lasta rohkaistaan käyttämään omaa äidinkieltään: vanhempien ja lapsen äidinkielen kasvuympäristön tietoa ja osaamista hyödynnetään äidinkielen tukemisessa myös varhaiskasvatuksessa. Osallistuminen varhaiskasvatukseen tukee eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten mahdollisuutta oppia suomea tai ruotsia luonnollisissa tilanteissa toisten lasten ja kasvattajien kanssa, minkä lisäksi lapsi tarvitsee järjestelmällistä ohjausta kielen omaksumiseen ja käyttöön.⁴¹

Lapsen kielen ja kulttuurin tukemisesta sovitaan vanhempien kanssa tehtävässä varhaiskasvatussuunnitelmassa. Lapsen omaan kulttuuriin, elämäntapoihin ja historiaan perehdytään, niitä arvostetaan ja ne näkyvät varhaiskasvatuksen arkipäivässä. Yhteistyössä vanhempien sekä eri kulttuuriyhteisöjen kanssa edistetään lapsen kulttuuriperinteen jatkumista ja tuetaan lapsen mahdollisuutta ilmentää kulttuuritaustaansa varhaiskasvatuksessa. Näin tuetaan lapsen identiteetin vahvistumista. Maahanmuuttajataustaisten lasten varhaiskasvatuksessa on erityisen tärkeää tiedottaa sekä keskustella vanhempien kanssa suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteista ja periaatteista. Samalla kun edistetään

³⁹ Kasvun kumppanit 2005, 26–27; ks. myös Hilska 2004, 83.

⁴⁰ Kasvun kumppanit 2005, 29.

⁴¹ Kasvun kumppanit 2005, 39.

maahanmuuttajataustaisten lasten suomen tai ruotsin kielen omaksumista, vanhemmille kerrotaan myös lapsen oman äidinkielen kehittämisen merkityksestä ja keinoista.⁴²

Päivähoitolain sekä päivähoitoa ohjaavien asiakirjojen lisäksi päivähoitossa tulee ottaa huomioon lastensuojelulaki, jonka tarkoituksena on turvata lapsen oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen sekä erityiseen suojeluun. Lain mukaan vanhemmilla on ensisijainen vastuu lapsen hyvinvoinnista, mutta lasten ja perheiden kanssa toimivien viranomaisten on tuettava vanhempia ja huoltajia heidän kasvatustehtävässään ja pyrittävä tarjoamaan tarpeellista apua riittävän varhain.⁴³

2.3 Monikulttuurinen päivähoitoryhmä

*Joku on syntynyt kaukana kylässä suuressa,
pienessä savimajassa palmujen juuressa.*

*Joku on syntynyt lähellä sairaalan talossa.
Kärkyissä siellä työnnetään pieniä vauvoja.*

*Joku on syntynyt talossa, jota nyt tunne en.
Tärkeintä on, että synnyttiin elämään jokainen.*⁴⁴

2.3.1 Tutkielman keskeiset käsitteet

Varhaiskasvatuksella eri tutkijat ovat tarkoittaneet hieman eri asioita.⁴⁵ Varhaiskasvatuksen valtakunnallisten linjausten mukaan varhaiskasvatus on lapsen eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta; yhteiskunnan varhaiskasvatuspalvelut tukevat lapsen kotikasvatusta. Vallitsevin yhteiskunnallisen varhaiskasvatuksen toimintaympäristö on *päivähoito* eri muotoineen.⁴⁶ Suurin osa varhaiskasvattajista työskentelee päivähoiton ja esiopetuksen kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä. Toisen työtehtäväryhmän muodostavat kuntien ja päivähoitoyksiköiden esimies- ja hallinnolliset tehtävät. Lisäksi varhaiskasvatuksen

⁴² Kasvun kumppanit 2005, 39–41.

⁴³ Lastensuojelulaki 2007.

⁴⁴ Kaskinen 2007, 18.

⁴⁵ Kallioniemi 2000, 7.

⁴⁶ STM 2002, 9; Kasvun kumppanit (s.d. b)

asiantuntijoita toimii tutkimus- sekä kehittämistehtävissä.⁴⁷ Tutkielmani kohteena on varhaiskasvatuksen toimintaympäristöistä päivähoito sekä ensisijaisesti päivähoiton kasvat-, opetus- ja hoitotehtävissä työskentelevä henkilöstö.

Päivähoitoa toteutetaan pääosin päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Perhepäivähoito tarkoittaa hoitajan kodissa, lapsen omassa kodissa tai erikseen suunnitellussa ryhmäperhepäiväkodissa järjestettyä varhaiskasvatustoimintaa. Päivähoitopalvelujen lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus siirtyivät vuoden 2013 alussa sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön⁴⁸. Vastuu päivähoiton palvelujen järjestämisestä ja yksityisen päivähoiton valvonnasta on kunnilla.⁴⁹ Laadukkaan varhaiskasvatuksen kannalta on olennaista, että koko kasvatusyhteisöillä ja jokaisella yksittäisellä kasvattajalla on vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus. Varhaiskasvatuksen työntekijöitä valmistuu yliopistoista, ammattikorkeakouluista ja toisen asteen oppilaitoksista. Tutkinnon suorittaminen on mahdollista myös ammattitutkintona. Perhepäivähoitajien koulutus on ollut pitkään hajanaista, ja vuosituhaten vaihteeseen asti ainoana koulutusmuotona olivat lyhytkestoiset perhepäivähoitajakurssit. Päiväkotien lastentarhanopettajan tehtäviin ovat päteviä opistotasoisien lastentarhaopettajakoulutuksen, kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, kasvatustieteen maisteritutkinnon sekä sosiaalikasvattajan ja sosionomin ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet. Päiväkodin lastenhoitajan tehtäviin päteviä ovat puolestaan lastenhoitaja-, lastenohjaaja-, lähihoitaja- ja päivähoitajakoulutuksen saaneet työntekijät.⁵⁰

Jokainen ihminen kantaa mukanaan ajattelun, tuntemisen ja käyttäytymisen malleja, jotka on opittu elämän aikana – suuri osa jo varhaislapsuudessa, jolloin ihminen oppii ja omaksuu helpoiten. Tällaisista malleista poisoppiminen on vaikeampaa kuin alkuperäinen oppiminen. Muun muassa arvot ovat ensimmäisiä asioita, joita lapset oppivat. Niin sanottujen henkisten ohjelmien lähteenä on sosiaalinen ympäristö, jossa yksilö on kasvanut ja jossa hän on hankkinut elämäkokemuksensa. Hofsteden

⁴⁷ Stakes 2005, 11; Välimäki et al. 2007, 19.

⁴⁸ STM 2012.

⁴⁹ STM 2002, 12; Kasvun kumppanit (s.d. b); STM (s.d.).

⁵⁰ STM 2007a, 41–42; Välimäki et al. 2007, 41–43; Paavola & Talib 2010, 29.

(1993) mukaan nimitys tällaiselle henkisellem ohjelmalle on *kulttuuri*.⁵¹ Jokainen kulttuuri on tarkoituksenmukaisesti muotoutunut juuri siihen ympäristöön, jossa se vaikuttaa; kulttuurin muotoutumiseen vaikuttavat muun muassa maantieteelliset, taloudelliset, demografiset ja historialliset ilmiöt.⁵²

Kulttuuri henkisenä ohjelmointina liittyy käsitteen huomattavasti laajempaan käyttöön kuin jos sillä viitattaisiin pelkästään niin sanottuun korkeakulttuuriin kuten taiteeseen tai kirjallisuuteen. Laajemmassa merkityksessä käsitteeseen sisältyykin ihmisten koko elämäntapa, uskomukset, moraalikäsitteet, lait sekä tottumukset, joita ihminen on yhteisönsä jäsenenä omaksunut. ”Näkyviä” kulttuurin ilmenemismuotoja ovat muun muassa ruoka, vaatteet ja kieli, kun taas ”näkymättömiä” ovat arvot, arvostukset, uskomukset ja asenteet. Näkymättömät, usein tiedostamattomissa olevat, kulttuurin ilmenemismuodot, saattavat aiheuttaa ongelmia kulttuurienvälisessä viestinnässä.⁵³ Käsitteelle kulttuuri on annettu kirjallisuudessa useita erilaisia määritelmiä, mutta selkeä ja kattava määritelmä, johon kulttuurilla tässä tutkielmassanikin viitataan, on seuraavanlainen:

Kulttuuri on tiedon, uskomusten ja arvojen järjestelmä, jota kautta ihmiset rakentavat kokemuksiaan ja havaintojaan, toimivat ja suorittavat valintoja vaihtoehtojen välillä. Kulttuuri siirtyy tiedonvälityksen ja oppimisen kautta.⁵⁴

Kasvatus on siis olennainen osa sosialisatiota, kulttuurin välittymistä sukupolvelta toiselle.⁵⁵

Koska kulttuuri on opittua, eikä geneeissä perittyä, kulttuuri tulisi erottaa toisaalta ihmislunnosta ja toisaalta yksilöllisestä persoonasta (ks. kuvio 2). Kulttuuri on osittain yhteistä ihmisille, jotka elävät tai ovat eläneet samassa sosiaalisessa ympäristössä ja oppineet sen siitä; kulttuuri on henkistä ohjelmointia, joka erottaa jonkin ryhmän ihmiset toisesta. Ihmisluonto on kaikille ihmisille yhteinen: se edustaa henkisen ohjelmoinnin yleismaailmallista tasoa ja peritään geneeissä. Ihmisen kyky

⁵¹ Alitolppa-Niitamo 1993, 18–19, 110; Hofstede 1993, 19–20, 25.

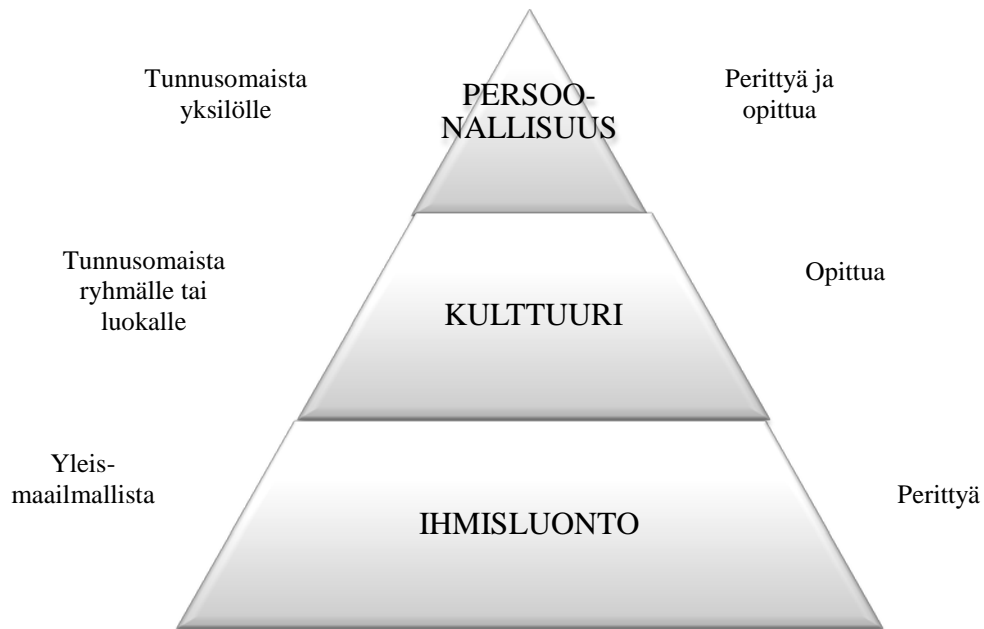
⁵² Alitolppa-Niitamo 1993, 110; Talib 1997, 25; Pitkänen 1998, 43–44.

⁵³ Alitolppa-Niitamo 1993, 18–19; Hofstede 1993, 20; Salo-Lee 1996a, 6–7; Nieto & Bode 2008, 171; Salo-Lee (s.d.), 4.

⁵⁴ Allahwerdi 1993, 4; Hallituksen etnisen syrjinnän ja rasismien vastainen toimintaohjelma 2001, liite 1 s. 2; Hytönen et al. 2002, 22.

⁵⁵ Alitolppa-Niitamo 1993, 19; Rusanen 1993, 33; Halinoja 1996, 115.

tuntea esimerkiksi pelkoa, suuttumusta, rakkautta tai iloa on kaikille yhteinen, mutta se, kuinka näitä tunteita ilmaistaan, on kulttuurin säätelemää. Persoonallisuus perustuu osittain yksilön geeniperimään, osittain opittuun. ”Opitulla” tarkoitetaan kulttuurin vaikutuksesta sekä ainutlaatuisten yksilöllisten kokemusten pohjalta muovautuneita piirteitä.⁵⁶



Kuvio 2 Ihmisen henkisen ohjelmoinnin kolme tasoa.⁵⁷

Yksilön käyttäytyminen määräytyy vain osaksi hänen henkisen ohjelmointinsa pohjalta ja hänellä on valmius poiketa siitä. Kulttuurinen viitekehysemme hallitsee toimintaamme automaattisesti ja havaitsemme sen vasta, kun joku toimii totutusta poikkeavalla tavalla. Kulttuuri ei kuitenkaan ole muuttumaton vaan muokkautuu ajankohtaisten tapojen ja muotien mukaan. Saman kansakunnan piirissä on myös alueellisia eroja. Lisäksi sukupuoli voi olla eräs kulttuurimuuttuja. Toisaalta jokaisella on myös oma yksilöllinen ”kulttuuritaustansa”.⁵⁸ Kulttuuri voi siten perustua sellaisiin piirteisiin kuin kansallisuus (suomalainen), etnisyys (romani), maantiede (Etelä-Suomi), uskonto (islam) tai sukupuoli (nainen).⁵⁹ Kulttuurin osat,

⁵⁶ Hofstede 1993, 21.

⁵⁷ Hofstede 1993, 22.

⁵⁸ Hofstede 1993, 19; Salo-Lee 1996a, 7; Rätty 2002, 43; Garcea 2005, 56; Nieto & Bode 2008, 172.

⁵⁹ Launikari 2005, 152.

sen merkit ja symbolit, voivat muuttua tai saada uusia merkityksiä kohdatessaan muita kulttuureja sekä etnisiä ryhmiä.⁶⁰

Monikulttuurisuuden käsitettä alettiin käyttää Suomessa lähinnä yhdeksänkymmentäluvun puolivälissä, jolloin tilastoissa oli nähtävissä maahanmuuttajien määrän nousua. Myös kasvatukseen monikulttuurisuus-käsite siirtyi samoihin aikoihin.⁶¹ Yksinkertaisimmillaan *monikulttuurisuus* tai adjektiivi *monikulttuurinen* sanana väittää, että yhteiskunnassa elää rinnakkain monia, kulttuuriltaan toisistaan poikkeavia ryhmiä. Sellaisena se on siten lähinnä kuvaileva tai asiointilan toteava käsite, eikä se sinällään kerro, millaisissa suhteissa nämä kulttuurit ovat toisiinsa. Jos monikulttuurisuus ymmärretään yksinkertaisesti vain asiointilaa kuvaavaksi termiksi, suomalainen yhteiskunta on epäilemättä monikulttuurinen ja on kautta aikain ollutkin. Usein monikulttuurisuuden käsitettä käytetään kuitenkin myös normatiivisena käsitteenä. Sen avulla halutaan kuvailla, millainen olisi hyvä tai tavoiteltava yhteiskunta. Monikulttuurisuuden käsitteellä määritellään näin ollen myös eri ryhmien välisiä suhteita. Hallituksen etnisen syrjinnän ja rasismien vastaisen toimintaohjelman (2001) määritelmän mukaan monikulttuurisuudella tarkoitetaan kulttuurien tasa-arvoista rinnakkaiselo⁶². Paavolan ja Talibin (2010) mukaan tärkeitä tekijöitä tarkasteltaessa monikulttuurisuutta ovat ihmisten väliset suhteet asenteista ja käyttäytymisestä lähtien tai yhtä lailla valtioiden väliset sopimukset. Ongelmalliseksi monikulttuurisuuden käsitteen tekeekin se, että se on paitsi tiettyä asiointilaa kuvaileva, myös tuon asiointilan seurauksia määrittelevä käsite.⁶³

Käytän tutkielmassani käsitettä monikulttuurisuus molemmissa edellä mainituissa merkityksissä. Suomessa elää rinnan monia kulttuureja ja tähän asiointilaan kuuluu kiinteästi yhä enemmän myös keskustelu kulttuurien kohtaamisesta. Monikulttuurisuuden määritelmää haettaessa onkin muistettava, että varsinainen kulttuurien kohtaaminen eli mahdollinen ”aidon” monikulttuurisuuden syntyminen

⁶⁰ Liebkind 1994, 22.

⁶¹ Miettinen 2001, 24.

⁶² Hallituksen etnisen syrjinnän ja rasismien vastainen toimintaohjelma 2001, liite 1 s. 2; ks. myös Ikäläinen & Martiskainen & Törrönen 2003, 9.

⁶³ Söderling 1999, 25; Huttunen & Löytty & Rastas 2005, 16, 20–22, 26; Löytty 2005, 182; Sakaranaho 2006, 15–16; Paavola & Talib 2010, 26.

tapahtuu aina vuorovaikutustilanteessa; kohtaamistilanne ei koskaan ole yksisuuntainen. Me annamme jotain omastamme, mutta samalla myös saamme jotain toiselta osapuolelta antamamme tilalle.⁶⁴ Monikulttuurisuus ei siis nähdäkseen ole vain sitä, että otamme vastaan maahanmuuttajia. Se on myös sitä, että niin maahanmuuttajien kuin kantasuomalaisten tulee pyrkiä tekemään työtä sen asian eteen, että voisimme elää rinnakkain tasa-arvoisina. Seuraava monikulttuurisuuden määritelmä kattaakin mielestäni molemmat aspektit, niin kuvailevan kuin normatiivisen monikulttuurisuuden: *Monikulttuurinen yhteiskunta on yhteiskunta, jossa eri kulttuurien edustajat ja eri kulttuurit elävät, tai ainakin pyrkivät elämään, tasa-arvoisessa asemassa keskenään, samalla säilyttäen aineksia ”alkuperäisestä” identiteetistään*^{65, 66} Aidon monikulttuurisuuden toteutuminen voi siis olla eri vaiheissa eri puolella Suomea, vaikka Suomi sinällään on jo monikulttuurinen eri kulttuurien eläessä maassamme.⁶⁷

Kulttuurienvälisen tasa-arvon edes osittainen toteutuminen tarvitsee paljon tukea ja myös poliittista tahtoa. Suomalaista yhteiskuntaa on rakennettu lähtökohtana oletus Suomesta yksikulttuurisena yhteiskuntana. Muun muassa sosiaalipalvelut perustuvat ajatukseen kansalaisesta, joka on ”tavallinen suomalainen”. Poliittisena toimintana monikulttuurisuus merkitsee sitä, että yhteiskunnan palveluja kehitetään siitä lähtökohdasta käsin, että palveluiden asiakaskunta on monikulttuurista; asiakkailla on eri äidinkieliä, uskontoja ja tapoja, jotka tulee huomioida palveluissa. Toiminnan tarkoituksena on erilaisiin tarpeisiin vastaaminen ja siten tasa-arvon edistäminen.

⁶⁴ Haapaniemi 1997, 8.

⁶⁵ *Identiteetti* on minän kokonaisuus, jonka osia ovat mielikuvat itsestä ja minäkäsitys. Se on pysyvyyden sekä varmuuden tunnetta siitä, keneksi on kasvamassa. Identiteetin yksilöllinen alue viittaa yksilön persoonallisuuteen ja kollektiivinen alue siihen sosiaaliseen järjestelmään, jossa yksilö on kasvanut. Vähemmistöihin kuuluvat lapset ovat hyvin tietoisia siitä, mitä heistä ajatellaan. Heidän identiteettiään määrittävät usein myös valtakulttuurin edustajat, mikä vaikuttaa osaltaan heidän identiteettiprosessin haasteellisuuteen. Mikäli vähemmistöryhmä kokee valtaväestön syrjintää, se saattaa saada ryhmän eristäytymään yhä kauemmaksi valtaväestöstä. Kun irrallisuuden tunteet ovat voimakkaita, haetaan turvaa tutuista perinteistä. Kasvatuksella on erittäin suuri vaikutus siihen, millaiseksi yksilön identiteetti muodostuu. (Kaikkonen 2004, 68; Paavola & Talib 2010, 60–61, 65.)

⁶⁶ Hall 2003, 233–234 .

⁶⁷ Paavola 2007, 45.

Tasa-arvo ei siis tarkoita sitä, että kaikkia kohdeltaisiin samalla tavalla, vaan ottaen huomioon jokaisen ihmisen yksilölliset ja eri ryhmien erityistarpeet.⁶⁸

2.3.2 Monikulttuurisuuden haasteet päivähoidon työntekijälle

Enenevässä määrin monikulttuuristuva yhteiskunta asettaa haasteita hyvinvointipalvelujen toteuttamiselle, myös päivähoidolle. Suomen maahanmuuttajista suuri osa on lapsia. Maahanmuuttajien kontaktit suomalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin tapahtuvat useimmiten siellä, missä maahanmuuttajat asuvat ja ovat peruspalvelujen käyttäjinä. Näin ollen hyvinvointipalveluilla ja perheen arkea lähellä tapahtuvalla toiminnalla on suuri merkitys maahanmuuttajien kotoutumisessa; päivähoitopalvelut ovat tärkeä osa perheiden kotouttamisen tukemista ja lasten identiteetin rakentumista ja syrjäytymisen ehkäisyä.⁶⁹ Päivähoidon työntekijät ovat tärkeässä asemassa ja vastuussa muovaamassa myös suomalaistaustaisten lasten asennoitumista monikulttuurisuuteen.⁷⁰

Päivähoidon tavoitteet osana maahanmuuttajien kotouttamisohjelmaa kuvataan muun muassa oppaassa ”Maahanmuuttajat päivähoidossa Ylöjärvellä” seuraavasti:

Päivähoidon tavoitteena on edistää maahanmuuttajalasten sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan, kontaktien luomista ja suomen kielen oppimista päivähoitotoiminnan avulla sekä vanhempien tukemista lasten kasvatuksessa. Päivähoidon tavoitteena on myös varmistaa maahanmuuttajavanhemmille mahdollisuus osallistua kursseille tai siirtyä työelämään. Päivähoidossa kunnioitetaan kulttuurin tapoja, uskontoa, perinteitä ja mahdollisuuksien mukaan toteutetaan käytännön toimintaa näiden mukaisesti. Tavoitteena on kuitenkin myös tuoda suomen kulttuuria ja tapoja esiin ja toimia kaikkien lasten kohdalla yleisten päivähoitoperiaatteiden mukaisesti, silti erilaisia kulttuureja kunnioittaen.⁷¹

Työ vieraasta kulttuurista tulevan asiakkaan kanssa perustuu samalle ammattitaidolle kuin työ suomalaisen kanssa. Vaikeuksia saattaa kuitenkin tulla kielen ymmärtämisessä ja kulttuurieroissa. Vanhempien kanssa syntyvät yhteistyöongelmat, kuten kommunikaatiovaikeudet ja kasvatusasenteiden törmäykset sekä ruokaan,

⁶⁸ Rätty 2002, 47–48; Launikari & Puukari 2005, 22; Pitkänen 2005, 140, 145; Paavola & Talib 2010, 29.

⁶⁹ Batumubwira 2004, 5; Hilska 2004, 79; Launikari 2005, 170; STM 2007b, 15, 27.

⁷⁰ Sarkkinen 1999, 116; Rätty 2002, 200.

⁷¹ Maahanmuuttajat päivähoidossa (s.d.), 8.

puhtauteen, vaatetukseen, sukupuoleen, ruumiilliseen kurittamiseen ja uskontoon liittyvät erilaiset käsitykset ja käytännöt, asettavat haasteita päivähoiton työntekijälle.⁷²

Maahanmuuttajataustaisten vanhempien ja päivähoiton henkilöstön välisten kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseksi on olennaista muodostaa yhteisesti jaettu näkemys suomalaisen päivähoiton tavoitteista ja sisällöstä. Työntekijän tulee ymmärtää oman kulttuurisen arvopohjansa merkitys kasvatuksessa. Päivähoiton monikulttuurisuustyö edellyttää työntekijältä herkkyyttä kohdata eri kulttuureista tulevia lapsia ja vanhempia. Hyvät ja asianmukaiset tulkkaus- ja käännöspalvelut antavat myös mahdollisuuden tasavertaiseen asioimiseen päivähoiton ja maahanmuuttajataustaisen perheen välillä. Yhteistyön kehittäminen ja kasvatuksellisen kumppanuuden muodostaminen päivähoiton työntekijöiden ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien välillä tukee lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista.⁷³

Maahanmuuttajataustaisten lasten sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen, vahvistaminen ja turvaaminen on päivähoitopalvelujen tärkeä tehtävä. Päivähoitossa tulisi lapsen identiteetin ja kielellisen kehityksen vuoksi ottaa huomioon hänen oma kielensä ja kulttuurinsa. Sosiaalinen vahvistaminen tapahtuu myös uuteen kieleen ja kulttuuriin kasvattamisen kautta. Tämä edellyttää päivähoiton henkilöstöltä muun muassa suomen tai ruotsin kielen opettamisen taitoja sekä osaamista oman äidinkielen oppimisen tukemisessa. Lisäksi osaamista tarvitaan kulttuuri- ja uskontokasvatuksen toteuttamisessa. Työntekijän ihmissuhde- ja kohtaamistaidot ja kulttuurien tuntemus korostuvat, kun lapsen ja perheen kulttuurista ei ole suomalainen. Työntekijällä tulisikin olla perustiedot eri kulttuureista ja uskonnoista.⁷⁴ Päivähoiton henkilöstöllä tulisi olla myös mahdollisuus työnohjaukseen ja koulutukseen.⁷⁵

⁷² Alitolppa-Niitamo 1993, 170; Hytönen et al. 2002, 16, 23; Maahanmuuttajat päivähoitossa (s.d.), 3.

⁷³ Hytönen et al. 2002, 25; STM 2007b, 30–31.

⁷⁴ Hytönen et al. 2002, 23; STM 2007b, 23, 28, 30.

⁷⁵ Kosonen 1997, 19.

2.3.3 Maahanmuuttajataustainen perhe päivähoiton asiakkaana

Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat joutuvat vieraassa maassa uudelleen lapsen asemaan; he joutuvat yritysten ja erehdysten kautta opettelemaan uuden kulttuurin sekä siinä toimivat ja hyväksytyt tavat, toiminnat, asenteet ja arvostukset.⁷⁶ Myös lasten päivähoitoon vieminen voi olla monille muista, usein kollektiivisista⁷⁷, yhteisöllisistä, kulttuureista tuleville vanhemmille vierasta.⁷⁸ Suurperheen tuen puuttuminen, paineet suomen kielen oppimisesta, opiskelemisesta ja työstä, mahdolliset traumaattiset kokemukset, syrjintä ja rasismi sekä pelko lasten kiusaamisesta koettelevat vanhempien jaksamista. Uudessa maassa ja tilanteessa vanhemmat kaipaavat todennäköisesti vanhemmuuden tukemista. He saattavat tuntea olevansa kasvatustehtävässä yksin, eikä heillä välttämättä kaiken kokemansa jälkeen riittä resursseja lastensa tukemiseen. Ristiriitoja lasten perinteisen kasvatusmallin kyseenalaistamisen lisäksi saattaa aiheuttaa myös se, että lapset joutuvat toimimaan tulkkeina vanhemmilleen omatessaan paremman suomen kielen taidon kuin vanhempansa.⁷⁹

Päivähoidon henkilökunnalla tulisi olla tavallista enemmän aikaa keskustella maahanmuuttajataustaisen lapsen huoltajien kanssa; vanhemmat tarvitsevat kasvatustehtävässään paljon tukea. Monet suomalaisille itsestään selvät asiat saattavat aiheuttaa hämmennystä maahanmuuttajataustaisten vanhempien keskuudessa. Esimerkiksi talven liukas maasto sekä jatkuvat nuhat ja tulehdukset, saattavat tuntua vierailta ja pelottavilta. Kylmyys ja pimeys voivat aiheuttaa energiavajetta ja äideillä voi olla halua esimerkiksi oppia tekemään lapsille ruokaa, josta he saisivat enemmän energiaa. Muuttuvissa olosuhteissa äidit saattavat alkaa epäillä omia hoitotaitojaan.⁸⁰ Päivähoidon henkilöstöllä on läheisen kontaktinsa ansiosta mahdollisuus monella tavalla tukea vanhempia kasvattajina. Maahanmuuttaja, joka itse on kulttuurimuutoksen keskellä, voi hyötyä paljon ammattikasvattajan antamasta tiedosta siitä, miten lapset ja perheet sopeutuvat

⁷⁶ Alitolppa-Niitamo 1993, 24.

⁷⁷ Lue lisää esim. Alitolppa-Niitamo 1993, 117–119 ja Hofstede 1993, 317.

⁷⁸ STM 2007b, 23.

⁷⁹ Alitolppa-Niitamo 1993, 96–97; Forsander 1994b, 33; Rätty 2002, 112, 163–164, 174; Tiilikainen 2003, 113–121, 181–182.

⁸⁰ Kosonen 1997, 19; Rätty 2002, 166; Tiilikainen 2003, 164, 198–199.

uuteen ympäristöön, sopeutumisen eri vaiheista ja tyypillisimmistä ongelmista. Vanhemmat tarvitsevat myös tietoa lapsen äidinkielen kehittämisestä ja kulttuuri-identiteetin vahvistamismahdollisuuksista. Vanhempia rohkaistaan tulemaan mukaan päivähoidon toimintaan ja rikastuttamaan sitä omalla kulttuurillaan.⁸¹

Maahanmuuttaja tarvitsee runsaasti aikaa oppiakseen oman elämänsä hallintaa uudenaikaisessa ympäristössä. Vieraaseen kulttuuriin tultaessa totutut toimintamallit menettävät usein merkityksensä. Sosiaalinen kanssakäyminen ja päivittäisten rutiinien hoitaminen muuttuvat vaikeiksi ympäristössä, jota ei tunne. Ihminen turhautuu, kun käyttäytymisen mallit ovat kadoksissa. Tällaisen poikkeavan ympäristön kohtaamisen herättämistä tunteista käytetään sanaa *kulttuurishokki*.⁸² Kulttuurishokki käsittää eri vaiheita, jotka maahanmuuttajatyöntekijän ja myös itse maahanmuuttajan on hyvä oppia tunnistamaan.⁸³

Kriisin ensimmäistä vaihetta kutsutaan 1) kuherruskuukaudeksi, jolloin ihminen on innostunut kaikesta uudesta. 2) Torjuntavaiheessa hän on turhautunut ja alkaakin suhtautua vihamielisesti uuteen kulttuuriin tajutessaan, ettei elämä olekaan niin ”ruusuista” kuin oli ehkä kuvitellut, vaan vastaan tulee myös paljon vaikeuksia uudessa maassa. Hän hakee turvaa omasta kulttuuristaan ja vahvistaa omaksi koettuja eli lähtökulttuurin arvoja; oma vaikuttaa kaikin puolin paremmalta. 3) Tasapainonhakuvaiheessa tai uuteen kulttuuriin sopeutumisvaiheessa ihminen hyväksyy tosiasiat, mahdollisuudet ja myös rajoitukset uudessa elämäntilanteessaan. Hän oppii toimimaan uusissa oloissa, omaksuu joitakin paikallisia arvoja, saa enemmän itseluottamusta ja liittyy uuteen sosiaaliseen verkostoon. 4) Useamman kulttuurin hallintavaiheessa tai vakiintuneen mielentilan vaiheessa hän omaksuu kahden kulttuurin kielen, arvot ja tavat ja osaa tasapainottaa elämäänsä kahden kulttuurin välillä.⁸⁴

Kulttuurishokin eteneminen voi olla stressaavaa ja altistaa psyykkisiin ongelmiin. Työntekijän on hyvä oppia tunnistamaan asiakkaan käyttäytymisessä myös

⁸¹ Päivärinte 1997, 11; Rätty 2002, 167.

⁸² Alitolppa-Niitamo 1993, 25–28; Forsander 1994b, 28.

⁸³ Hofstede 1993, 92, 300; Forsander 1994b, 36; Rätty 2002, 120–122.

⁸⁴ Alitolppa-Niitamo 1993, 26–28; Hofstede 1993, 92, 209–210, 300; Forsander 1994b, 35–36; Halinoja 1996, 120–121; Rätty 2002, 120–122.

mahdollisesti ilmeneviä puolustusmekanismeja. Regressiota eli psyykkistä taantumista saattaa ilmaantua, jos maahanmuuttaja kokee ympäristön vaatimukset liian koviksi. Hänestä tulee epäitsenäinen ja helposti riippuvainen muista ihmisistä. Aiemmassa kotimaassaan maahanmuuttajalla on saattanut olla suku merkittävänä tukiverkostona, jota ei uudessa maassa ole. Vaikeuksien keskellä maahanmuuttaja saattaa ripustautua helposti esimerkiksi yhteen työntekijään. Kokemusten, vaikeuksien ja menetysten kieltäminen voi johtaa muun muassa psykosomaattisiin oireisiin. Omien vaikeuksien projisointi ympäristöstä johtuviksi ilmenee esimerkiksi epäluulona ja negatiivisuutena ympäristöä kohtaan.⁸⁵

Myös epäluuloa päivähoidohenkilöstön oikeudenmukaisuutta ja puolueettomuutta kohtaan saattaa esiintyä. Luottamuspuola ei kuitenkaan kohdistu työntekijään henkilönä vaan vieraaseen järjestelmään yleensä.⁸⁶ Työntekijän on hyvä tunnistaa kriisin vaiheet ymmärtääkseen asiakkaan ehkä yllättävääkin käyttäytymistä. Sopeutumisprosessi etenee yksilöllisesti ja siihen vaikuttavat monet asiat. Lähtötilanne vaikuttaa sopeutumiseen, haastavimmassa asemassa ollen pakon alla kotinsa jättäneet. Sopeutuminen on helpompaa, jos lähtömaan kulttuuri on lähellä suomalaista kulttuuria; niin totutuilla elämäntavoilla, uskonnolla kuin ihon värilläkin on vaikutusta sopeutumiseen. Suuri merkitys on lisäksi sillä, kenen kanssa maahanmuuttaja tulee ja millaista tukea hän saa lähiympäristöstään. Myös henkilön oma persoonallisuus vaikuttaa sopeutumiseen.⁸⁷

Kulttuurishokkia vastaavia reaktioita voi esiintyä myös valtaväestössä: Kuherruskuukautta vastaa uteliaisuus ja torjuntavaihetta etnosentrismi, jossa vierasta kulttuuria arvostellaan negatiiviseen sävyyn oman kulttuurin standardien mukaan. Valtaväestöön kuuluvan henkilön ollessa kuitenkin enemmän tekemisissä maahanmuuttajien kanssa, etnosentrismi voi muuttua kyvyksi ymmärtää maahanmuuttajaa hänen mittapuidensa mukaan, mikä on askel kohti monikulttuurisuutta. Kulttuurisokki merkitsee uuden opettelemista, omaksumista sekä muuttumista. Tämä muutos on kaksisuuntainen; suomalaiset omaksuvat myös

⁸⁵ Alitolppa-Niitamo 1993, 35; Hofstede 1997, 209–210; Rätty, 2002, 120–122.

⁸⁶ Hytönen et al. 2002, 28; Tiilikainen 2003, 88, 155, 169; Batumubwira 2005, 48–49.

⁸⁷ Halinoja 1996, 119, 122; Rätty 2002, 83; 120.

maahanmuuttajien kulttuureja. Me sopeudumme maahanmuuttajien arvomaailmaan ja he meidän. Käynnissä on muutosprosessi kohti toimivaa monikulttuurisuutta.⁸⁸

Kulttuurien kohtaamisessa lasten kannalta tärkeää on se, miten vanhemmat ja perhe sopeutuvat uuteen tilanteeseen, mutta yhtä merkityksellistä on myös se, miten ympäröivä yhteiskunta suhtautuu eri kulttuuria edustaviin lapsiin.⁸⁹ Vaikka lapsille sopeutuminen voi olla helpompaa kuin aikuisille, tarvitsee lapsikin tukea sopeutumiseen sekä suomen ja äidinkielen kehittymiseen. Myös lapsen mieltä voivat painaa väkivallan kokemukset ja menetykset.⁹⁰ Maastamuuton kokenut lapsi joutuu kahdenlaisten haasteiden eteen: Hän joutuu ratkaisemaan niitä monenlaisia kehitystehtäviä, kuten oman identiteetin tunteen saavuttaminen, joita kasvava ja kehittyvä lapsi kohtaa. Näiden kehitystehtävien ohella maahanmuuttajataustaisen lapsen pitää käydä läpi sama moninainen kulttuuriin sopeutuminen kuin aikuistenkin. Tähän toiseen kehitystehtävään liittyy muun muassa menetysten käsitteleminen, uuden kulttuurin kohtaaminen ja kodin ja yhteiskunnan sosialisatiomallien ristiriitojen ratkaiseminen. Pakolaiskokemuksella traumaattisine muistoinen voi olla kauaskantoiset seuraukset lapsen myöhemmälle niin psyykkiselle kuin fyysisellekin kehitykselle.⁹¹

Uskonto on yksi kulttuurin osa-alue. Keskeisiä tunnuspiirteitä nykyajan uskonnollisuudelle ovat muut muassa kansainvälistyminen, eriytyminen, privatisoituminen ja tunteiden sekä kokemusten painottuminen. Uskonnollisen kentän monimuotoistumisesta johtuen päivähoitossa on nykyisin enenevässä määrin erilaisen uskonnollisen ja katsomuksellisen taustan omaavia lapsia. Monikulttuurisessa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa tarvitaan tietoa omasta uskonnosta ja katsomuspohjasta, mutta myös muista uskonnoista, katsomuksista ja kulttuureista, jotka vaikuttavat ympärillämme. Päivähoidon työntekijöillä on mitä parhain mahdollisuus edesauttaa maahanmuuttajataustaisia perheitä kotoutumaan

⁸⁸ Hofstede 1993, 92, 301–302; Launikari 2005, 154; Nissilä & Lairio 2005, 208–209.

⁸⁹ Alitolppa-Niitamo 1993, 30–31; Paavola 2007, 26–27.

⁹⁰ Rätty 2002, 120, 147, 163, 178.

⁹¹ Alitolppa-Niitamo 1993, 98; Paavola 2007, 34–36.

suomalaiseen yhteiskuntaan sekä kertoa suomalaiseen kulttuuriin ja kristinuskoon kuuluvista tavoista, perinteistä ja juhlista.⁹²

Uskontokasvatus on perusluonteeltaan uskonnollisen perinteen välittämistä sukupolvelta toiselle. Uskontokasvatukseen voidaan lisäksi sisällyttää sellaisia aineksia, jotka eivät kuulu yhteisön omaan uskonnolliseen perinteeseen vaan selkeästi sen ulkopuolelle muihin kulttuureihin ja uskontoihin. Uskontokasvatuksella tarkoitetaan laajemmassa merkityksessä siis uskontoon liittyvän kulttuurin välittämistä sukupolvelta toiselle.⁹³ Uskontokasvatuksen ja eettisen kasvatuksen välinen yhteys on erittäin kiinteä. Molemmissa käsitellään arvokysymyksiä ja osa sisältöaineksesta on yhteistä. On kuitenkin huomioitava, että sekä eettisellä kasvatuksella että uskontokasvatuksella on myös omaleimaisia tavoitteita ja sisältöjä.⁹⁴

Uskontokasvatuksen tehtävänä ei ole uskonnolliseen vakaumukseen ohjaaminen; tämä kuuluu lapsen vanhemmille. Sen sijaan tehtävänä on tiedon ja kokemuksen välittäminen uskonnosta. Uskontokasvatuksen tavoitteet on tarkoituksella määritelty niin väljästi ja avarasti, jotta kaikki lapset voisivat osallistua siihen vanhempien vakaumuksesta riippumatta. Ihanteeksi on asetettu se, että ketään lasta ei tarvitsisi poistaa ryhmästä uskontokasvatuksen ajaksi. Tavoitteiden avara muotoilu mahdollistaa myös sen, että kaikki työntekijät voivat toteuttaa uskontokasvatusta riippumatta siitä, millainen heidän oma vakaumuksensa on.⁹⁵

Osassa uskontokasvatusta voi olla selvästi uskonnollinen sisältö. Osa kasvatuksesta on kuitenkin sellaista, että se virittää kokemuksia, elämyksiä, arvoja ja asenteita, joilla on välillisesti liittymäkohtia yksilön uskonnolliseen kehitykseen. Päivähoidossa uskontokasvatus ei ole erillinen saareke, eikä se rajoitu yksinomaan toimintatuokioihin, vaan sen tulee sisältyä luontevasti erilaisiin hoidossa vastaan tuleviin tilanteisiin. Kasvatus päivähoidossa onkin luonteeltaan varsin kokonaisvaltaista ja eri alueet toteutuvat niin sanotulla läpäisyperiaatteella.

⁹² Kallioniemi 2000, 3; Hilska 2003, 108, 124; Hilska 2004, 74–79; Kallioniemi 2005, 13–16.

⁹³ Vermasvuori 1987, 10.

⁹⁴ Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 14–15; Kalliala 2001, 164, 180.

⁹⁵ Tamminen 1987, 121; Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 17–18, 27, 90; Kallioniemi 2000, 17.

Kasvatustoiminnassa korostetaan eri alueiden yhdistämistä eli sijoittamista saman kokonaisuuden osiksi.⁹⁶

Uskonto on sitä harjoittavassa yhteisössä merkittävä osa kulttuuria; päivähoiton uskontokasvatus tekee kulttuuriset juuret lapselle tutuiksi sekä antaa kokemuksen liittymisestä ja jatkuvuudesta. Uskonto myös mahdollistaa lapselle kokemuksen huolenpidosta, hyväksytyksi tulemisesta ja välittämisestä. Uskontokasvatuksen alueella voidaan toimia siten, että se edistää ja eheyttää lapsen kasvua sekä vahvistaa hänen perusturvallisuuttaan.⁹⁷ Maallistuneessa yhteiskunnassa aihepiiri voi olla monelle lapselle hyvin vieras. Kuitenkin jo päivähoitoikäiset lapset tarvitsevat niin sanottuja uskonnonlukutaitoja, riippumatta siitä, onko kyseessä kristityn, muslimin vai uskonnoton perheen lapsi. Jos uskontokasvatusta ei anneta päivähoitossa ja se jää yksinomaan kotien uskontokasvatuksen ja kodeissa tapahtuvan uskonnollisen sosialisoinnin varaan, lapselle ei välttämättä synny minkäänlaista käsitystä uskonnosta tiedonalana, eikä uskonnon laaja-alaisista vaikutuksista yhteiskuntaan tai kulttuuriin.⁹⁸

Yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja -arvoistuminen voidaan kokea vaikeuksia tuottavana uskontokasvatuksen toteuttamisen suhteen päivähoitossa. Ongelmia ei voi ratkaista kuitenkaan siten, että vähemmistökulttuurien edustajia suojellaan erilaisuuden kohtaamiselta karsimalla valtakulttuuri suomalaisuudesta ja uskonnosta. Kulttuurinen tyhjiö on mahdoton ajatus, joka tuskin edes vastaa kenenkään maahanmuuttajan odotuksia. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen, Suomen perustuslain ja uskonnonvapauslain mukaan jokaisella lapsella on oikeus omaan maailmankatsomukseensa ja uskontoonsa. Oikeus oman vakaumuksen mukaiseen uskontokasvatukseen koskee niin enemmistöä kuin vähemmistöä. Maahanmuuttajille

⁹⁶ Niemi 1987, 41; Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 14, 17–22; Kallioniemi 2000, 18; Kalliala 2001, 189; Luodeslampi 2005b, 193.

⁹⁷ Vermasvuori 1987, 10; Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 11, 47; Kallioniemi 2000, 2; Saarinen 2002, 11–13.

⁹⁸ Davie 2000, 94; Kallioniemi 2000, 136; Hilska 2003, 109.

uskontokasvatus merkitsee myös osaltaan mahdollisuutta tutustua tulomaan kulttuuriin.⁹⁹

Uskonnon asema on varsin keskeinen niiden ihmisten elämässä, jotka edustavat meille vieraita uskontoja. Erityisesti Suomessa asuvien muslimien määrä on viime vuosina lisääntynyt, joten islam ja sen erilaiset perinteet tulee ottaa huomioon päivähoiton uskontokasvatukseen liittyen. Kaikkien lasten tulisi voida osallistua uskontokasvatukseen vakaumuksesta riippumatta. Osa muslimivanhemmista ei halua lastensa kuitenkin osallistuvan kristillisiin tai ei-islamilaisiin uskonnollisiin tapahtumiin. Tällöin lapselle on järjestettävä mahdollisimman luontevasti muunlaista toimintaa. Varsin usein rajoitukset liittyvät myös ruokailuun. Tällainen tilanne tuskin on kuitenkaan suuri ongelma päivähoitossa, sillä muun muassa erilaiset allergiat aiheuttavat myös erityisjärjestelyjä.¹⁰⁰

Tavallista on, että pluralistisissa ja maallistuneissa länsimaissa maahanmuuttajat tulevat tietoisemmiksi uskonnollisesta perinteestään ja identiteetistään. Uskonnota saattaa tulla myös keskeinen etnistä identiteettiä säilyttävä ja tuottava tekijä. Eristyksissä olo, ikävä ja vieraantuminen tai syyllisyys läheisten jättämisestä kotimaahan vaikuttavat siihen, että jotkut maahanmuuttajat, jotka eivät olleet uskonnollisia kotimaassaan, tulevat Suomessa hyvin uskonnollisiksi. Esimerkiksi islaminusko on myös tärkeä osa selviytymistä ja sen merkitys elämäntapana saattaa kasvaa entisestään uudessa ympäristössä.¹⁰¹ Osan mielestä uskontoon pohjautuva sosialisatio on erityisen tärkeää lasten kehityksen kannalta ja toisten mielestä vain uskonto voi tarjota lapsille henkisiä ja moraalisia arvoja.¹⁰² Muslimi-maahanmuuttajista puhuttaessa usein oletetaan kaikkien jakavan samanlaisen ”muslimikulttuurin”, vaikkakin eri väestöryhmät, kansat ja yksilöt kokevat tiettyyn

⁹⁹ Kallioniemi 2000, 3, 119, 139; Kalliala 2001, 170–176; Saarinen 2002, 15; Kalliala 2005, 157–164; Kallioniemi 2005, 30.

¹⁰⁰ Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 34, 67–68, 82; Kallioniemi 2000, 3, 94–118; Kalliala 2001, 188; Hilska 2003, 108; Hilska 2004, 74–79; Kallioniemi 2005, 30.

¹⁰¹ Alitolppa-Niitamo 1993, 92–93; Saleh 1994, 77; Rätty 2002, 112, 141; Tiilikainen 2003, 69, 105, 113, 151, 153, 172; Hood & Hill & Williamson 2005, 15–21, 38–40; Mikkola et al. 2005, 321.

¹⁰² Valtonen 1999, 44–45; Lidskog & Deniz 2009, 39.

kulttuuriryhmään kuulumisen eri tavoin. Usein kulttuurien toimintaa yritetään selittää uskonnon avulla, mikä johtaa kapeaan, todellisuutta vastaamattomaan kuvaukseen.¹⁰³

Vasun mukaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa sovitaan uskonnollis-katsomuksellisen orientaation lapsikohtaisesta sisällöstä lapsen vanhempien kanssa.¹⁰⁴ Erityisesti silloin, kun vanhemmat edustavat vähemmistöuskontoja, on olennaista keskustella heidän näkemyksistään ja odotuksistaan. Maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa tehtävä yhteistyö edellyttää päivähoiton työntekijältä monenlaisia tiedollisia ja asenteellisia ammatillisia valmiuksia. Suomessa on pitkään eletty vahvasti ”yksiarvoisessa” ja ”yksikulttuurisessa” yhteiskunnassa, mistä johtuen maassamme ei ole vielä opittu kunnioittamaan moniarvoisuutta rikkautena, vaan erilaisuus nähdään helposti kielteisenä asiana, joka aiheuttaa erikoisjärjestelyjä. Onnistuneen yhteistyön edellytys on kuitenkin keskinäinen arvostus sekä erilaisuuden kunnioittaminen. Tieto on hyvä apu katsomusten kohdatessa ja sitä voi täydentää aidossa vuorovaikutuksessa lasten vanhempien kanssa.¹⁰⁵

Päivähoidon uskontokasvatuksen keskeisenä tehtävänä voidaan katsoa olevan kulttuurisen herkkyyden ja kulttuurien välisen empatiakyvyn kehittäminen. Mitä varhaisemmassa vaiheessa yksilöt avautuvat erilaisuuden kohtaamiselle ja ymmärtämiselle, sitä paremmat valmiudet he saavat identiteettityöhön, eri kulttuurien ja katsomusten ymmärtämiseen sekä toimintaan ja työskentelyyn monikulttuurisessa ja -arvoisessa maailmassa. Erilaisuuden kunnioittamista on vaikea opettaa lapsille vain toimintatuokioiden avulla, joten opetuksen tulisi toteutua päivähoitossa läpäisyperiaatteella. Erilaisten uskontojen ja katsomusten tulee saada olla avoimesti esillä, mikä edesauttaa ennakkoluulojen ja pelkojen poistumista. Työntekijän tulee olla lapselle esimerkkinä avoimesta ja kunnioittavasta suhtautumisesta uskonnollisiin ja muunlaisiin katsomustapoihin. Päivähoidon työntekijällä on hyvä olla tietoa sekä eri uskonnoista osana kulttuuriperinnettä että

¹⁰³ Munge 1994, 36; Rätty 2002, 43, 70; Tiilikainen 2003, 17.

¹⁰⁴ Kasvun kumppanit 2005, 29.

¹⁰⁵ Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 69, 81–82; Kallioniemi 2000, 95–100, 125; Salminen 2001, 27; Saarinen 2002, 15; Hilska 2004, 79.

erilaisista katsomuksista, jotta hän voi vastata lasten kysymyksiin ja ohjata heitä suvaitsevaisuuteen ja erilaisten katsomusten kunnioittamiseen.¹⁰⁶

Päivähoidossa olisi syytä tutustua mahdollisimman monipuolisesti vieraiden kulttuurien ja uskontojen edustajien perinteisiin ja tapoihin. Periaatteet rakkaudesta, laupeudesta ja hyvántahtoisuudesta ovat löydettävissä kaikista suurista uskonnoista, mutta esimerkiksi säännöt koskien syömistä ja pukeutumista ovat vahvistamassa oman ryhmän yhteenkuuluvuutta ja identiteettiä ja toisaalta pitämässä sitä erillään muista ryhmistä. On tärkeää oppia tuntemaan tällaisia sääntöjä, jotka koskevat erilaisten ryhmien käytöstä ja ajattelutapaa. Esimerkiksi eri uskontoihin liittyvät kertomukset voivat lisätä lasten kiinnostusta ja ymmärrystä uskontoja kohtaan. Vieraita kulttuureja ja uskontoja edustavia lasten vanhempia voidaan myös kutsua kertomaan heidän tavoistaan ja käytännöistään. Myös tutustuminen eri kulttuurien ja uskontojen ruokakulttuuriin voi olla kiintoisa päivähoidon uskontokasvatuksen sisältö. Jos lähistöllä on vieraiden uskontojen pyhiä rakennuksia, voidaan tehdä retki niihin ja tarkastella, minkälaisia uskonnollisia seremonioita pyhässä tilassa tapahtuu.¹⁰⁷ Lähes kaikkiin uskontoihin liittyy ajatus pysähtymisestä, hiljentymisestä ja meditaatiosta pyhän, ihmistä suuremman edessä. Hiljaisuutta tulisikin käyttää entistä enemmän myös monikulttuurisissa yhteyksissä, sillä pohjimmiltaan hiljentymisen on eri uskontoja yhdistävä eikä erottava asia. Hiljaisuuden kokemusten tulee joka tapauksessa välittää lapselle turvallisuutta ja luottamusta.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 17, 67–68; Davie 2000, 94; Hilska 2003, 124; Kallioniemi 2005, 17, 31.

¹⁰⁷ Holm 2005, 72–73; Kallioniemi 2005, 31–32.

¹⁰⁸ Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 69–71; Kalliala 2001, 183; Saarinen 2002, 33–34, 70–71.

3 MAAHANMUUTTOASENTEET JA MONIKULTTUURINEN AMMATILLISUUS

*Mistä hän on tullut? usein kysytään.
Vieraan tädin sanat sekoittavat päähän.*

*– Äiti, miksi tädit kyselevät noin?
Tahdon, että niin kuin toiset olla voin.¹⁰⁹*

3.1 Käsitteiden määrittely

Eri kulttuureista tulevien ihmisten kohtaamista ja ymmärtämistä vaikeuttaa heidän erilainen kokemustaustansa, joka muodostuu *arvoista, uskomuksista ja asenteista*. Arvot toimivat asenteiden yläkäsitteinä. Kun uskomukset organisoituvat tietyn kohteen ympärille ja ennakoivat toimintaa, tämä kokonaisuus muuttuu asenteiksi. Uskomukset voivat muuntaa myös arvoiksi.¹¹⁰ Hofstede (1993) näkee arvojen edustavan kulttuurin syvintä kerrostumaa, jonka vuoksi useat arvot ovat yksilölle tiedostamattomia, vaikka ne ohjaavatkin tiettyjä valintoja.¹¹¹ Asenteet eroavat arvoista siinä, että ne ovat ympäristöstä opittuja melko pysyviä valintataipumuksia. Asenne merkitsee taipumusta reagoida joko hyväksyvästi tai hylkäävästi johonkin kohteeseen: esineeseen, henkilöön tai asiantilaan. Asenne on emotionaalista tietoa, jossa tiedolliset ja tunnetekijät yhdistyvät. Asenteella on siis tiedollinen, tunteisiin liittyvä ja toiminnallinen ulottuvuus. Asenteet ovat kuitenkin pintapuolisempia ja muuttuvat helpommin kuin arvot.¹¹² Nieton ja Boden (2008) mukaan yksin asenteet eivät ole niin haitallisia kuin käyttäytyminen, menettelytavat ja tottumukset, jotka seuraavat asenteita.¹¹³

Usein käsitykset vieraan kulttuurin syväarvoista muodostuvat yhdistelmästä informaatioarvoltaan toisistaan poikkeavia, eri lähteistä nousevia tietoja. Näitä ovat alkuperältään tuntemattomat ennakkokäsitykset, mukaan lukien *ennakkoluulomme*, median antamat kuvaukset, työntekijöiden ja kohtaamiemme ja arvostamiemme

¹⁰⁹ Kaskinen 2007, 27.

¹¹⁰ Talib 1999, 61–65.

¹¹¹ Hofstede 1993, 19–20.

¹¹² Listo-Alén 1993, 171; Brown 1995, 92, 94, 106; Wahlström 1996, 72–76.

¹¹³ Nieto & Bode 2008, 66.

yksityishenkilöiden informaatio ja omat havaintomme. Oppimisprosessin ratkaisevaksi vaiheeksi muodostuu se, miten informaatio alkaa tukea tai horjuttaa keskeisiä arvoja ja asenteita tästä kulttuurista. Arvojen varassa lähdemme etsimään uutta informaatiota, joka usein merkitsee vahvistuksen hankkimista ensivaikutelmana syntyneille käsityksille.¹¹⁴

Ennakkoluuloa voidaan pitää asennetta lievempänä tapana suhtautua toiseen. Jokaisella ihmisellä on ennakkoluuloja, ja ne kohdistuvat ensisijaisesti uuteen, outoon ja vieraaseen. Ennakkoluulo on ennalta muodostettu, hylkäävä, yksinkertaistettu, kaavamainen, stereotyyppinen asenne jotakin ilmiötä tai ihmisryhmää kohtaan.¹¹⁵ Ennakkoluuloihin ja niihin pitäytymiseen vaikuttaa paljon se, miten suuressa määrin saa sosiaalista hyväksyntää, kun ilmaisee ennakkoluulojaan. Ennakkoluulot voivat myös itsessään luoda olosuhteet, joissa ennakkoluulon vahvistava todiste ilmenee kuin tilauksesta. Tästä käytetään nimitystä itseään toteuttava profetia eli ennustus.¹¹⁶

Jos tyydytään kulttuuriin yleistyksiin, saatetaan sortua *stereotyyppioihin*, joilla yksinkertaistetaan ja kaavamaisesti mielikuvaa esimerkiksi jostakin ihmisestä, etnisestä ryhmästä, kansasta tai kulttuurista. Stereotyyppit vaikuttavat yleensä kielteisesti ja vääristävät ilmiöiden laajempaa ymmärrystä.¹¹⁷ Ryhmiä voidaan esimerkiksi käsitellä täydellisesti toistensa vastakohtina, jolloin ei huomioida ryhmänsisäistä vaihtelua eikä sitä, että kaikissa kulttuureissa on kaikkia piirteitä.¹¹⁸

Etnosentrinen eli kansakeskeinen asennoituminen merkitsee oman ryhmän pitämistä muita parempana samalla, kun suhtautumista toiseen ryhmään leimaa epäluulo ja jopa vihamielisyys. Etnosentrinen henkilö arvostelee ulkomaita ja niiden edustajia kotimaisten standardien perusteella.¹¹⁹ *Etniseksi syrjinnäksi* kutsutaan ilmiötä, jossa syrjivä asennoituminen kohdistuu toiseen hänen edustamansa etnisen alkuperän

¹¹⁴ Heinonen 1997, 98; Suominen 2004, 5; Talib 2005, 50; Saarinen 2008, 45.

¹¹⁵ Brown 1995, 92, 94, 106; Wahlström 1996, 72–76; Nieto & Bode 2008, 66; Soilamo 2008, 64.

¹¹⁶ Brown 1995, 92, 94, 106; Wahlström 1996, 72–76; Nieto & Bode 2008, 66; Soilamo 2008, 64.

¹¹⁷ Salo-Lee 1996a, 18; Ikäläinen & Martiskainen & Törrönen 2003, 17.

¹¹⁸ Salo-Lee 1996a, 18; Ikäläinen & Martiskainen & Törrönen 2003, 17.

¹¹⁹ Allahwerdi 1993, 9; Listo-Alén 1993, 171; Forsander 1994a, 23; Halinoja 1996, 117; Kaikkonen 2004, 54; Launikari 2005, 154.¹²⁰ Allahwerdi 1993, 9; Listo-Alén 1993, 171; Forsander 1994a, 23; Halinoja 1996, 117; Kaikkonen 2004, 54; Launikari 2005, 154.

perusteella. Syrjintä perustuu usein ennakkoluuloihin. Etnisen syrjinnän ilmenemismuodot saattavat näkyä syrjintänä työelämässä, asumisessa, koulutuksessa ja yksityisissä ja julkisissa palveluissa.¹²⁰ Välitön syrjintä tarkoittaa ihmisten erilaista kohtelua jonkin ei-hyväksyttävän perusteen vuoksi, kuten ihonvärin, kansallisuuden, uskonnon, etnisen taustan tai kulttuurin. Välillinen syrjintä voi puolestaan ilmetä siten, että ihmisiä kohdellaan näennäisesti samalla tavalla, mutta tämä kohtelu johtaa tosiasiallisesti syrjintään.¹²¹

Rasismi on yksi syrjinnän muoto.¹²² Hallituksen (2001) etnisen syrjinnän ja rasismien vastaisessa toimintaohjelmassa rasismi määritellään seuraavasti:

Rasismi on oppi ja näkemys, jonka mukaan tiettyä rotua, etnistä alkuperää, uskontoa ja maailmankatsomusta edustava henkilö tai ryhmä ei ole ihmisarvoltaan tasavertainen ja kyseiseen ryhmään kuuluva ei ole myöskään henkisiltä kyvyiltään samalla tasolla kuin syrjintään syyllistyvä ja että tämä arvio oikeuttaa muukalaisvihaan, jopa väkivaltaiseen käyttäytymiseen sekä toisen eristämiseen, syrjimiseen, syrjäyttämiseen ja yhteiskunnan ulkopuolelle karkottamiseen.¹²³

Rasismien klassinen määritelmä on puolestaan seuraavanlainen:

Rasismi koostuu sarjasta kuvitelmia, joiden mukaan tietty ihmisryhmä on toista ryhmää moraalisesti, älyllisesti ja kulttuurin suhteen ylivoimainen ja jonka ylivoimaiset ominaisuudet periytyvät sukupolvelta toiselle.

Rasismiksi voidaan kutsua myös toimintatapoja ja yhteiskunnallisia rakenteita, jotka johtavat näihin seikkoihin perustuvaan eriarvoisuuteen. Rasismi ja etnisten ryhmien yhteiskunnallinen epätasa-arvo ruokkivat toisiaan; samalla, kun rasismi aiheuttaa syrjäytymistä, ovat syrjäytyneet hyvä kohde rasistiselle argumentoinnille.¹²⁴ Joidenkin tutkijoiden mukaan rasistisen aatteen yleisimmäksi muodoksi toisen

¹²⁰ Allahwerdi 1993, 9; Listo-Alén 1993, 171; Forsander 1994a, 23; Halinoja 1996, 117; Kaikkonen 2004, 54; Launikari 2005, 154.

¹²¹ Jasinskaja-Lahti & Liebkind & Vesala 2002, 29; Nieto & Bode 2008, 66.

¹²² Nieto & Bode 2008, 67.

¹²³ Hallituksen etnisen syrjinnän ja rasismien vastainen toimintaohjelma 2001, liite 1 s. 1.

¹²⁴ Suonio 1998, 7; Söderling 1999, 31; Jaakkola 2000, 34; Rätty 2002, 188–189; Ikäläinen & Martiskainen & Törrönen 2003, 19; Talib & Löfström & Meri 2004, 26–27; Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005a, 9; Rastas 2005, 77; Paavola & Talib 2010, 31; SPR (s.d.).

maailmansodan jälkeen on noussut *kulttuurinen rasismi*, jossa etnisten ryhmien eriarvoisuutta perustellaan näiden kulttuurisilla eroilla biologisten sijaan.¹²⁵

Lerkkasen (1999) mukaan *suvaitsevaisuus* tai *suvaitsevuus* on aktiivista omien ja toisten ihmisten oikeuksien, arvon ja identiteetin kunnioittamista sekä tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden puolustamista.¹²⁶ Rädyn (2001) määritelmän mukaan suvaitsevaisuus tarkoittaa kykyä kunnioittaa toista ihmistä tämän ihonväristä, uskonnosta, seksuaalisesta suuntautuneisuudesta tai kansalaisuudesta riippumatta. Se tarkoittaa avoimuutta ja hyväksyntää. Rätty ja Liebkind (1996) toteavat, ettei suvaitsevaisuus kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki asiat pitää hyväksyä.¹²⁷ Muun muassa Hofsteden (1993) mukaan *kulttuurirelativismi* edellyttää, että meidän tulee ymmärtää kulttuurikäytäntöjen alkuperäisiä syitä, mutta itse käytäntöä ei välttämättä tarvitse hyväksyä. Millään kulttuurilla ei ole ehdottomia kriteerejä tuomita toisen kulttuurin toimia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita arvojen hylkäämistä.¹²⁸ Toiset ovat puolestaan sitä mieltä, että kulttuurirelativistien tulee kaikessa suvaitsevaisuudessaan hyväksyä myös suvaitsemattomuus. Näin ollen monikulttuurisen yhteiskunnan ja kasvatuksen lähtökohdan tulee olla *pluralismi*, *moniarvoisuus*. Pluralismi hyväksyy monikulttuurisuuden, mutta myös joitakin yhteisiä periaatteita. Pluralismin perusidea on, että ihmiset ovat samalla sekä samanlaisia että erilaisia. Ihmiset, fyysisinä ja psyykkisinä olentoina, ovat kulttuuristaan huolimatta pohjimmiltaan samanlaisia kaikkialla maailmassa. Heillä on samantyyppiset elämäntarpeet. Jokainen tarvitsee ruokaa, vaatetuksen ja suojaa. Jokaisella on tarve sosiaaliselle elämälle ja niin edelleen.¹²⁹

Talibin (2002) mukaan toimivaksi asenteeksi sopii *kriittinen suvaitseminen*. Sivistyneen ihmisen tuntomerkkeihin kuuluu avarakatseisuus, suvaitsevaisuus ja kyky tarkastella asioita monesta näkökulmasta. Tärkein tuntomerkki on kuitenkin

¹²⁵ Suonio 1998, 7; Söderling 1999, 31; Jaakkola 2000, 34; Rätty 2002, 188–189; Ikäläinen & Martiskainen & Törrönen 2003, 19; Talib & Löfström & Meri 2004, 26–27; Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005a, 9; Rastas 2005, 77; Paavola & Talib 2010, 31; SPR (s.d.).¹²⁶ Lerkkasen 1999, 169.

¹²⁶ Lerkkasen 1999, 169.

¹²⁷ Liebkind 1996, 149; Rätty 2002, 188–189.

¹²⁸ Hofstede 1993, 339; lue lisää esim. Pitkänen 1998, 44 ja Hood & Hill & Williamson 2005, 203.

¹²⁹ Heinonen 1997, 10; Pitkänen 1998, 44; Pitkänen 2005, 138–139, 145.

nöyryys, joka ilmenee itsensä ja muiden kunnioittamisena.¹³⁰ Suvaitsevaisuus on ennakkoluulottomuutta ja avoimuutta yhdistyneenä terveeseen itsetuntoon ja oman kulttuurin tuntemukseen sekä kykyä omaksua uutta ja vierasta ja suhtautua siihen myös kriittisesti. Lisäksi se on muiden mielipiteiden ja tapojen kunnioittamista.¹³¹ Kupiainen (2003) tuo esille, että suvaitsevaisuuden ajatus pitää sisällään piilohierarkian ja epätasa-arvon elementin: on olemassa se, joka suvaitsee ja se, jota suvaitaan.¹³²

3.2 Suomalaisen asenteet maahanmuuttajia kohtaan ja niihin vaikuttavat tekijät

Valtaväestön suhtautuminen maahanmuuttajiin sekä uudessa maassa vallitseva sosiaalinen ja poliittinen ilmapiiri vaikuttavat voimakkaasti akkulturaatioon.¹³³ On havaittu, että maahanmuuttajien henkinen hyvinvointi on parempi sellaisissa vastaanottavissa maissa, joissa harjoitetaan monikulttuurisuuspolitiikkaa ja joissa suvaitaan erilaisia kulttuureja kuin yhteiskunnissa, joissa vallitsee sulauttamispolitiikka ja joissa painostetaan kulttuurivähemmistöjä mukautumaan yhteen valtakulttuuriin.¹³⁴ Tasapainoinen yhteiskuntakehitys edellyttää, että etnisten ryhmien väliset suhteet ovat hyvät ja kaikkia osapuolia rikastuttavat. Etnisten ryhmien tasa-arvoinen sosiaalinen ja taloudellinen asema on hyvien etnisten suhteiden edellytys ja vaikuttaa ryhmien mahdollisuuksiin pitää yllä omaa kulttuuriaan ja kehittää sitä.¹³⁵

Maahanmuuttajiin liittyvien asenteiden sekä heihin kohdistuvan syrjinnän tutkimus on muodostanut suomalaisen maahanmuuttotutkimuksen näkyvimmän osan.¹³⁶ Magdalena Jaakkolan, yhden etnisten suhteiden ja maahanmuuton tutkimuksen pioneereista Suomessa, koko maata edustavat asennetutkimukset (1989, 1995, 1999,

¹³⁰ Talib 2002, 141–142.

¹³¹ Monikulttuurinen varhaiskasvatus 2011, 8.

¹³² Kupiainen 2003, 252.

¹³³ Alitolppa-Niitamo 1993, 35; Liebkind 2001b, 19; Liebkind 2001c, 171; Talib & Löfström & Meri 2004, 23.

¹³⁴ Liebkind 1996, 146.

¹³⁵ Liebkind 2001a, 9.

¹³⁶ Forsander 2002, 63.

2005, 2008) suomalaisten suhtautumisesta maahanmuuttajiin kattavat peräti kaksi vuosikymmentä. Jaakkolan näkemyksen mukaan yksilön maahanmuuttoasenteisiin on mahdollisuus vaikuttaa, vaikka monet asenteet sekä käsitykset syntyvätkin jo lapsena. Lasten asenteisiin vaikuttaminen onkin helpompaa kuin aikuisten asenteisiin. On otaksuttavaa, että syvälle juurtuneiden ennakkoluulojen ja stereotyyppien kumoaminen aikuisiässä on vaikeaa, vaikkakin mahdollista. Koska lapsen asenteet ovat vasta muovautumassa, on kasvattajilla merkittävä rooli monikulttuuriseen kasvatukseen kytkeytyvien asenteiden muokkaajana.¹³⁷

Ulkomaalaisten määrän oletetaan vaikuttavan asenteisiin kahdella vastakkaisella tavalla: *Kontaktiteorian* perusolettamuksen mukaan valtaväestön lisääntyvät kontaktit vierasmaalaisiin vähentävät todennäköisesti ihmisten ennakkoluuloja. Kuitenkin ainoastaan sellaiset kontaktit, jotka perustuvat vapaaehtoiseen, molemminpuoliseen ja henkilökohtaiseen tutustumiseen ja jotka solmitaan statukseltaan samanarvoisten välillä, näyttävät lisäävän myönteistä asennetta ulkomaalaisia kohtaan. *Konfliktiteorian* mukaan taas syrjintä ja ulkomaalaisvastaisuus kasvavat, kun eri ryhmät joutuvat tekemisiin toistensa kanssa. Jos vähemmistön suhteellinen koko kasvaa, sekä enemmistö että vähemmistö ovat riippuvaisia samoista rajallisista voimavaroista. Lisääntykö suvaitsevaisuus kulttuurienvälisissä kontakteissa, riippuu paitsi henkilön persoonallisista ominaisuuksista myös hänen asenteistaan ja aikaisemmista kokemuksistaan ulkomaiden ja ulkomaalaisten suhteen. Pidempiaikaisilla positiivisilla kontakteilla on todettu olevan tärkeä asema myönteisten asenteiden kehittymisissä vieraita kulttuureja kohtaan. Tutkimusten mukaan kontaktit ulkomaalaisten kanssa eivät ole lisänneet kuitenkaan yleistä suvaitsevaisuutta.¹³⁸ Suomessa tehtyjen asennetutkimusten mukaan myöskään Suomen valtaväestön valmiudet erilaisten kulttuurien kohtaamiseen eivät ole parantuneet kulttuurisen monimuotoisuuden lisääntyessä.¹³⁹ Soilamo (2008) toteaaakin, että kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen

¹³⁷ Soilamo 2008, 46.

¹³⁸ Listo-Alén 1993, 169–172; Talib 1999, 59; Jaakkola 2000, 29; Rätty 2002, 190; Talib 2002, 129.

¹³⁹ Pitkänen & Kouki 1999, 59.

valmiuksien kehittäminen koko väestön keskuudessa on yksi koulutusjärjestelmän ajankohtaisista haasteista.¹⁴⁰

Puurosen (2003) mukaan arkipäivän rasistiset, rutiininomaiset käytännöt, ovat niin kiinteä osa valtaväestön käytäntöjä ja kulttuuria, että niiden ja niiden rasistisuuden havaitseminen on vaikeaa. *Arkielämän rasismi* tarkoittaa valtaväestön ja vähemmistöjen kohtaamisia, joissa ei jää epäselväksi, kuka on ”ylempi” ja kuka ”alempi” ihminen.¹⁴¹ Avoimen rasismin vastakohtana puhutaan usein myös piilorasismista. Toisinaan tietoinen tai tarkoituksellinen rasismi erotellaan tahattomasta rasismista. Nieto ja Bode (2008) kuitenkin toteavat, että koska molemmat johtavat negatiiviseen lopputulokseen, ei erottelulla ole sinänsä merkitystä.¹⁴²

Suomessa maahanmuuttajaväestö kasvoi laman ja suurtyöttömyyden aikaan 1990-luvulla, jolloin Jaakkolan tutkimusten (1999, 2005) mukaan myös asenteet maahanmuuttajia kohtaan kiristyivät. Vuosikymmenen loppuun mennessä maan taloudellinen tilanne oli parantunut ja yhä useammalla suomalaisella oli ollut kontakteja ulkomaalaisiin sekä kansainvälisen vuorovaikutuksen että kasvaneen maahanmuuttajaväestön vuoksi. Niinpä asenteet maahanmuuttajia kohtaan olivat tulleet myönteisemmiksi.¹⁴³ Liebkind (1994) toteaa, että ulkomaalaisten määrän lisääntyminen yhdeksänkymmentäluvulla, sitä koskeva kielteinen uutisointi ja työttömyyden kasvu johtivat ulkomaalaisasenteiden kiristymiseen myös aiemmin myönteisemmin suhtautuneissa väestöryhmissä.¹⁴⁴

Kielteiset asenteet vaikuttavat selvästi maahanmuuttajien hyvinvointiin ja ne haavoittavat vakavasti myös lapsia.¹⁴⁵ Ennakkoluulot ja syrjintä estävät sosiaalisia suhteita valtaväestöön, jotka taas edistäisivät uuden kulttuurin oppimista puolin ja toisin.¹⁴⁶ ”Ei-toivottuja” maahanmuuttajia Suomessa ovat muun muassa somalit,

¹⁴⁰ Soilamo 2008, 36.

¹⁴¹ Puuronen 2003, 193–194.

¹⁴² Söderling 1997, 12; Rastas 2005, 76; Nieto & Bode 2008, 68.

¹⁴³ Jaakkola 2000, 29, 45; Jaakkola 2005, 11.

¹⁴⁴ Liebkind 1994, 229–231.

¹⁴⁵ Liebkind 1994, 229–231.

¹⁴⁶ Liebkind 2001b, 27; Liebkind & Eränen 2001, 68.

arabit ja venäläiset. Somalit ja arabit ovat kokeneet enemmän syrjintää ja rasismia kuin ne, joiden kulttuuri on lähempänä suomalaista kulttuuria. Suomessa muslimeihin kohdistuneet kielteiset asenteet ovat kohdistuneet etenkin somaliväestöön, mihin on varmaankin vaikuttanut se, että somalialaiset ovat näkyvin ja suurin afrikkalaistaustainen ja myös islaminuskoinen pakolaisryhmä. Venäläiset puolestaan edustavat suomalaisille poliittista ja historiallista vastakkainasettelua. Venäläissyntyiset pyrkivätkin piilottamaan oman kulttuuri-identiteettinsä, eivätkä julkisesti käytä omaa kieltään. Piilottelu estää lasten kaksikielisen identiteetin kehittymisen ja vahvistumisen.¹⁴⁷

Aikaisempien tutkimusten perusteella tiedetään, että *demografisilla* tekijöillä on selvä yhteys asenteisiin maahanmuuttajia kohtaan: Esimerkiksi Jaakkola (2009) on esittänyt, että kielteiset asenteet ovat yhteydessä alhaiseen koulutustasoon ja ammattiasemaan.¹⁴⁸ Myös muissa eurooppalaisissa tutkimuksissa koulutuksella on havaittu olevan vaikutusta myönteisiin ulkomaalaisasenteisiin: Tiedon oletetaan mahdollistavan eri ryhmien välisten konfliktien syiden ymmärtämisen. Korkea koulutus ei ainoastaan mahdollista aineellista menestystä, vaan tarjoaa myös tunteen oman elämän hallinnasta. Ne, jotka hallitsevat omaa elämäänsä, eivät syytä todennäköisesti muita epäonnistumisistaan. Toisaalta korkeasti koulutetut henkilöt tietävät, että heidän oletetaan olevan suvaitsevaisia maahanmuuttajia kohtaan, joten he saattavat salata kielteiset asenteensa tutkimustilanteessa.¹⁴⁹ Auttaja-ammateissa työskentelevien asenteita ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Jaakkolan (2009) tutkimuksen mukaan työntekijät kokivat sosioekonomista uhkaa kuitenkin yleisemmin kuin johtajat tai muut ylemmät toimihenkilöt. Lisäksi sukupuolella on osoitettu olevan suuri vaikutus ennakkoluuloihin, naisten asenteiden ollessa yleensä myönteisempiä kuin miesten.¹⁵⁰

Pitkänen ja Kouki (1999) ovat tutkineet eri ammattiryhmien kokemuksia erilaisten kulttuurien kohtaamistilanteista ja heidän suhtautumisestaan maahanmuuttajiin ja

¹⁴⁷ Jaakkola 2000, 33–34; Liebkind 2001c, 173; Talib 2002, 49, 75; Puuronen 2003, 199–200; Talib & Löfström & Meri 2004, 76; Paavola 2007, 23.

¹⁴⁸ Söderling 1997, 15; Jaakkola 2009, 34.

¹⁴⁹ Talib 1999, 65; Jaakkola 2000, 39; Liebkind & Eränen 2001, 76; Talib & Löfström & Meri 2004, 24–25; Jaakkola 2005, 122.

¹⁵⁰ Liebkind & Eränen 2001, 70–71, 75; Jaakkola 2009, 35, 41.

heidän kotoutumiseensa. Tulosten perusteella tutkijat päättelivät, että asenteet ovat erilaisia eri ammattiryhmissä. Tutkimuksen mukaan kulttuurien erilaisuus aiheuttaa viranomaisille epävarmuutta maahanmuuttajien erityistarpeista. Osa tutkimukseen vastanneista työntekijöistä koki kieli- ja kulttuurierojen toisinaan myös rikastuttavan vuorovaikutusta ja yhteistyötä.¹⁵¹ Opettajien maahanmuuttajiin liittyviä käsityksiä on tutkittu Suomessa jonkin verran. Opettaja saattaa jakaa muun valtaväestön kanssa samoja etnisiin tai kulttuurisiin vähemmistöihin liittyviä kielteisiä stereotypioita tai ennakkoluuloja. Näin hän voi välittää asenteitaan eteenpäin opetustyössään. Päiväkotien ja koulujen suhtautumisella maahanmuuttajalapsiin on suurempi merkitys koulumenestykselle kuin etnisyydellä tai perheen sosioekonomisella taustalla.¹⁵² Lapset suhtautuvat luonnostaan samalla tavalla ikätoverihinsa, mutta ympäristö voi opettaa ennakkoluuloja erilaisuutta kohtaan.¹⁵³ Paavolan (2007) mukaan lapsilla on kuitenkin jo kouluun mennessään negatiivisia asenteita ja ennakkoluuloja eri ”rotuja” ja etnisiä ryhmiä kohtaan.¹⁵⁴

Miettinen on väitöskirjassaan (2001) tarkastellut opettajien asenteita ja arvoja osana opettajien monikulttuurisuuskasvatusajattelua. Miettisen tutkimuksen mukaan pohjoiskarjalaisten opettajien käsitykset maahanmuuttajista olivat stereotyyppisiä ja ennakkoluuloisia.¹⁵⁵ Miettinen toteaa opettajia haastateltuaan, että talvi- ja jatkosodan vihamielisyydet eivät ole vielä unohduneet, vaan vaikuttavat opettajien asenteisiin venäläisiä kohtaan. Opettajat myönsivätkin, että heillä on piiloasenteita kulttuurisia ryhmiä kohtaan.¹⁵⁶ Talibin (1999) tutkimuksen mukaan oppilaan kulttuuritaustalla on merkitystä opettajien uskomuksiin maahanmuuttajataustaisista oppilaista. Erityisesti suomalaisten opettajien asenteet ovat kiristyneet tietyistä Afrikan maista sekä Venäjältä tulleita oppilaita kohtaan.¹⁵⁷

¹⁵¹ Pitkänen & Kouki 1999, 114–115.

¹⁵² Talib & Löfström & Meri 2004, 106; Saarinen 2008, 52.

¹⁵³ Saarinen 2008, 93.

¹⁵⁴ Paavola 2007, 56; ks. myös Saarinen 2008, 51.

¹⁵⁵ Miettinen 2001, 94–95.

¹⁵⁶ Miettinen 2001, 88–89.

¹⁵⁷ Talib 1999, 240; Paavola 2007, 23.

Myös Rastaa väitöskirjan (2007) mukaan opettajilla voi esiintyä rassistisia mielipiteitä ja tekoja.¹⁵⁸ Rastas mainitsee lasten olevan erityisen haavoittuva ryhmä siinä mielessä, että kasvaessaan he oppivat ja omaksuvat ympäristössä vaikuttavat rassistiset ajattelu- ja toimintatavat. Näin rasismi vaikuttaa kaikkien lasten arjessa, vaikka sen oletetaan helposti koskettavan vain niitä, jotka ajatellaan ensisijaisesti rasismien uhreiksi. Kaikkia lapsia pitäisi suojella rasismilta, mikä tarkoittaa sitä, ettei lasten pitäisi joutua kohtaamaan rasismia ja sitä, että ehkäistäisiin ennakkoluulojen ja rassististen asenteiden kehittymistä.¹⁵⁹ Näin ollen opettajien maahanmuuttoasenteiden lisäksi tulee tutkia myös varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteita maahanmuuttajia kohtaan, mikä on jäänyt tutkimuksessa vähemmälle.

Myös *alueellisilla* tekijöillä on yhteys asenteisiin, sillä esimerkiksi Helsingissä ja Turussa asuvat ovat tutkimusten mukaan asenteiltaan positiivisempia kuin pienten kaupunkien tai maalaiskuntien asukkaat.¹⁶⁰ Söderlingin (1997) mielestä on oletettavaa, että myös *yhteiskunnallisilla* ja *elämänhallinnallisilla* tekijöillä on yhteys ainakin siten, että taloudellisen taantumien yhteydessä voidaan olettaa asenteiden kiristyvän: vähenevistä työpaikoista on entistä enemmän kilpailijoita. Jaakkolan (2009) mukaan sosioekonomisia uhkakuvia voidaan käyttää hyväksi myös silloin, kun halutaan perustella taloudellisilla tekijöillä kielteisiä ideologisia asenteita maahanmuuttajiin. Lisäksi kulttuuriset tekijät, kuten maassa harjoitettava vähemmistöpolitiikka ja suvaitsevaisuus, vaikuttavat asenteisiin.¹⁶¹

Hofsteden (1993) mukaan suomalaisten epävarmuusindeksi on muita Pohjoismaita korkeampi, joka tarkoittaa sitä, että uhkaavat ja tuntemattomat tilanteet koetaan pelottavina ja ahdistavina. Maan ahdistustason noustessa epävarmuuden välttämistarve voimistuu, joka näkyy suvaitsemattomuutena, muukalaispelkona, uskonnollisena ja poliittisena fanaattisuutena. Todennäköisesti taloudellisilla kehityskuluilla on osansa asiassa. Epävarmuutta välttävässä maissa vastustetaan usein voimakkaasti vähemmistöjä, vaikka maan universalistiset arvot pyrkivät ainakin

¹⁵⁸ Rastas 2007, 116–117.

¹⁵⁹ Rastas 2007, 15.

¹⁶⁰ Jaakkola 1995, 95–96; Söderling 1997, 15; Jaakkola 2009, 34.

¹⁶¹ Söderling 1997, 15; Jaakkola 2009, 41.

muodollisesti takaamaan kaikkien oikeuksien kunnioittamisen.¹⁶² Henkilökohtainen epävarmuuden välttäminen ilmenee alkukantaisena ”erilainen on vaarallista” -asenteena.¹⁶³ Rasismi, avoin tai peitelty syrjintä, ja erilaiset vieraisiin kulttuureihin kohdistuvat ennakkoluulot kulkevat käsi kädessä niin tietämättömyyden kuin heikon itsetunnon kanssa.¹⁶⁴

Valtosen (1999) mukaan etenkin pakolaiset kokevat olevansa vahvojen negatiivisten stereotyyppien vankeja. Ihmisillä ei ole riittävästi tietoa pakolaisuuden syistä eikä pakolaisten maastamuuttoon liittyvistä olosuhteista ja motiiveista. Myös esimerkiksi maahanmuuttajia käsittelevät lehtiartikkelit ovat pääasiassa kielteisiä, esimerkiksi rikollisuutta ja sosiaaliturvaa esitteleviä. Valtaosassa artikkeleista asiantuntijoina ovat valtaväestön edustajat. Positiivisilla maahanmuuttajien näkökulmasta tehdyillä uutisilla on merkitystä asenteiden muokkaajana.¹⁶⁵ Talib (2005) toteaa, että kulttuurien välisiä vuorovaikutustilanteita leimaavat molempien osapuolien kommunikaatiovaikeudet ja kulttuuristen koodien rajallinen ymmärtäminen tai tietämättömyys näistä asioista, jolloin tilanteista muodostuu eräänlaisia noidankehii, joissa ennakkokäsitykset ja stereotyypit vain vahvistuvat.¹⁶⁶

Oma merkityksensä suomalaisten ulkomaalaisasenteiden syntymisessä on Saarisen (2008) näkemyksen mukaan Suomessa annetulla kouluopetuksella. Saarinen pohjaa näkemyksensä Paasin (1998) väittämään, jonka mukaan suomalaislapset sosiaalistettiin maantiedon oppikirjojen kautta 1960-luvulle saakka kansallisten stereotyyppien maailmaan. Rasismin sekä erottelun kieli ja käytäntö on sedimentoitunut syvälle suomalaiseen kulttuuriin ja eri sukupolvien kollektiiviseen muistiin. Maassamme elää sukupolvia, joille on koulussa opetettu, että toiset kansat ovat parempia ja älykkäämpiä kuin toiset.¹⁶⁷

Suomen poliittisena ihanteena ja tavoitteena oli pitkään kansallinen yhtenäisyys, homogeenisuus, eikä näin ollen vähemmistöjen olemassaoloa tai heitä koskevia

¹⁶² Hofstede 1993, 163–164, 186–187, 198; Talib 1999, 57–58.

¹⁶³ Hofstede 1993, 321; Lidskog & Deniz 2009, 45.

¹⁶⁴ Suonio 1998, 7; Talib 1999, 58.

¹⁶⁵ Valtonen 1999, 42–44; Rätty 2002, 191.

¹⁶⁶ Talib 2005, 51.

¹⁶⁷ Saarinen 2008, 45.

asioita pidetty tärkeinä.¹⁶⁸ Vähemmistöpoliittisena pyrkimyksenä olikin 1990-luvun alkupuoliskolle saakka sekä kansallisten etnisten vähemmistöjen että maahanmuuttajien kulttuurien assimiloiminen eli sulauttaminen suomalaiseen yhteiskuntaan. Assimilointipyrkimys näkyi muun muassa koulujen arjessa näiden toteuttaessa opetus- ja kasvatustyötään. Soilamo (2008) toteaa koulukasvatuksen johtavan helposti assimilaatioon, mikäli maahanmuuttajaoppilaan omaa kulttuuritaustaa ei huomioida tai arvosteta, eikä hänen oman äidinkielen oppimisen kehitystä tueta. Vuoden 1997 maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen ohjelma hylkäsi assimilaatio-ideologian. Sen sijalle nousi integraatiopyrkimys, jolle on ominaista tunnustaa samaan aikaan ihmisten erilaisuus ja samanarvoisuus. Näin ollen maahanmuuttopoliittisten asiakirjojen tavoitteet ovat 1990-luvulta lähtien olleet pluralistisia eli moniarvoisia.¹⁶⁹

3.3 Ammatillinen pätevyys monikulttuurisessa työympäristössä

3.3.1 Interkulttuurinen kompetenssi

Erilaisia tulkintoja interkulttuurisesta kompetenssista

Kulttuurien kohtaaminen edellyttää muutosvalmiutta niin vähemmistöryhmien jäseniltä kuin enemmistön edustajilta. Tämä koskee erityisesti niitä ammattiryhmiä, jotka ovat työssään tekemisissä maahanmuuttajien kanssa.¹⁷⁰ Usein maahanmuuttajatyöksi mielletään vain erillisissä maahanmuuttajia varten luoduissa palveluissa tehtävää työtä. Erillispalveluissa toimivat työntekijät ovat yleensä hakeutuneet maahanmuuttajatyöhön oma-aloitteisesti, joten heidän asenteelliset ja tiedolliset ammatilliset valmiudet ovat oletettavasti myönteiset monikulttuuriseen työhön. Suurin osa maahanmuuttajien parissa tehdystä työstä tapahtuu kuitenkin peruspalveluiden piirissä toimipisteissä, joissa maahanmuuttajat ovat vain osa

¹⁶⁸ Paavola & Talib 2010, 26.

¹⁶⁹ Liebkind 1994, 9; Forsander 2001, 44–45; Soilamo 2008, 23, 33.

¹⁷⁰ Halinoja 1996, 116; Liebkind 2001a, 12; Jokikokko & Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004, 330.

asiakaskuntaa. Tällöin voidaan olettaa, että työntekijöiden asenteet vastaavat suomalaisten yleistä asennetta maahanmuuttajia kohtaan.¹⁷¹

Suomesta puhutaan usein kulttuurisesti homogeenisenä maana, millä selitetään monikulttuurisen ”heräämismme” myöhäisyyttä ja kulttuurisen osaamisen puutetta.¹⁷² Monen kasvattajan yksikulttuurisen sosialisointin tuottama viitekehys aiheuttaa sen, että oma kulttuuri ja sitä edustavat henkilöt saatetaan kokea ainoina oikeina. Pääkaupunkiseudulla monimuotoisuus on ollut läsnä monissa päiväkodeissa jo yli kymmenen vuotta, mutta maahanmuuttajataustaisia lapsia on vuosi vuodelta enemmän myös pienissä kunnissa. Niissä päivähoitoyksiköissä, joissa on vähän maahanmuuttajataustaisia lapsia, kasvattajat ovat saattaneet jatkaa työtään entiseen tapaan. Mikäli maahanmuuttajia on saapunutkin yllättäen runsaasti, kasvattajat ovat olleet epävarmoja siitä, kuinka toimia, etenkin jos heitä ei ole valmennettu kulttuuriseen monimuotoisuuteen etukäteen.¹⁷³

Interkulttuurisen eli kulttuurienvälisen kompetenssin käsite sisältää ne valmiudet, joita tarvitaan luontevissa kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa. Käsitteestä käytetään myös muun muassa nimitystä *monikulttuurinen kompetenssi*. Ero eri käsitteiden välillä ei ole kovinkaan selvä, vaan riippuu pitkälti näkökulmasta ja tulkinnasta. Käytettäessä sanaa interkulttuurinen korostetaan vuorovaikutusta kulttuurien välillä. Sana kompetenssi korvataan kirjallisuudessa usein muun muassa sanoilla valmiudet, osaaminen, pätevyys tai ammatillisuus. Matinheikki-Kokon (1999, 2002) mukaan käsitteen kompetenssi merkitys on yhteydessä toimintaympäristön vaatimukseen: kulttuurikompetenssin perusta on toimintavalmius työympäristössä, jossa toimijat edustavat eri etnisiä ja kulttuurisia ryhmiä. Monikulttuurisuuteen liittyy ideologinen arvoperusta, jossa kulttuurikompetenssin perustana on eri etnisten ryhmien tasa-arvon ja kulttuurisen erilaisuuden kunnioittaminen.¹⁷⁴

Soilamo (2008) määrittelee kompetenssin seuraavasti:

¹⁷¹ Arvilommi 2005, 22.

¹⁷² Arvilommi 2005, 5.

¹⁷³ Paavola & Talib 2010, 74.

¹⁷⁴ Matinheikki-Kokko 1999, 42–43; Matinheikki-Kokko 2002, 292–302.

Kompetenssi voidaan määritellä synonyymiksi kyvykkyydelle ja pätevyydelle. Kompetenssilla tarkoitetaan kykyä suoriutua tehtävästä hyvin sekä itsensä että muiden arvioimana. Kompetenssi muodostuu tiedoista, taidoista, kokemuksesta, ihmissuhteista sekä arvoista ja asenteista. Lisäksi yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, motivaatio ja energia vaikuttavat siihen. Kompetenssi voi olla tietoista, jolloin henkilö tiedostaa itse taitonsa selviytyä tehtävästään hyvin, tai se voi olla tiedostamatonta, jolloin henkilö osaa toimia tehtävässään oikein itse sitä tiedostamatta.

Soilamo toteaa, että monikulttuurisia oppilaita kohdatessaan ja opettaessaan moni opettaja saattaa tuntea epävarmuutta, jonkinasteista tietoista *inkompetenssia*, *epäpätevyyttä*. Kokemukset monikulttuurisuudesta, työn mukanaan tuoma valmius sekä monikulttuurisuuteen liittyvä koulutus lisäävät opettajan valmiutta kohdata maahanmuuttajataustaisia oppilaita.¹⁷⁵

Jotkut teoreetikot kirjoittavat kulttuurisesta sensitiivisyydestä, herkkyydestä ja tietoisuudesta interkulttuurisen kompetenssin sijaan. Jokikokko (2002) näkee kuitenkin interkulttuurisen kompetenssin edellisiä laajempänä käsitteenä, sillä siinä korostuu ajatus paitsi tietoisuudesta ja herkkyydestä, myös taidoista ja halusta toimia erilaisissa kulttuurien kohtaamisen tilanteissa. Interkulttuuriseen kompetenssiin onkin katsottu kuuluvaksi eri valmiuksia määritelmästä sekä painotuksesta riippuen. Myös sen kehittämisestä voidaan esittää siten useita näkökulmia.¹⁷⁶

Jokikokon (2002) mukaan interkulttuurinen kompetenssi viittaa valmiuksiin, joita tarvitaan yhteisymmärryksen saavuttamiseen sekä toimivaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten välillä. Interkulttuurinen kompetenssi sisältää tietojen ja taitojen lisänä myös asenteellisia ja toiminnallisia sekä tiedostamiseen liittyviä ulottuvuuksia. Interkulttuurisen kompetenssin voi Jokikokon mukaan nähdä siis koostuvan neljästä eri ulottuvuudesta: *taidoista*, *tietoisuudesta*, *asenteista* ja *toiminnasta*. Hammar-Suutari (2005) lisää kulttuurienväliseen kompetenssiin edellä mainittujen osa-alueiden lisäksi *resurssit*, jotka vaikuttavat interkulttuurisen kompetenssin toteutumiseen. Hammar-Suutari korostaakin viranomaisten hyvien ammatillisten valmiuksien merkitystä kulttuurienvälisissä kohtaamisissa. Parhaimmillaan interkulttuurinen kompetenssi tulisi Jokikokon mukaan nähdä eräänlaisena filosofiana, joka ohjaa ihmisen ajattelua

¹⁷⁵ Soilamo 2008, 71; ks. myös Jokikokko 2002, 85–88.

¹⁷⁶ Jokikokko 2002, 85–88; Soilamo 2008, 71.

ja käyttäytymistä. Interkulttuuriseen kasvuun vaikuttavat elämäntilanteet, kokemukset ja koulutus. Se on kokonaisvaltainen prosessi, jossa henkilö joutuu punnitsemaan omia kulttuurisia asenteitaan, arvojaan ja normejaan sekä käyttäytymistään. Tavoitteena on moninaisuuden tiedostaminen, ymmärtäminen ja kunnioittaminen sekä oikeudenmukaisuutta tukeva ajattelu ja toiminta.¹⁷⁷

Jokikokon mukaan *asenteet* liittyvät hyvin voimakkaasti kaikkiin edellä mainittuihin osa-alueisiin, kehittyvät niiden rinnalla ja ovat edellytys tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivälle toiminnalle. Oikeudenmukaista ajattelua ja toimintaa tukevien asenteiden voi ajatella olevan interkulttuurisen kompetenssin lähtökohta. Noelin (1994) mukaan asenne on monimutkaisin ja vaikein kompetenssin osa-alue. Sen vaikutukset ovat pitkäkestoisimmat ja näkyvimmit. Kuten jo aiemmin on todettu, tietyt asenteet, ennakkoluulot ja stereotyyppit muodostuvat varhain ja niiden muuttaminen voi olla vaikea prosessi. Asenteet voivat olla osaksi tiedostamattomia ja siksi niiden tutkiminen sekä muuttaminen on hankalaa. Omien ennakkoluulojen kohtaaminen ja asenteiden muuttaminen on kuitenkin välttämätöntä interkulttuurisen kompetenssin saavuttamisen kannalta, ja siksi siihen tulee kiinnittää erityistä huomiota.¹⁷⁸

Jokikokko korostaa, että opettajan asenteella oppilaaseen sekä hänen kulttuuriinsa on yhteys oppilaan hyvinvointiin, koulussa suoriutumiseen ja integraatioprosessin onnistumiseen. Opettajankoulutuksessa yhteiskunnan moninaistuminen pitäisi luonnollisesti ottaa huomioon, jos halutaan kouluttaa opettajia, joilla on asenteellisia, tiedollisia ja taidollisia valmiuksia kohdata vierasta kulttuuria edustava oppilas. Kompetenssin voi kapeasti ajatella viittaavan vain taitoihin ja tekniikoihin, joiden avulla tehtävä saadaan suoritetuksi tyydyttävästi, kun taas laajemmasta perspektiivistä katsottuna kompetenssi kattaa taitojen lisäksi tiedollisia ja asenteellisia ulottuvuuksia. Jälkimmäisen määritelmän mukaista interkulttuurista kompetenssia ei voi kuitenkaan opetella ulkoa, vaan se on sisäistettävä osaksi omaa

¹⁷⁷ Jokikokko 2002, 85–88; Jokikokko & Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004, 331–343; Hammar-Suutari 2005, 113–116; ks. myös Soilamo 2008, 71 ja Paavola & Talib 2010, 82.

¹⁷⁸ Jokikokko 2002, 85–88; Jokikokko & Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004, 331–343.

asennoitumista, käyttäytymistä ja toimintaa. Oppiminen edellyttää jatkuvaa omien näkemysten ja asenteiden reflektointia.¹⁷⁹

Jokikokon mukaan *kulttuurisen tietoisuuden* voi nähdä ensinnäkin oman itsensä ja oman kulttuuritaustansa tuntemisena. Kulttuurinen tietoisuus sisältää myös sen ymmärtämisen, että oma maailmankuva voi olla täysin erilainen kuin eri kulttuureista tulevien ihmisten. Oman kulttuurin arvoja ei tulisi pitää ainoina oikeina, tai välttämättä edes oikeina. On oleellista tunnistaa niitä kulttuurisia koodeja, jotka ohjaavat ja myös rajoittavat omia ajatuksia, asenteita, uskomuksia sekä käytöstä. Kulttuurinen tietoisuus on myös tietoa toisista kulttuureista ja ihmisistä, niistä historiallisesti, kulttuurisesti ja maantieteellisesti muodostuneista arvoista ja normeista sekä ajatus- ja käyttäytymismalleista, jotka ohjaavat toisesta kulttuurista tulevan ihmisen toimintaa. Vaikka toisen kulttuurin edustajaa tulee ymmärtää tämän kulttuuritaustaa vasten, on myös ymmärrettävä kulttuurien dynaaminen luonne ja nähtävä ihmiset yksilöinä, eikä vain tietyn kulttuurin edustajina.¹⁸⁰

Interkulttuurisesti pätevän työntekijän *taitoihin* kuuluu puolestaan esimerkiksi taito olla kriittinen, nähdä ja ymmärtää asioita monesta eri näkökulmasta sekä taito asettua toisen asemaan ja tuntee myötätuntoa. Interkulttuurisia taitoja ovat lisäksi kyky sopeutua muuttuviin olosuhteisiin, niissä toimimiseen ja vaikuttamiseen. Vuorovaikutustaidot ovat erityisen tärkeitä kulttuurien kohdatessa ja niillä tarkoitetaan niin kykyä tulkita ja ymmärtää toisen kulttuurin edustajan kieltä ja sen erityispiirteitä kuin myös kykyä tulkita toisen eleitä ja ilmeitä sekä kehonkieltä.¹⁸¹

Paavolan ja Talibin (2010) mukaan interkulttuurinen osaaminen tai monikulttuurinen ammatillisuus viittaa niin haluun kuin kykyyn toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. Kasvattajan arvomaailma ja maailmankuva välittyvät selvästi toiminnan kautta lapsille.¹⁸² Talibin (1999, 2002) mukaan monikulttuurisesti pätevän työntekijän tulee ymmärtää, millaisille kulttuurisille käsityksille toisen

¹⁷⁹ Jokikokko 2002, 85–88; Jokikokko & Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004, 331–343.

¹⁸⁰ Jokikokko 2002, 85–88; Jokikokko & Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004, 331–343; ks. myös Räsänen 2002, 104–105.

¹⁸¹ Jokikokko 2002, 85–88; Jokikokko & Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004, 331–343; ks. myös Räsänen 2002, 104–105.

¹⁸² Paavola & Talib 2010, 74, 77.

ihmisen käyttäytyminen ja ajattelu perustuvat, jolloin toisen erilainen käyttäytyminen tulee ymmärrettäväksi, eikä oikean ja väärän määrittely olekaan niin itsestään selvää. Työntekijän tulee tiedostaa omat etnosentriset käsityksensä ja toisiin kulttuureihin kohdistuvat ennakkoluulonsa ja stereotypiansa. Asiakkaan tilanteen arvion tulee perustua enemmän yksilöllisiin kuin kulttuurisiin tekijöihin. Työntekijä tunnustaa erilaisuuden, mutta pitää kaikkia ihmisiä ja kulttuureja yhtä arvokkaina. Hän on herkkä kulttuurien välisille kommunikaatioeroille. Ammatillinen osaaminen merkitsee myös epävarmuuden sekä ristiriitojen sietokykyä. Kun yksilö kokee oman kulttuuritaustan arvokkaana ja hänellä on hyvä itsetunto, vieraan kulttuurin sekä erilaisten tapojen hyväksyminen on yleensä helppoa. Silloin niitä ei pidetä uhkana itselle, vaan mahdollisuutena oman maailmankuvan laajentamiseen.¹⁸³

Paavolan (2007) mukaan kulttuurinen tietous auttaa kasvattajaa onnistuneen kohtaamisen luomisessa. Käsitys omista kulttuurisista juurista sekä tieto muista kulttuureista auttaa kasvatusta ja opetusta suunniteltaessa ottamaan huomioon vähemmistölapsen oman kulttuurin. Tarvitaan siis tietoa sekä muista että omasta kulttuurista sekä kykyä nähdä ja ymmärtää kulttuurien välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja. Paavola mainitsee erään perustavanlaatuisen tiedon olevan se, että joidenkin Suomeen muuttaneiden etnisten ryhmien elämässä perheen ja yhteisön merkitys on paljon suurempi kuin länsimaissa. Kasvattajalta tulisi tässä tilanteessa edellyttää kulttuurirelatiivista suhtautumista, jotta manipuloivaa sekä valtakulttuuriin assimiloivaa kehitystä voitaisiin lieventää.¹⁸⁴ Myös Puukarin ja Launikarin (2005) mukaan on olennaista ymmärtää ero länsimaiden individualismin ja muun muassa Aasiassa, Afrikassa ja arabimaissa ominaisen kollektivismin välillä, kun yrittää asettaa itsensä asiakkaan asemaan ja tilanteeseen.¹⁸⁵

Soilamo (2008) määrittelee opettajan monikulttuurisen kompetenssin muodostuvan *monikulttuurisista tiedoista, pedagogisista taidoista, monikulttuurisuuteen liittyvistä kokemuksista sekä monikulttuurisuuteen liittyvistä arvoista ja asenteista*. Kulttuuriset tiedot muodostuvat opettajan koulutuksen avulla tai muulla tavoin eri kulttuureista hankituista tiedoista. Kulttuuriin tietoihin voidaan liittää myös erilaisten

¹⁸³ Talib 1999, 163; Talib 2002, 131; ks. myös Liebkind 1996, 147 ja Kalliala 2001, 183.

¹⁸⁴ Paavola 2007, 25.

¹⁸⁵ Hofstede 1997, 209; Puukari & Launikari 2005, 29.

kulttuuristen arvojen, normien ja toimintamallien tunteminen. Pedagogisilla taidoilla tarkoitetaan opettamiseen sekä kasvattamiseen liittyviä taitoja, vuorovaikutustaitoja, yhteistyötaitoja ja sopeutumiskykyä. Tietoja ja taitoja yhdistävänä tekijänä voidaan nähdä opettajan halukkuus kehittää itseään ammatillisesti. Kokemuksiin sisältyvät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisesta saadut sekä muut monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset. Arvot ja asenteet koostuvat opettajan monikulttuurisuuteen liittyvistä arvoista ja asenteista, empatiaherkkyydestä, ihmiskäsityksestä sekä mahdollisista ennakkoluuloista ja stereotyyppioista. Asennevalmiuksiin sisältyvät suvaitseva suhtautuminen erilaisuuteen, monitulkintaisuuden ja epävarmuuden sietokyky ja joustavuus.¹⁸⁶

Soilamon mukaan on todennäköistä, että opettajan kulttuurisilla tiedoilla, taidoilla sekä kokemuksilla on merkitystä arvojen ja asenteiden muodostumisessa. Useimmiten suvaitsemattomuuden takaa löytyykin tietämättömyyttä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaja voi tuntea epävarmuutta ja pelkoa erilaisuutta kohtaan, ja opettajan kulttuurinen tietämättömyys saattaa koulussa ilmetä suvaitsemattomuutena. Koulutuksella opettajan kulttuurista tietoisuutta voidaan lisätä ja tällä tavoin vahvistaa koulutyössä suvaitsevaisuuden ilmapiiriä. Kun edellä mainittuihin opettajan monikulttuurisiin valmiuksiin lisätään opettajan työhönsä sekä eri kulttuuritaustan omaavien lasten opettamiseen liittyvä motivaatio ja kaikessa opettajan työssä oleva eettisyys, voidaan Soilamon mukaan puhua opettajan monikulttuurisesta ammattitaidosta.¹⁸⁷

Ensimmäisessä Suomessa ilmestyneessä varsinaisessa kulttuurien kohtaamiseen ammatillisessa työssä liittyvässä oppikirjassa ”Kun kulttuurit kohtaavat” (1993) Alitolppa-Niitamo erittelee kulttuuritietoisuutta. Kulttuuritietoinen työntekijä ei ole etnosentrinen: Hän arvostaa ja kunnioittaa erilaisuutta ymmärtäen, että erilaisuus ei ole poikkeavuutta. Hän näkee muut kulttuurit yhtä arvokkaina kuin omansa samalla tunnustaen erilaisuuden, mutta ahdistumatta siitä. Työntekijän tulee olla tietoinen omista kulttuurisista asenteista, traditioista, ihanteista ja normeista. Tähän liittyy myös ymmärrys oman koulutuksen ja ammattialan kulttuurisidonnaisuudesta.

¹⁸⁶ Soilamo 2008, 22, 86.

¹⁸⁷ Soilamo 2008, 22, 86.

Työntekijän tulee ymmärtää, että kaikkien ajattelu ja käyttäytyminen eivät rakennu samalle maailmankuvalle. Työntekijällä on eri kulttuureja koskevaa tietoa; hänellä on tietoa eri etnisten ryhmien historiasta, kulttuurisista arvoista, normeista ja elämäntyyleistä. Hän on kiinnostunut eri kulttuureista sekä haluaa oppia niistä lisää. Toisesta kulttuurista kotoisin olevan asiakkaan arvioimisessa pääpainon tulee kuitenkin olla enemmän yksilöllisissä kuin kulttuurisissa tekijöissä. Työntekijän tulee yrittää välttää työskentelyä ennakkoluulojen ja stereotyyppien varassa. Työntekijä on tietoinen vähemmistöjen sosiopoliittisesta tilanteesta, rasismista ja syrjinnästä sekä niiden merkityksestä vähemmistöidentiteetin kehittymiselle. Kulttuuritietoinen auttaja on herkkä myös kulttuurienvälisille kommunikaatioeroille.¹⁸⁸

Räty (2002) jakaa maahanmuuttajatyön ammatilliset valmiudet karkeasti kolmeen kohtaan: *Kulttuurinen sensitiivisyys* sisältää teoretietoa kulttuurista yleensä, kulttuurien kohtaamisesta ja asiakkaiden kulttuuritaustasta. *Kyky kohdata ja kommunikoida kielivaikeuksista, näkemysristiriidoista ja vaikeista elämäntilanteista huolimatta* on tärkeää, sillä maahanmuuttaja elää monen muuttujan ristipaineessa, kuten entisen kotimaan, suomalaisen yhteiskunnan ja maahanmuuttajayhteisön, mikä vaikuttaa hänen kykyynsä kohdata ja kommunikoida muiden ihmisten kanssa. Oleellista on myös *tieto maahanmuuttajien palvelujärjestelmästä*, sillä onnistunut kotouttamistyö vaatii monen viranomais- ja vapaaehtoistahon yhteistyötä. Erityispalveluiden lisäksi maahanmuuttaja käyttää yleisiä jokaiselle suunnattuja palveluja, joiden täytyy pystyä vastaamaan myös uuden asiakaskunnan tarpeisiin.¹⁸⁹

Myös maahanmuuttajatyöntekijä on ihminen ja sosiaalinen toimija, jonka toimintaan vaikuttaa myös hänen oma kulttuurinsa. Vaikka jokaisen mielessä esiintyykin me-muut -erottelua, ei sen pitäisi olla kuitenkaan pohja arvostelulle ja tuomitsemiselle. Kulttuurieroja ei pidä jättää huomiotta, vaan ne pitää tiedostaa kunnioittaen. Maahanmuuttajatyöntekijällä tulee olla tietoa asiakkaan kulttuurista, historiasta ja uskonnosta, mutta lisäksi hänen on ymmärrettävä myös prosesseja, joissa yksilöistä

¹⁸⁸ Alitolppa-Niitamo 1993, 168–169.

¹⁸⁹ Räty 2002, 9, 109.

tulee yhteisöjen ja yhteiskuntien jäseniä ja sitä, kuinka maailmankatsomukset, asenteet, arvot ja normit muodostuvat.¹⁹⁰

Interkulttuurinen inkompetenssi ja kompetenssin kehittäminen

Mirja-Tytti Talibin, yhden suomalaisen monikulttuurisuustutkimuksen pioneereista, tutkimus vuodelta 1999 kartoittaa suomalaisten pääkaupunkiseudun opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Perususkomuksiin sisältyvät arvot ja asenteet. Tutkimuksessa tarkastellaan tiettyjen taustamuuttujien kuten iän ja kokemuksen yhteyttä uskomuksiin. Vastausta haetaan myös muun muassa kysymykseen, minkälaiset ovat opettajien itsearvioidut valmiudet kohdata ja opettaa maahanmuuttajaoppilaita. Tuloksissa todetaan, että opettajat ovat kokeneet maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen haasteellisena ja rikastuttavana, mutta myös kuormittavana. Kuitenkin kokemuksen myötä vieraasta kulttuurista tulleiden oppilaiden opetuksen kokeminen rikastuttavana vähenee. Syynä olivat ennen kaikkea koulutuksen, kokemuksen sekä ajan puute ja riittämättömät resurssit. Näistä johtuva turhautuneisuus lisäsi opettajien asenteellista kovuutta ja suvaitsemattomuutta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat myönsivät, että heiltä puuttuu kulttuuriin liittyvää ja oppilaan tuntemukseen liittyvää tietoa sekä valmiuksia toimia vieraasta kulttuurista tulleiden oppilaiden kanssa.¹⁹¹

Talibin tutkimuksessa vuodelta 2005 kartoitettiin suomalaisten opettajien ajatuksia monikulttuurisuudesta ja omasta valmiudestaan työskennellä luokassa, joka rakentuu erilaisista oppilaista. Talibin mukaan opettajien monikulttuurista kompetenssia on pidetty yhtenä tärkeimpänä tekijänä oppilaiden syrjäytymisen estämisessä. Vaatimukset ovat radikaalisti muuttaneet opettajan roolia. Talib toteaa tutkimuksessaan, ettei ihmettele, että opettajista työskentely monikulttuurisissa kouluissa on haastavaa ja stressaavaa.¹⁹² Talibin mukaan pääkaupunkiseudulla monikulttuurisuudella on paremmat mahdollisuudet kuin muualla Suomessa.

¹⁹⁰ Launikari 2005, 154–155; Puukari & Launikari 2005, 27.

¹⁹¹ Talib 1999, 243–246.

¹⁹² Talib 2006, 139–140.

Opettajat ovat työskennelleet monietnisten oppilaiden kanssa pitkään ja he ovat saaneet täydennyskoulutusta aiheesta.¹⁹³

Soilamon vuoden 2008 väitöskirjan tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä työstään monikulttuurisen oppilasryhmän opettajana. Opettajien monikulttuuriseen työhön liittyvien kokemusten ja niistä syntyneiden käsitysten perusteella tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti opettajan monikulttuurista kompetenssia. Monikulttuurisen kompetenssin pohjalta opettaja toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta. Tulosten mukaan Soilamon tutkimukseen osallistuneet opettajat viihtyivät työssään varsin hyvin huolimatta siitä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat aiheuttivat opettajalle runsaasti lisätyötä. Opettajat kokivat työnsä monikulttuurisen oppilasryhmän opettajana rasittavaksi, mutta haastavaksi.¹⁹⁴

Soilamon tutkimuksen mukaan opettajat pitivät monikulttuurisuuteen liittyviä valmiuksiaan riittämättöminä työn vaativuuteen nähden. Opettajat eivät olleet saaneet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamiseen liittyvää koulutusta, mutta olivat kuitenkin valmiita lisäkoulutukseen. Tutkimus antoi vahvan viitteen siitä, että opettajat tulkitsivat monikulttuurisuuskasvatuksen varsin ahtaasti. Useimmiten he pitivät riittävänä monikulttuurisuuskasvatuksena koulun toimia, jotka kohdistettiin vain maahanmuuttajaoppilaisiin. Kokonaisvaltainen, kaikki oppiaineet läpäisevä ja kaikkia oppilaita koskeva, kaikessa koulun toiminnassa näkyvä monikulttuurisuuskasvatus jää suurimmaksi osaksi toteutumatta.¹⁹⁵

Paavola (2007) toteaa, että opettajien peruskoulutuksessa opetuksen sisältöihin ei määrällisesti ole kovinkaan paljon kuulunut kulttuurien tuntemusta ja monikulttuurisuuskasvatusta, joten tiedon hankkiminen ja ymmärryksen lisääminen on ollut lähinnä opettajan omalla vastuulla. Opettajankoulutuksessa kulttuurien opettaminen tai monikulttuuristen valmiuksien kehittäminen on edelleen vähäistä, vaikkakin opettajankoulutuslaitosten välisiä eroja opinto-ohjelmien monikulttuuristen sisältöjen määrissä on. Huomattavaa on, että suurten kaupunkien

¹⁹³ Talib 2006, 143.

¹⁹⁴ Soilamo 2008.

¹⁹⁵ Soilamo 2008.

opettajankoulutuslaitokset huomioivat sisällöt määrällisesti paremmin kuin pienten kaupunkien vastaavat. Paavolan mukaan tämä saattaa johtua siitä, että esimerkiksi maahanmuuttajaväestö on keskittynyt suuriin kaupunkeihin, erityisesti pääkaupunkiseudulle, jolloin ilmiö on läsnä ja konkreettinen. Opettajankoulutuksen tulisi kuitenkin antaa samanlaiset valmiudet opiskelijoilleen kaikilla opiskelun osa-alueilla, sillä opiskelupaikkakunnan valinta ei merkitse sitä, että työhön jäädyään opiskelupaikkakunnalle.¹⁹⁶

Monikulttuurisen osaamisen kehittyminen on aina prosessi, jonka voi käynnistää erilaiset tilanteet tai asiat, joissa joudumme kyseenalaistamaan omaa kulttuurista toimintaamme. Refleктоiva ja tutkiva työote on hidas prosessi, joka edellyttää sekä tietoista ohjausta että ajallisia mahdollisuuksia. Kriittinen pohdinta merkitsee omien ennako-oletusten ja -luulojen arviointia, koska ajattelumme, uskomuksemme ja toimintamme pohjautuvat usein juuri niiden varaan. Vaatii rohkeutta ja nöyryyttä kohdata omat piilotetut, syrjään työnnetyt ongelmat.¹⁹⁷ Kehityksen oletetaan etenevän asteittain oman minän ja identiteetin kehittymisen, sosiaalisen tietoisuuden rakentumisen ja ammatillisen pohdiskelun kautta yhteiskunnalliseen ja globaaliin vastuuntuntoon sekä vaikuttamiseen. Monikulttuurinen osaaminen muotoutuu vasta ajattelun, toiminnan ja onnistumisen kokemusten kautta.¹⁹⁸ Muutosprosessi vapauttaa kasvattajan kulttuurisista itsestäänselvyyksinä pidetyistä olettamuksista, tekee hänet kriittiseksi valtavirran tietoa kohtaan ja mahdollistaa asettumisen toisen, varsinkin vähemmistökuultuureita edustavan lapsen, asemaan.¹⁹⁹ Kyky osata asennoitua toisen asemaan on ominaisuus, jolla voidaan ennalta estää konfliktitilanteita niin kansainvälisessä vuorovaikutuksessa kuin oman kulttuurin sisäisessä kanssakäymisessä.²⁰⁰

Yleensä oma kulttuuri ja sen säännöt opitaan jo lapsena, jolloin kulttuuriin kasvetaan eli tapahtuu niin sanottu enkulturaatio. Aikuisena taas toisen kulttuurin tapojen, uskonnon ja sosiaalisen normiston oppiminen vaatii tietoista opiskelua. Aikuisilla on

¹⁹⁶ Paavola 2007, 26.

¹⁹⁷ Talib 2002, 132–133; Paavola & Talib 2010, 80–81.

¹⁹⁸ Talib 2002, 132–133; Paavola & Talib 2010, 80–81.

¹⁹⁹ Paavola & Talib 2010, 81.

²⁰⁰ Halinoja 1996, 117.

jo jossain määrin valmiiksi muodostunut käsitys kulttuureista, niin omasta kuin toisista. Jos aikuinen on saanut hyvän kasvatuksen ja koulutuksen, hänellä saattaa olla varsin oikea ja objektiivinen kuva ainakin omasta kulttuuristaan. Jos hänellä on ollut mahdollisuus tutustua myös toisiin kulttuureihin, hän voi tunnistaa erilaisia kulttuuriin kuuluvia piirteitä ja verrata niitä toisiinsa. Mitä vähemmän on koulutusta, sitä vähemmän on tietoa muunlaisista tavoista elää. Henkilö, joka tuntee vain oman kulttuuripiirinsä ajattelu- ja toimintamallit, on taipuvainen pitämään niitä ainoina oikeina. Tiedon lisääminen edistää toisten kulttuurien ymmärtämistä sekä suvaitsevaisuutta.²⁰¹

Hofsteden (1997) mukaan kulttuurienvälisen viestintätaitojen hankkimisessa on kolme vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa yksilö *tiedostaa*, että hänellä on kasvatuksen tuottama erityinen mielen ohjelmointi ja toiset taas ovat kasvanet muunlaisessa ympäristössä. Jos maahanmuuttajien kanssa työskentelevä ei tiedosta kulttuurisia oletuksiaan, jotka voivat olla virheellisiä näkemyksiä, stereotyyppioita ja ennakkoluuloja, hän saattaa tiedostamattaan osoittaa epätarkoituksenmukaista rasismia asiakastaan kohtaan. Tiedostamista seuraa *tieto* muista kulttuureista. Emme ehkä koskaan pysty jakamaan arvoja, mutta voimme saada käsityksen, missä kohdin ja miten arvot eroavat. *Taidot* puolestaan perustuvat tiedostamiseen, tietoon ja käytäntöön. Kulttuurienvälisen viestinnän taitoja voidaan opettaa, ja joillakin on enemmän lahjoja oppimiseen. Yksilöt, joilla on huono itsetunto, alhainen epävarmuuden sietokyky ja rasistisia piirteitä ovat Hofsteden mukaan riskialttiita koulutettavia.²⁰²

Etenkin monikulttuurisessa yhteiskunnassa ihmisen on syytä oppia pohtimaan eettisyyden ja moraalisuuden ihmiseen kohdistamia kysymyksiä. Eettinen näkökulma on vaikea ja siksi monet ”hyppäävät” mieluummin niin sanottuun tekniseen näkökulmaan vaatien esimerkiksi koulutukselta tekniikoita ja vinkkejä kulttuurienvälisen kasvatuksen ja vieraiden ihmisten kohtaamisen tueksi. Monikulttuurisuuden näkökulmasta on erityisenä eettis-moraalisena käsitteenä pidettävä kunnioittamista, ihmisen ja elämän kaikenpuolista kunnioittamista. Myös

²⁰¹ Halinoja 1996, 125; Pitkänen 1997, 70.

²⁰² Hofstede 1997, 4, 209, 230–231.

suvaitsevaisuuden sijaan olisi mieluummin syytä puhua kunnioittamisesta. Kuten aiemmin on todettu, suvaitsemiseen liittyy aina sietämisen näkökulma, joka antaa käsitteelle negatiivisen leiman. Suvaitsemattomuudesta voisi näin ollen puhua kunnioituksen puutteena.²⁰³ Monikulttuurisuustutkija Sonia Nieton (2004) mukaan suvaitsevaisuus onkin vain ensimmäinen askel kohti yksilön ymmärtämistä ja kunnioittamista.²⁰⁴

Usein kulttuurienvälistä osaamista lisäävään koulutukseen hakeutuvat ne, jotka ovat muutenkin kiinnostuneita muista kulttuureista ja suhtautuvat niihin myönteisesti. Kun taas ne, joilla on ennakkoluuloja ja herkyys puuttuu, hakeutuvat vähiten koulutuksiin.²⁰⁵ Koulutus onkin tehokasta ainoastaan silloin, kun koulutettava itse haluaa tulla koulutetuksi.²⁰⁶ Lyhyehköt kurssit eivät voi muuta kuin johdatella hyvin laajaan ja monimutkaiseen tutkimus- ja toimintakenttään. Esimerkiksi teemaviikot täydennyskoulutuksessa ovat toisinaan osoittautuneet jopa haitallisiksi monikulttuurisen kompetenssin lisäämiseksi; niiden on todettu vahvistavan stereotyyppistä ajattelua ja ennakkoluuloja eri kulttuureja kohtaan.²⁰⁷ Täydennyskoulutuksen lisäksi keskustelut toisista kulttuureista tulevien työntekijöiden kanssa ovat tärkeitä tietolähteitä. Yhteistyö työyhteisössä auttaa työntekijöitä tarkistamaan ja muokkaamaan monikulttuurista kasvatusta lasten tarpeita mahdollisimman hyvin vastaavaksi ja suvaitsevaisuutta lisääväksi. Monikulttuurinen pätevyityminen tapahtuu parhaiten käytännön toiminnan ja laaja-alaisen ajattelun kautta. Monikulttuurisuus voidaan ymmärtää myös eräänlaiseksi elämänkatsomukseksi, joka on helpompi niille työntekijöille, jotka ovat joutuneet kokemaan erilaisuutta muodossa tai toisessa.²⁰⁸

²⁰³ Kupiainen 2003, 252; Pietilä 2003, 88; Kaikkonen 2004, 59, 144–146.

²⁰⁴ Talib 2006, 144.

²⁰⁵ Hofstede 1993, 332; Arvilommi 2005, 51.

²⁰⁶ Hofstede 1993, 288.

²⁰⁷ Talib 2002, 130–131; Talib 2005, 39–40; Talib 2006, 147.

²⁰⁸ Talib 2002, 130–131; Talib 2005, 39–40; Talib 2006, 147.

3.3.2 Monikulttuurisuuskasvatus

Käsitteen määrittely

Suomessa viime vuosikymmeninä käytettyjä kulttuurisen kasvatuksen alaan kuuluvia käsitteitä ovat pääasiassa olleet rauhan- ja kansainvälisyyskasvatus. Suhteellisen homogeenisessä kulttuuriympäristössä ja idealistisenakin liikkeelle lähtenyt rauhankasvatus laajeni 1980-luvulla kansainvälisyyskasvatukseksi. Kansainvälisyyskasvatuksessa korostettiin alun perin YK:n asiakirjojen mukaan kansojen välistä rauhanomaista rinnakkaiseloä, ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa. Maahanmuuttajien määrän lisääntyessä kansainvälisyyskasvatuksen tilalle ovat tulleet monikulttuurisen kasvatuksen ja interkulttuurisen, kulttuurienvälisen, kasvatuksen käsitteet. Itse sisällöt eivät kuitenkaan ole hävinneet minnekään.²⁰⁹ Kirjallisuudessa on käytetty synonyymeina tai rinnakkaistermeinä muun muassa käsitteitä globaalikasvatus, kansainvälisyyskasvatus, suvaitsevaisuuskasvatus ja interkulttuurinen kasvatus. Jokaisella näillä käsitteillä on kuitenkin oma erityismerkityksensä, vaikka näiden käsitteiden käyttö onkin suomalaisessa että muussa länsimaalaisessa tutkimuskirjallisuudessa epätäsmällistä ja sekavaa.²¹⁰

Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) (2007) mukaan *kansainvälisyyskasvatus* on prosessi, joka auttaa ymmärtämään ja arvostamaan erilaisia kulttuureja. Kansainvälisyyskasvatus nähdään osana elinikäistä oppimista; sen tulee muodostaa jatkumo aina päiväkodeista korkeakouluihin. Kansainvälisyyskasvatusohjelman mukaisena tavoitteena on kehittää kansainvälisyyskasvatuksen opetussuunnitelmia, sisältöjä, menetelmiä sekä materiaaleja siten, että kansainvälisyyskasvatus muodostuu suunnitelmalliseksi näkökulmaksi, joka läpäisee kaikkea opetusta. Varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden, joka tarjoaa ainutlaatuisen mahdollisuuden suunnitelmalliseen ja pitkäjänteiseen kansainvälisyyskasvatukseen.²¹¹ Suomisen (2004) mukaan kansainvälisyyskasvatus

²⁰⁹ Lerkkanen 1999, 165–166; Miettinen 2001, 20; Räsänen 2002, 103, 107–111; Talib & Löfström & Meri 2004, 20; Talib 2006, 141; Paavola & Talib 2010, 26.

²¹⁰ Miettinen 2001, 20; lue lisää mm. Globaalikasvatus.fi (s.d.).

²¹¹ OKM 2007, 16–17.

on ennen kaikkea asennekasvatusta, arjen jakamista ja jatkuvaa kasvamista yhdessä lapsen kanssa. Tavoitteena on tasapainoinen ihminen, joka näkee maailman laajasti ja ihmisten erilaisuuden rikkautena.²¹²

Monikulttuurisen ja interkulttuurisen kasvatuksen välinen ero on myös melko epäselvä. *Interkulttuurisen eli kulttuurienvälisen kasvatuksen* tavoitteena on edistää vuorovaikutuksessa keskinäistä kunnioitusta, suvaitsevaisuutta sekä yhteistyötä ihmisoikeuksien etiikan pohjalta, jolloin halutaan korostaa, ettei kulttuurien rauhanomainen rinnakkaiselokaan ole rakentavin vaihtoehto, vaan dialogi ja toinen toisiltaan oppiminen. Enemmistön kohdalla on kyse monikulttuurisessa yhteiskunnassa elämisen oppimisesta sekä erilaisuuden kunnioittamisesta. Vähemmistön kohdalla kyse on niiden tietojen sekä taitojen oppimisesta, jotka ovat edellytyksenä enemmistökulttuurissa menestymiselle.²¹³ Kulttuurienvälisen kasvatuksen tai koulutuksen keskeisinä tavoitteina on ohjata ihmisiä, niin lapsia kuin aikuisia, elämään ja toimimaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja edistää vierauden ja erilaisuuden ymmärtämistä ja kunnioittamista.²¹⁴ Jokikokko, Lamminmäki-Kärkkäinen ja Räsänen (2004) korostavat, että kulttuurienvälinen kasvatus ei ole vain tekniikka, vaan kokonaisvaltainen lähestymistapa ja filosofia, joka läpäisee kaiken.²¹⁵

Kulttuurienvälinen kasvatus perustuu kahteen periaatteeseen: yleisen ihmisarvon periaatteeseen ja erilaisuuden periaatteeseen. Ensimmäisen taustalla on ajatus, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia ja heitä on kohdeltava samalla tavalla ihmisinä. Henkilö kokee sekä älyllisellä että emotionaalisella tasolla ihmisten perustavaa laatua olevan samankaltaisuuden. Puolestaan erilaisuuden periaatteen mukaan on aina otettava huomioon ihmisten ominaisuudet, kyvyt ja tarpeet, jotka vaihtelevat ihmisestä ja ihmisryhmästä toiseen. Kulttuurienvälinen kasvatus toteutuu näiden periaatteiden jännitekentässä.²¹⁶

²¹² Frondelius 2004, 8.

²¹³ Lerkkanen 1999, 165–166; Miettinen 2001, 20; Räsänen 2002, 103, 107–111; Talib & Löfström & Meri 2004, 20; Talib 2006, 141; Paavola 2007, 46; Paavola & Talib 2010, 26.

²¹⁴ Listo-Alén 1993, 173; Kaikkonen 2004, 137; Suominen 2004, 5.

²¹⁵ Jokikokko & Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004, 341.

²¹⁶ Listo-Alén 1993, 173; Kaikkonen 2004, 137; Suominen 2004, 5.

Myös *monikulttuurinen kasvat*us, tai *monikulttuurisuus-* tai *monikulttuurikasvat*us, ymmärretään monin tavoin. Monikulttuurinen kasvatustiede sai alkunsa anglosaksisissa maissa 1970-luvulla.²¹⁷ Banksin (1999) mukaan monikulttuurisen kasvatuksen tarkoituksena on edistää kaikkien, mutta ennen kaikkea vähemmistöjä edustavien, henkilöiden oikeudenmukaisuutta, samanarvoisuutta ja inhimillistä arvokkuutta kasvatuksellisissa instituutioissa.²¹⁸ Monikulttuurisuuskasvat

us pitää sisällään muun muassa pyrkimyksen kulttuuriseen jatkuvuuteen, etnisten ja kulttuuristen ryhmien oman kulttuuriperinnön ja kokemusten säilyttämiseen ja vaalimiseen, erilaisten oppimistyylien huomioimiseen, laadukkaan ja kulttuurisesti sopivan kasvatuksen toteuttamiseen ja etnisen identiteetin tukemiseen. Yksinkertaistettuna se on laadukkaan oppimisen tarjoamista kulttuurisesti sekä etnisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa.²¹⁹

Taistelu rasismia, syrjintää, ennakkoluuloja ja stereotyyppioita vastaan on keskeinen osa *kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta*²²⁰. Tällöin on kiinnitettävä huomio muun muassa materiaaleihin, varhaiskasvatussuunnitelman sisältöön, toimintatapoihin ja kasvattajien yhteistyöhön ja kommunikointiin lasten ja heidän vanhempiensa kanssa. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen edustajat painottavat, että monikulttuurisuuskasvat

us ei ole pelkkä ohjelma tai oppiaine, vaan monikulttuurisuuskasvat

us nähdään filosofiana, maailmankatsomuksena.²²¹

Yhdysvaltalaisen monikulttuurisuuskasvatuksen edelläkävijän Geneva Gayn (1995) mielestä kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisinä tavoitteina ovat kulttuuripluralismi ja integraatio, kulttuurisen monimuotoisuuden hyväksyminen ja tukeminen, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo.²²² Gayn (1998) mielestä monikulttuurinen kasvat

uksen tulee olla kulttuurin läpäisevä periaate. Monikulttuurista kasvatusta tarvitaan, vaikka kyseisellä alueella ei olisikaan

²¹⁷ Talib & Löfström & Meri 2004, 18.

²¹⁸ Talib 2005, 21.

²¹⁹ Gay 1995, 159–160; Nieto & Bode 2008, 44; ks. myös Miettinen 2001, 25 ja Soilamo 2008, 45–50.

²²⁰ Kriittisen kasvatustieteen periaatteiden pohjalta on muodostunut kriittinen monikulttuurisuuskasvat

us -käsite. Kriittinen kasvatustiede painottaa yhteiskunnan vaikutusta kasvatukseen. (Soilamo 2008, 49.)

²²¹ Paavola 2007, 50; Nieto & Bode 2008, 44, 52.

²²² Gay 1995, 159–160; Nieto & Bode 2008, 44; ks. myös Miettinen 2001, 25 ja Soilamo 2008, 45–50.

vähemmistöryhmien edustajia: ryhmien fyysinen puuttuminen lähipiiristä ei tarkoita sitä, että niillä ei olisi vaikutusta elämäämme. Saman ajatuksen esittää Saarinen (2008).²²³

Myös Nieton (1999, 2004), joka on erityisesti tarkastellut monikulttuurisen pedagogiikan periaatteita ja suuntaviivoja, mukaan monikulttuurinen kasvatusta on tarkoitettu jokaiselle ja se välittyy läpäisyperiaatteella kaikessa toiminnassa. Hänen mielestään valtaväestön oppilaat tarvitsevat monikulttuurista kasvatusta jopa enemmän kuin muut, koska he saattavat olla melko oppimattomia erilaisuuteen liittyen. Lähtökohtana on se, että kaikki koulun toimintatavat ja käytänteet, koko ilmapiiri, on muutettava. Ensisijaisena muutoksen kohteena ovat henkilökunnan asenteet ja uskomukset. Monikulttuurisen kasvatuksen vastakohta on etnosentrinen kasvatusta, jossa tietoa käsitellään vain valtakulttuurin näkökulmasta.²²⁴

Nieto ja Bode (2008) kiteyttävät monikulttuurisen kasvatuksen määritelmän seitsemään periaatteeseen:

1. Monikulttuurinen kasvatusta on rasisminvastaista kasvatusta.
2. Se on peruskasvatusta ja
3. tärkeää kaikille oppilaille.
4. Monikulttuurinen kasvatusta läpäisee kaiken kasvatuksen.
5. Se on kasvatusta yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen.
6. Monikulttuurinen kasvatusta on prosessi, mikä tarkoittaa, että se on jatkuvaa ja kehittyvää. Tietämystä ei koskaan saateta loppuun.
7. Se on kriittistä pedagogiikkaa, jonka tarkoituksena on kyseenalaistaa eri kulttuureissa itsestään selvinä pidettyjä totuuksia ja mahdollisesti myös muuttaa niitä.²²⁵

Talib, Löfström ja Meri (2004) yhtyvät ajatukseen siitä, että monikulttuurinen kasvatusta viittaa sekä filosofiseen että kasvatustapaan, jonka tavoite on edistää ensisijaisesti yksilöiden oikeudenmukaisuutta ja samanarvoisuutta sekä inhimillistä

²²³ Gay 1998, 9–20; Fossi 1999, 178; Saarinen 2008, 15.

²²⁴ Nieto & Bode 2008, 44–60.

²²⁵ Nieto & Bode 2008, 44.

arvokkuutta.²²⁶ Monikulttuurisuudessa tiedostetaan kuitenkin, että samanarvoisuus ja oikeudenmukaisuus eivät merkitse samaa, sillä samanlaiset mahdollisuudet eivät välttämättä takaa oikeudenmukaisuutta.²²⁷ Monikulttuurinen kasvatus pyrkii edistämään kulttuurista moniarvoisuutta sekä sosiaalista tasa-arvoa.²²⁸

Valjus (2006) kiteyttää pro gradu -tutkielmassaan monikulttuurisen koulutuksen merkityksen seuraavasti:

1. Monikulttuurisen koulutuksen tavoitteena on kehittää kulttuurienvälistä osaamista, muun muassa lisäämällä ymmärrystä omasta ja vieraista kulttuureista.
2. Tehtävänä on vähentää kulttuurienvälisiä ennakkoluuloja, stereotyyppioita ja syrjintää.
3. Koulutuksen tulisi edistää kulttuurista moniarvoisuutta ja tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia niin koulutuksessa kuin yhteiskunnassa laajemminkin.
4. Henkilöiden kulttuuriset lähtökohdat tulee huomioida koulutuksen suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa ja materiaaleissa.²²⁹

Monikulttuurisuuskasvatus päivähoitossa

Kuten yhteiskunta, myös päivähoitoyksikkö voi olla monikulttuurinen kuvailevassa mielessä. Tällöin päivähoitossa on lapsia eri kulttuureista, mutta toiminta ei poikkea tavallisen suomalaisen päivähoitoyksikön toiminnasta. Jos päivähoito määritellään toiminnoiltaan monikulttuuriseksi, tulee kasvatuksen sisällön ja metodien perustua siihen, että lapset tulevat eri kieli- ja kulttuuritaustoista.²³⁰ Päivähoidon kehittäminen monikulttuuriseksi ei voi kuitenkaan tapahtua vain esimerkiksi kerran vuodessa järjestettävän kulttuuripäivän tai viikon avulla. Tällöin korostuu kulttuurinen

²²⁶ Talib & Löfström & Meri 2004, 19.

²²⁷ Talib 2002, 37.

²²⁸ Talib 2002, 37–38.

²²⁹ Valjus 2006, 14.

²³⁰ Munge 1997, 52; Lahdenperä 2006, 67.

eksotiikka erilaisten ruoka- ja tapakulttuurien muodossa, mikä ei ole todellista monikulttuurisuutta.²³¹

Asenteisiin vaikuttaminen on erityisen tärkeää lasten kanssa työskennellessä.²³² On tärkeä muistaa, että lasten ohella aikuiset ovat asennevaikuttamisen tärkeä kohderyhmä.²³³ Yli kolmevuotiaat lapset alkavat suosia oman ryhmän jäseniä toiseen ryhmään kuuluvien sijaan.²³⁴ Kulttuurin perusarvot ja ihmissuhdemallit siirtyvät sukupolvelta toiselle myyttien ja satujen välityksellä.²³⁵ Tapa, jolla vanhemmat ihmiset puhuvat muihin kulttuureihin kuuluvista ihmisistä ja kuinka he käyttäytyvät heitä kohtaan, vaikuttaa merkittävästi lapsiin. Arvot muodostuvat havainnoimalla ja jäljittelemällä. Kasvattaja on esimerkkinä lapsille, jolloin hänen käyttäytymisensä ja asenteensa heijastuvat myös lasten käsityksiin ja esimerkiksi ulkomaalaisasenteisiin.²³⁶ Muun muassa epäluulo ja viha muita kohtaan ovat opittuja; vanhempien ihmisten kautta välittynyt vihamielisyys luo tunneperäisen viitekehyksen, joka värittää sekä tulevaa informaatiota että kokemusta.²³⁷ Jo hyvin varhain lapsi alkaa kokea itseään ja omaa arvoaan sen mukaan, miten ympäristö suhtautuu häneen.²³⁸ Munge (1997) korostaa, että monikulttuurisen päivähoidon avulla voidaan vahvistaa lapsen kulttuuri-identiteettiä ja antaa hänelle mahdollisuus kasvaa ehjäksi, arvonsa tuntevaksi ihmiseksi.²³⁹

Paavolan (2007) mukaan stereotyyppiselle luokittelulle äärimmäisenä vastakkaisena toimintana kaikki lapset nähdään samanlaisina, jolloin toimintaa voidaan kutsua ”värisokeaksi” toiminnaksi. Toiminnan perusteena korostetaan sitä, että kaikkiin lapsiin on suhtauduttava samalla tavalla ”rodusta”, etnisestä taustasta sekä kulttuurista huolimatta. Kuten aiemmin on esitetty, tasa-arvoisuus ei kuitenkaan ole samanlaisuutta, sillä samanlaisuus ei välttämättä johda tasa-arvoisuuteen, vaan se voi

²³¹ Talib 2002, 129.

²³² Rätty 2002, 206.

²³³ Söderling 1999, 142; Myllymäki 2004, 22.

²³⁴ Brown 1995, 159.

²³⁵ Allahwerdi 1993, 8.

²³⁶ Hofstede 1993, 341–342; Brown 1995, 149; Söderling 1999, 142; Kalliala 2001, 189; Miettinen 2001, 33; Myllymäki 2004, 22; Saarinen 2008, 46.

²³⁷ Talib 2005, 48.

²³⁸ Alitolppa-Niitamo 1993, 42.

²³⁹ Munge 1997, 52.

myös lisätä epätasa-arvoa. Tilanteen hyväksyminen voi tuoda mukanaan sen, että lasten eroja ei tunnusteta tai tunnusteta eikä niihin reagoida esimerkiksi opetuksellisilla toimenpiteillä. Samalla myös tunnustetaan valtaväestön laatima ja heille suunnattu opetussuunnitelma ainoaksi oikeaksi, jolloin tavat sekä toiminnan laatu määräytyvät opettajien omien arvojen mukaisesti. Edellä kuvatun kaltainen toiminta voi olla seurausta siitä, että erilaisuudesta ei uskalleta puhua esimerkiksi rasismien leiman pelossa, vaikka lapset ovat erilaisia. Voidaan myös pelätä, että loukataan lapsia tai heidän vanhempiaan.²⁴⁰

²⁴⁰ Paavola 2007, 22; ks. myös Gay 2005, 227–230.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimustehtävä

Tutkimusintressi

Monet eri tieteenalat ovat tutkineet etnisten ryhmien välisiä suhteita sekä kulttuurien kohtaamista eri näkökulmista.²⁴¹ Liebkindin (1994) mukaan tutkijoiden vastuulla on tuottaa tietoa, joka voi tarjota jotakin sekä etnisille vähemmistöille itselleen että viranomaisille ja ammattiryhmille, jotka ovat vastuussa kulttuuriryhmien välisistä suhteista ja etnisten vähemmistöjen jäsenten hyvinvoinnista.²⁴² Tämän vuosituhannen erilaisissa virallisissa kansallisissa ja EU:n kannanotoissa ja ohjelmissa sekä ohjeistuksissa on melko poikkeuksetta todettu, että ammatillisten työntekijöiden sekä palvelujärjestelmien valmiuksia kohdata erilaisista kulttuureista tulevia asiakkaita tulee lisätä.²⁴³

Liebkindin mukaan toive löytää keinoja maahanmuuttajien sopeutumisen helpottamiseksi on yksi syy heidän hyvinvointinsa tutkimukseen. Toinen syy on huoli siitä, että maahanmuuttajien heikko sopeutuminen mahdollisesti rasittaa vastaanottavan yhteiskunnan resursseja ja aiheuttaa konflikteja yhteiskunnassa. Kansainvälinen tutkimus osoittaa, että maahanmuutto merkitsee räsitystä yksilölle. Tämän lisäksi epäonnistunut sopeutuminen uuteen maahan voi muodostua taakaksi myös vastaanottavalle maalle. Sopeutumisen ei tarvitse kuitenkaan epäonnistua. Jo tieto siitä, että olosuhteet vaikuttavat sopeutumiseen, tekee vaikuttamisen mahdolliseksi.²⁴⁴

Työntekijöiden asenne on erittäin tärkeä tekijä maahanmuuttajan koetulle hyvinvoinnille. Ihmisten asenteisiin ja vähemmistöpolitiikkaan voidaan vaikuttaa. Yksi keino on tiedon lisääminen. Muualla maailmassa etnisiä suhteita on tutkittu jo kauan, joten tietoa maahanmuuttajien kotoutumista edistävästä ja sitä haittaavista

²⁴¹ Liebkind 1994, 14.

²⁴² Liebkind 1994, 15.

²⁴³ Arvilommi 2005, 11.

²⁴⁴ Liebkind 1994, 224–225.

tekijöistä on tarjolla. Nämä tekijät ja niiden tärkeysjärjestys vaihtelevat kuitenkin yhteiskunnasta toiseen, joten suomalaiset päättäjät ja virkamiehet tarvitsevat Suomessa tehtyä tutkimusta toimintansa pohjaksi. Etnisiä suhteita on Suomessa tutkittu toistaiseksi kuitenkin melko vähän. Lisäksi tutkimus on usein ollut selvitysluontoista.²⁴⁵

Väänänen et al. (2009) mainitsevat THL:n esiselvitysraportissaan, että toinen maahanmuuttajasukupolvi tulee olemaan Suomessa merkittävä väestöryhmä tulevina vuosina. Toisen sukupolven maahanmuuttajien tilanteeseen heijastuu vahvasti heidän vanhempensa sosiaalinen asema, kotoutuminen sekä yhteiskunnan ilmapiiri ja palvelujärjestelmän toimivuus. Lapsena ja nuorena koettu usein toistunut syrjintä eri elämänalueilla voi vaarantaa hyvinvoinnin pitkällä aikavälillä. Raportin mukaan tietoa syrjinnän, rasismien ja kiusaamisen esiintyvyydestä maahanmuuttajalasten eri elämänalueilla ei ole. Myöskään tutkimusta siitä, miten eri kasvuympäristöt, kuten päivähoito, tukevat maahanmuuttajaryhmiin kuuluvien lasten ja nuorten hyvää kasvua ja kehitystä, ei ole. Näin ollen tarvitaan seurantutkimusta eri maahanmuuttajaryhmiin kuuluvien lasten ja nuorten kokemasta syrjinnästä ja kiusaamisesta sekä heidän terveydestään ja hyvinvoinnistaan. Parhaimmillaan koko perheen onnistuneessa kotoutumisessa lapselle ja nuorelle kehittyy monikulttuurinen identiteetti, joka on suuri voimavara: se edistää yksilön mahdollisuuksia toimia monella eri elämänareenalla sekä lisää kykyä toimia uusissa tilanteissa.²⁴⁶ Väänänen et al. mukaan tietoa tarvitaan muun muassa seuraavista kysymyksistä:

- Millaisia ovat eri maahanmuuttajaryhmiin kuuluvien lasten ja nuorten hyvän kasvun ja kehityksen edellyttämät tukitoimet, niiden saatavuus, riittävyys, sisällöt ja vaikuttavuus lapsen päivähoitossa, esikoulussa ja koulussa sekä toisen asteen koulutuksessa?
- Miten em. kasvuympäristöt tukevat maahanmuuttajalasten kasvamista vahvaan omaan identiteettiin?
- Lisää tietoa tarvitaan myös kodin ja päivähoiton sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön sisällöistä ja toimivuudesta eri ryhmissä, lapsen iän ja asuinalueen mukaan.

²⁴⁵ Liebkind 2001a, 9.

²⁴⁶ Väänänen et al. 2009, 45, 48.

- Tärkeää olisi selvittää, miksi maahanmuuttajaoppilaat joutuvat useammin erityisopetukseen ja erityisluokille ja mitkä ovat näiden toimien vaikutukset.
- Tutkimustietoa tarvitaan erityisesti monikulttuuristen perheiden lasten hyvinvoinnista, kehityksestä ja elämästä eri kasvuympäristöissä.²⁴⁷

Rasismi on usein huomaamatonta, piilossa instituutioiden rakenteissa tai kielenkäytössä. Emme huomaa toimivamme tai puhuvamme rasismia tai sen suuntaista käyttäytymistä ylläpitävästi. Kaikkonen (2004) käyttää käsitettä piilorasismi kielellisistä viesteistä, jotka antavat ”rivien välistä” ymmärtää puheelle vastakkaisen asenteen olemassa olon.²⁴⁸ Tiilikainen (2003) toteaa, että monien pakolaisina maahan tulleiden on aikaisempien kokemusten vuoksi vaikea luottaa poliisiin ja muihin virkamiehiin. Toisaalta koska tutkimusten²⁴⁹ mukaan monet muutkaan maahanmuuttajaryhmät Suomessa eivät luota virkamiehiin, on Tiilikaisen mukaan syytä vakavasti pohtia myös suomalaisen hallintokulttuurin perusteita ja siinä ilmeneviä piiloasenteita. Syrjintä on hyvin todellista ja jokapäiväistä. Skinheadien uhittelu on vain jäävuoren huippu; arkipäivän rasismi on paljon laajalaisempaa ja tavallisempaa. Rasismi ei siis aina ilmene suorina tekoina, vaan on institutionaalista, kätkeympää ja vaikeammin todennettavissa.²⁵⁰

Askola-Vehviläisen (1996) raportissa projektista koskien maahanmuuttajaperheiden lasten päivähoitojärjestämistä ja kehittämistä todetaan suomalaisten työntekijöiden asenteiden vaikuttavan perheiden ja lasten kohteluun päivähoitossa.²⁵¹ Mikäli oman kulttuurin arvo kielletään tai sitä aliarvioidaan, henkilö kokee sen identiteettinsä arvonmenetyksenä. Ohentunut identiteetti estää olemasta iloinen, keskittymästä ja oppimasta uusia asioita.²⁵² Maahanmuuttajataustaiset lapset ovat erityisessä syrjäytymisvaarassa, mutta eivät sen takia, että ovat maahanmuuttajia, vaan koska he ovat yleensä heikossa sosio-ekonomisessa asemassa. Lapsen syrjäytymisen riskitekijöitä ovat vanhempien työttömyys, kielelliset vaikeudet sekä yleinen

²⁴⁷ Väänänen et al. 2009, 48.

²⁴⁸ Kaikkonen 2004, 54.

²⁴⁹ Kuten Jasinskaja-Lahti et al. 2002.

²⁵⁰ Tiilikainen 2003, 170.

²⁵¹ Askola-Vehviläinen 1996, 40.

²⁵² Talib 1997, 26.

yhteiskunnallinen asennoituminen maahanmuuttajuuteen ja moninaisuuteen.²⁵³ Maahanmuuttajien kotouttamiseksi on tuettava myös syntysuomalaisten valmiuksia sekä myönteistä asenneilmapiiriä globaalikasvatuksen keinoin.²⁵⁴ Monikulttuurisen kasvatuksen kohteena on koko yhteisö. Mitä nuorempa ihminen alkaa näitä valmiuksia saada, sitä paremmin hän menestyy monikulttuurisessa ilmapiirissä.²⁵⁵

Tutkimustehtävä

Tutkielmani on toisaalta teoreettinen tutkimus kulttuurien kohtaamisesta suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa sekä monikulttuurisesta kasvatuksesta. Työhön sisältyy empiirinen tutkimus varhaiskasvatuksen työntekijöiden asenteista päivähoiton monikulttuurisuuteen. Tutkielmani empiirisen osan ensisijaisena tehtävänä on vastata seuraavaan tutkimuskysymykseen:

- *Kuinka tutkimukseen osallistuneet päivähoiton työntekijät asennoituvat työskentelyyn päivähoitoryhmässä, jossa on asiakkaina perheitä eri kulttuureista ja uskontokunnista?*

Lisäksi etsin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- *Millaiset ovat työntekijöiden muut valmiudet työskennellä monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä*
- *ja millainen on heidän tarpeensa täydennyskoulutukseen?*
- *Entä mikä on heidän oma näkemyksensä interkulttuurisesta kompetenssistaan ja sen kehittämisestä?*

Tutkielman tavoite on näin ollen tuottaa tietoa siitä, millaisia maahanmuuttoasenteita on Suomessa päivähoiton työntekijöillä, jotka ovat vaikuttavassa ja vastuullisessa asemassa niin kasvattajina kuin kotouttajinakin, ja mitä interkulttuurisen kompetenssin, työntekijöiden valmiuksien, ja monikulttuurisuuskasvatuksen kehittämiseksi voitaisiin tehdä. Tavoitteena ei ole saavuttaa yleistyksiä suomalaisten päivähoiton työntekijöiden maahanmuuttoasenteista, vaan tuoda esiin joitakin

²⁵³ STM 2007b, 16, 26.

²⁵⁴ Keva 2010.

²⁵⁵ Suominen 2004, 5; Saarinen 2008, 2.

mahdollisia asennoitumistapoja ja jonkin verran myös pohtia asenteisiin mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä, lähinnä paikkakunnan ja saadun koulutuksen, mutta myös yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutusta.

Olen rajannut tutkimustehtäväni koskemaan päivähoiton henkilöstön maahanmuuttoasenteita. Yksi syy rajaukselle on se, että Suomessa on jo tutkittu melko paljon kasvattajien maahanmuuttoasenteita kouluympäristössä. Tällaisia tutkimuksia ovat tehneet muun muassa Talib (esim. 1999), Miettinen (2001) ja Soilamo (2008). Varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvan esiopetuksen näkökulmasta aihetta on tutkinut Paavola (2007). Päivähoito on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle maahanmuuttotutkimuksessa. Joitakin opinnäytetöitä on tehty liittyen päivähoiton monikulttuurisuuteen, mutta pääpaino niissäkin on ollut ensisijaisesti suomi toisena kielenä -opetuksessa tai yleisesti kasvatuskumppanuudessa päivähoiton työntekijöiden ja maahanmuuttajataustaisten vanhempien välillä.

Finska-Viinikaisen ja Sivénin pro gradu -tutkielmassa vuodelta 2007 kuvataan varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä kulttuurien kohtaamisesta päiväkodissa. Varhaiskasvattajien käsitykset tutkielmassa sisältävät sekä tietoja, kokemuksia että uskomuksia, joiden avulla tarkastellaan työntekijöiden monikulttuurista kompetenssia sekä monikulttuurisen päivähoiton haasteita ja mahdollisuuksia. Tutkimukseen osallistui yhden uusimaalaisen kunnan päiväkotien kuusi varhaiskasvattajaa, jotka työskentelivät maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kanssa.²⁵⁶

Kuten Välimäki et al. (2007) toteavat, huomiota on kiinnitetty liian vähän siihen, että varhaiskasvatus luo pohjan elinikäiselle sosiaaliselle, emotionaalille ja moraalille kehitykselle. Laadukkaat varhaiskasvatuspalvelut ja osaava henkilöstö edistävät vanhempien antaman kasvatuksen kanssa yhdessä lapsen tasapainoista kehitystä.²⁵⁷ Toinen syy rajaukselle onkin se, että katson päivähoiton olevan äärimmäisen keskeisessä asemassa muovaamassa tämän päivän lasten, huomisen aikuisten, monikulttuurisuusasenteita ja näin ollen rakentamassa turvallista ja toimivaa monikulttuurista Suomea. Päivähoidolla on myös oiva mahdollisuus tukea

²⁵⁶ Finska-Viinikainen & Sivén 2007, 33–34.

²⁵⁷ Välimäki et al. 2007, 16.

maahanmuuttajataustaisen perheen kotoutumista ja lapsen identiteetin rakentumista sekä ehkäistä syrjäytymistä, mikä myös on suuri askel kohti todellista monikulttuurisuutta. Perheet ovat tekemisissä päivähoiton henkilöstön kanssa usein viitenä päivänä viikossa ja lapset viettävät suuren osan päivästään päivähoitossa. On mahdollista, että lapsi on samassa päivähoitoryhmässä ensimmäisestä ikävuodestaan esikouluikään saakka. Kuten jo aiemmin on todettu, on tärkeää, että lapset alkavat saada monikulttuurisuuskasvatusta jo mahdollisimman varhain.

Olen käyttänyt tutkielmassani ensisijassa käsitteitä maahanmuuttajataustainen lapsi ja maahanmuuttajataustainen perhe, osittain myös päällekkäin käsitteitä maahanmuuttajalapsi ja maahanmuuttajaperhe. Tutkielmassani ei ole merkityksellistä erotella sitä, onko lapsi tai perhe todella muuttanut Suomeen muualta vai ovatko he maahanmuuttajien, tai paremminkin maahanmuuttaneiden, jälkeläisiä. Suomalaisessa ammattikeskustelussa pohditaan usein näiden käsitteiden oikeanlaista ja sopivaa käyttöä. Milloin henkilö tai koko perhe pääsee eroon maahanmuuttajaleimasta vai onko henkilö ikuinen ”maahanmuuttaja”, vaikka olisi syntynyt Suomessa jopa Suomessa syntyneille vanhemmille, joiden ihon väri, kulttuuri- tai uskonnollinen tausta mahdollisesti eroavat perinteisestä suomalaisesta vastaavasta, koska kyseissä suvussa joku on joskus tullut Suomeen esimerkiksi pakolaisena tai vaikkapa paluumuuttajana? Tutkielmassani keskustelu käsitteiden oikeellisuudesta ei kuitenkaan ole olennaisinta, vaan se kuinka päivähoiton henkilöstö asennoituu asiakkaisiin, joilla on erilainen kulttuurinen tausta. Pyrin kuitenkin käyttämään maahanmuuttaja-käsitteen sijaan maahanmuuttajataustainen-käsitettä, joka mielestäni kattaa niin maahanmuuttaneet kuin Suomessa syntyneet.

Suuri henkilökohtainen kiinnostukseni monikulttuurisuuteen sekä opintoni teologisessa tiedekunnassa kulttuurin ja yhteiskunnan suuntautumisvaihtoehdossa sekä laajat sivuaineopintoni historiassa ja elämäkatsomustiedossa muun muassa kulttuuriantropologian, sosiologian ja uskontotieteen opintoineen ovat perustana tutkimusaiheen valinnalle. Kandidaatin tutkielmani päivähoiton uskontokasvatuksesta toi selkeästi esille päivähoitohenkilöstön epävarmuuden kulttuurien kohtaamisessa päivähoitossa ja vaikutti tämän pro gradu -tutkielman aiheen valintaan. Lisäksi Kuopion Setlementti Puijola ry:n Monikulttuurikeskus Kompassissa aiemmin tekemäni korkeakouluharjoitteluni ja vapaaehtoistyö sekä

työni projektikoordinaattorina OKM:n rahoittamassa monikulttuurisuuskasvatuksen ja rasisminvastaisen työn hankkeessa sekä aiempi kokemukseni seurakunnan lastenohjaajan työstä ovat tuoneet näkökulmia ja asiantuntemusta aiheen käsittelyyn. Kiinnostus tutkielmaani kohtaan muun muassa eri monikulttuurisissa seminaareissa tapaamiltani alan asiantuntijoilta on vahvistanut käsitystäni aiheen tärkeydestä. Työ on tärkeä myös oman ammatillisen identiteettini vahvistumisen kannalta; suuri toiveeni on saada tehdä monikulttuurista työtä myös tulevaisuudessa.

4.2 Tutkimusjoukko

Tutkielmani tutkimusjoukko koostui päivähoidon työntekijöistä eri puolilta Suomea, erilaisin koulutustaustoin ja työympäristöin sekä osalla ollen kokemusta työskentelystä monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä ja osalla ei. Tutkielmaan osallistui 27 työntekijää, joista kaikki olivat *naisia*. Osallistujat jakautuivat paikkakunnittain niin, että suurin osa oli Turusta, eikä Pohjois-Suomesta saatu mukaan osallistujia yrityksistä huolimatta. Taulukossa 1 esitetään informantit paikkakunnittain.

Taulukko 1 Informantit paikkakunnittain.

<i>PAIKKAKUNTA</i>	<i>N</i>
<i>Turku</i>	<i>9</i>
<i>Kuopio</i>	<i>4</i>
<i>Vaasa</i>	<i>4</i>
<i>Lappeenranta</i>	<i>3</i>
<i>Vantaa</i>	<i>3</i>
<i>Espoo</i>	<i>1</i>
<i>Helsinki</i>	<i>1</i>
<i>Muurame</i>	<i>1</i>
<i>Uusikaupunki</i>	<i>1</i>

Osallistujat poikkesivat toisistaan myös koulutustaustaltaan. Kuten taulukosta 2 voi nähdä, suurin määrä osallistujista oli lastentarhanopettajia ja toiseksi eniten oli lasten- ja lähihoitajia.

Taulukko 2 Informanttien koulutustausta.

<i>KOULUTUS</i>	<i>N</i>
<i>Lastentarhanopettaja</i>	<i>12</i>
<i>Lastenhoitaja</i>	<i>4</i>
<i>Lähihoitaja</i>	<i>4</i>
<i>Perhepäivähoitaja</i>	<i>2</i>
<i>Diakoni-nuorisotyönohjaaja</i>	<i>1</i>
<i>Päivähoitaja</i>	<i>1</i>
<i>Sosionomi</i>	<i>1</i>
<i>Terveystenhoitaja</i>	<i>1</i>
<i>Muu koulutus</i>	<i>1</i>

Osallistujista yhteensä kahdellatoista oli lastentarhanopettajan koulutus. Näistä yhdellä oli lisäksi kasvatustieteen maisterin ja erityislastentarhanopettajan koulutus, yhdellä kasvatustieteen maisterin ja yhdellä kasvatustieteen kandidaatin koulutus sekä kahdella sosionomin ammattikorkeakoulutus ja yhdellä lähihoitajan koulutus. Lastenhoitajakoulutuksella työskenteleviä oli neljä, joista yhdellä oli myös lastenohjaajakoulutus. Yksi osallistujista mainitsi olevansa toiminnanjohtaja, perheterapeutti ja päivähoiton työntekijä.

Suurin osa osallistuneista työntekijöistä työskenteli *päiväkodissa*. Kaksi osallistunutta työskenteli *perhepäivähoidossa* hoitajana omassa kodissa. Yksi osallistujista oli aiemmin työskennellyt päiväkodissa ja *englantilaisessa leikkikoulussa*, mutta työskenteli tutkimushetkellä *ammatti- ja aikuisopetustehtävissä*. Osa osallistujista työskenteli *päivähoitoa ja perhetyötä tuottavassa yhdistyksessä*, pienten lasten perheiden palvelukeskuksessa. Yhdistyksen alaisten yksityisten päiväkotien joukossa on myös *monikulttuurinen päiväkot*. Suurin osa osallistujista oli siis tavoitteeni mukaisesti päivähoiton työntekijöitä, jotka työskentelevät kasvat- ja hoitotehtävissä ”kentällä”.

Työntekijöistä yksitoista oli valmistunut koulutuksestaan *2000-luvulla*. Heistä kolme oli valmistunut alemmista koulutusohjelmista jo *1980- ja 1990-luvuilla*. Heidän lisäksi yhdeksän työntekijää oli valmistunut ammattiinsa *90-luvulla* ja viisi

työntekijää 80-luvulla. *Seitsemänkymmentäluvulla* valmistuneita oli yksi työntekijä ja työntekijöistä yksi ei ollut maininnut lainkaan valmistumisvuottaan. *Kolmea työntekijää lukuun ottamatta työntekijät olivat työskennelleet päivähoitoryhmässä, jossa on lapsia eri kulttuureista.* Yksi näistä kolmesta mainitsi tehneensä kuitenkin lyhyitä sijaisuuksia monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä. Yksi työntekijä korosti työskennelleensä monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä lähes aina ja toinen jo viisitoista vuotta.

Valittuani tutkielmani aiheen ja aineistonhankintamenetelmän laadin saatekirjeen ja lomakkeen (Liite 1) päivähoiton työntekijöille. Lomakkeen alussa tiedustelin edellä esiteltyjä taustatietoja työntekijöiltä. Lomakkeessa oli neljä erilaista kuvitteellista tilannetta monikulttuurisen päivähoitoryhmän arjesta apukysymyksineen. Tehtävänannossa pyysin työntekijää kirjoittamaan jokaisen kuvauksen perään, kuinka hän itse reagoisi ja toimisi kyseisessä tilanteessa ja miksi. Lomakkeen lopussa pyysin työntekijää lisäksi kuvailemaan omia valmiuksiaan työskennellä monikulttuurisessa päivähoitossa, saamaansa monikulttuurista koulutusta sekä tarvetta lisäkoulutukseen.

Perehtyminen aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen, vapaamuotoiset keskustelut muun muassa päivähoitossa työskentelevien tuttavien kanssa sekä oma työkokemukseni olivat lomakkeen tilannekuvausten ideoinnin perustana. Lomakkeessa korostui tarkoituksella Suomen monikulttuurisuuskeskustelussa näkyvästi esillä olleet ja puhuttaneet teemat: pakolaisuus, etenkin Somaliasta, Venäjän paluumuuttajat sekä islam.²⁵⁸ Paavolan ja Talibin (2010) mukaan ehkä tavallisimpia uskontoon liittyviä tekijöitä, joita päiväkodeissa kohdataan, ovat ruokailuun, musiikkiin, kuvataiteeseen ja liikuntaan liittyvät seikat, pukeutuminen sekä uskonnolliset tavat. Muslimit eivät yleensä halua lastensa osallistuvan sellaisiin uskonnollisiin tilaisuuksiin, joissa on kristillinen tai ei-islamalainen perusta.²⁵⁹ Näihin liittyviä tilanteita kuvasin myös lomakkeessani.

Saatuani lomakkeen valmiiksi vuoden 2008 alussa kävin testaamassa lomakkeen toimivuuden Savon ammatti- ja aikuisopiston kahdellakymmenelläviidellä lasten ja

²⁵⁸ Liebkind 2001c, 176.

²⁵⁹ Paavola & Talib 2010, 94.

nuorten koulutusohjelman lähihoitajaopiskelijalla. Lomakkeen täyttämisen jälkeen pyysin heitä antamaan kirjallista ja halutessa myös suullista palautetta lomakkeesta. Lomake vaikutti toimivalta, enkä tehnyt siihen muutoksia testauksen jälkeen. Tämän jälkeen ryhdyin etsimään halukkaita päivähoidon työntekijöitä osallistumaan tutkielmani toteuttamiseen. Tavoitteenani oli saada päivähoidon työntekijöitä eri puolilta Suomea ja eri työskentely-ympäristöistä. Pyrin myös siihen, että tutkielmaan osallistuvat päivähoidon työntekijät työskentelevät pääasiassa päivähoidon kasvatus- ja hoitotehtävissä, eivätkä esimerkiksi esimiestehtävissä.

Otin yhteyttä puhelimitse ja sähköpostilla satunnaisesti eri puolella Suomea oleviin päivähoitoyksiköihin tiedustellakseni halukkuutta osallistua tutkielmaani. Tavoitteeni oli löytää parikymmentä osallistujaa, joiden kanssa sopisin ennalta lomakkeen lähettämistä heille joko postitse palautuskuoren ja postimerkin kanssa tai sähköpostitse ja saisin samalla lupauksen lomakkeen palauttamisesta minulle täytettynä sovituksessa ajassa. Joihinkin päivähoitoyksiköihin otin yhteyttä etsittyäni tietyn alueen päivähoitoyksiköiden yhteystietoja internetistä. Osallistujien saaminen oli kuitenkin haasteellista ja osa osallistujista löytyi lopulta ennestään luotujen verkostojen kautta. Keräsin lomakkeet vuosina 2008–2010. Jokaisen ennalta osallistumaan lupautuneen työntekijän palautettua lomakkeensa minulle osallistujia tutkielmaan kertyi lopulta 27 kappaletta.

4.3. Eläytymismenetelmä aineistonhankintametodina

Pro gradu -tutkielmani on laadullinen tutkimus päivähoidon työntekijöiden maahanmuuttoasenteista. Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, havainnointi sekä erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Näitä voidaan käyttää joko vaihtoehtoisesti, rinnakkain tai eri tavoin yhdisteltynä tutkimustehtävän ja -resurssien mukaan.²⁶⁰ Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan siinä pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä.²⁶¹ Yleistyksiä ei ole mahdollista

²⁶⁰ Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.

²⁶¹ Eskola & Suoranta 2005, 61.

tehdä suoraan aineistosta, vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. Ratkaisevaa ei siis ole aineiston koko, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys.²⁶²

Eskola ja Suoranta (2005) mainitsevat karrikoiden, että monessa suomalaisessa ihmistieteellisessä väitöskirjassa teorialuvun tarkoitus on ennen kaikkea lukeneisuuden osoittaminen. Tutkimuksessa tarvitaan kuitenkin jokin taustateoria, jota vasten aineistoa tarkastellaan. Toiseksi aineistojen tarjoamat useat tulkintamahdollisuudet edellyttävät, että tutkijalla on mielessään kysymyksiä, joihin etsitään vastauksia. Nämä kysymykset edellyttävät tulkintateoriaa, joka ohjaa tutkijan valintoja ja sitä mitä hän etsii aineistosta. Tutkimuksen raportoinnin tulee pitkälle olla teorian ja empirian vuoropuhelua, ei pelkkää aineiston järjestämistä ja pinnallista kuvaamista.²⁶³

Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi erityispiirre on se, että siinä edetään usein induktiivisesti, aineistolähtöisesti yksittäisestä yleiseen. Näin kvalitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista toteuttaa kahta käsitystä teorian luonteesta: teoriasta päämääränä ja teoriasta välineenä. Teoria voi toimia välineenä, jonka avulla kerätystä aineistosta pystyy rakentamaan tulkintoja ja jonka avulla tulkintoja voi esittää tieteellisessä muodossa. Teoria voi toisaalta olla myös päämäärä, jolloin yksittäisestä havainnosta edetään yleiseen. Teoriasta on hyötyä pohdittaessa myös aineiston yleistettävyyttä ja edustavuutta. Teoriassa on siis kysymys asiasta, joka huolella käytettynä auttaa laadullisen tutkimuksen koko prosessia suunnittelusta raportointiin saakka.²⁶⁴

Eläytymismenetelmällä tutkimusaineiston keräämisen keinona tarkoitetaan pienten tarinoiden kirjoittamista tutkijan ohjeiden mukaan. Vastaajille annetaan kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio, jonka antamien mielikuvien mukaan heidän tulee kirjoittaa pienimuotoinen kertomus. Tarinoissa kirjoittaja joko vie kehyskertomuksessa esitetyn tilanteen eteenpäin tai sitten kuvaa, mitä kehyskertomuksessa on esitettyä tilannetta ennen täytyntä tai voinut tapahtua. Kehyskertomuksia on 2–4 erilaista, joissa varioidaan jotakin tiettyä seikkaa.

²⁶² Eskola & Suoranta 2005, 66–67.

²⁶³ Eskola & Suoranta 2005, 80–82.

²⁶⁴ Eskola & Suoranta 2005, 83.

Analysoinnissa keskitytään siihen, mikä vastauksissa muuttuu, kun kehyskertomuksissa vaihdetaan jotakin tekijää.²⁶⁵ Ihmisen toiminta ja sen logiikka ei ole eri tilanteissa täysin sattumanvaraista. Eläytymismenetelmällä pyritään selvittämään näitä sääntörakenteita. Eläytymismenetelmällä yritetään tavoittaa niin tilanteen kuin vastaajan sosiaalisuus ja kulttuurisidonnaisuus; tavoitteena on valaista kyseessä olevan toiminnan merkityksiä.²⁶⁶

Eläytymismenetelmän ongelmallinen puoli on muun muassa kysymys kirjoitettujen tarinoiden aitoudesta ja epäilyt kirjoitustilanteiden keinotekoisuudesta. Myös yksi yleisimmistä menetelmään kohdistuvista epäilyistä on, tuottaako se pelkästään stereotyyppioita. Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan menetelmä tuottaa kyllä stereotyyppisiä, yleisiä ja tyypillisiä, vastauksia, mutta niiden lisäksi myös poikkeuksellisia vastauksia. Eläytymismenetelmä antaa vastaajalle mahdollisuuden oman ajattelun ja mielikuvituksen aktiiviseen käyttöön; tosin aina tätä mahdollisuutta ei käytetä, vaan vastaukset voivat olla stereotyyppisiä vastaajan valittua helpoimman ratkaisun. Näiden joukosta voi kuitenkin löytyä jo pienessäkin aineistossa mielenkiintoisia vastauksia. Eläytymismenetelmätarinaa kirjoittavalla on joka tapauksessa huomattavasti laajempi mahdollisuuksien kirjo käytettävänä kuin vaikkapa kyselylomakkeeseen vastattaessa. Laadullinen tutkimus toimii parhaimmillaan tällä tavalla: ei vain pyydetä vastauksia tutkijan konstruoimiin kysymyksiin tutkijan konstruoimilla käsitteillä, vaan vastaajat voivat vapaasti tuottaa käsityksensä tutkittavasta asiasta. Eläytymismenetelmässä ei myöskään joudu samalla tavalla vastauksistaan kesken kaiken tilille kuin haastattelutilanteessa.²⁶⁷

Tarinoista tutkija voi rakentaa tyypillisen tilanteenkulun tai tyypillisen henkilökuvauksen tilanteessa. On myös mahdollista poimia tarinajoukosta sitä edustava yksi tyypillinen tarina kokonaisuudessaan, eikä konstruoida tyypillistä tarinaa kaikkien tarinoiden joukosta.²⁶⁸ Menetelmä ei tuota niinkään faktoja, vaan eräänlaisia merkkejä ja vihjeitä. Ei siis väitetä, että aineistosta esiin nostetut tyypit

²⁶⁵ Eskola 1998a, 10; Eskola 1998b 60, 69; Eskola & Suoranta 2005, 110–111.

²⁶⁶ Eskola 1998b, 67.

²⁶⁷ Eskola 1998a, 12; Eskola 1998b, 66, 78; Eskola & Eskola 1998, 315; Eskola 2001, 136; Eskola & Suoranta 2005, 116.

²⁶⁸ Eskola & Eskola 1998, 324.

ovat ainoat mahdolliset ja että ne vastaavat todellisuutta suoraan. Kyse on mahdollisista malleista.²⁶⁹ Eläytymismenetelmä on mielenkiintoinen vaihtoehto pyrittäessä selvittämään ihmisten käyttäytymistä tilanteissa, joita ei voida demonstroida tutkimustarkoituksiin.²⁷⁰

Tekemässäni lomakkeessa oli neljä erilaista kehyskertomusta liittyen monikulttuurisen päivähoidon arkeen. Jokainen päivähoidon työntekijä täydensi näin ollen neljä kertomusta oman näköisekseen. Näissä neljässä lyhyessä kehyskertomuksessa sisältö tiettyine piirteineen vaihtui, mutta ydinajatus oli jokaisessa sama: monikulttuurisuus tuo uudenlaisia tilanteita päivähoidon arkeen. Koetaanko tilanteet enemmän työtä hankaloittavina vai rikastuttavina, riippuu työntekijästä ja hänen asennoitumisestaan ja yleisesti interkulttuurisesta kompetenssistaan. Tavallisesti eläytymismenetelmää käytettäessä tutkimustilanteessa vastaajat eläytyvät vain yhteen kehyskertomukseen, mutta jokainen vastaaja ei eläydy täsmälleen samaan tarinaan, vaan orientoivissa 2–4 kertomuksessa varioidaan yhtä seikkaa. Tämän suhteen tutkielmani aineistonkeruu poikkesi perinteisestä eläytymismenetelmästä. Eläytymismenetelmän mukaisesti tarkastelen analyysissäni kuitenkin kehyskertomusten sisällön vaihtuvuuden vaikutusta työntekijän tapaan reagoida.

4.4 Sisällönanalyysi

Aineiston analysoinnin eräänä tavoitteena on löytää keskeiset ydinkategoriat, perusolottuvuudet, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa. Kiviniemi (2001) luonnehtii aineiston analysointia ja laadittua tutkimusraporttia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä, josta seuraa, että laadullinen tutkimus on luonteeltaan tulkinnallista.²⁷¹ Aineiston analysointi on laadullisessa tutkimuksessa usein aineistolähtöistä; etukäteen luokiteltujen muuttujien sijaan analysoinnissa jäsennetään aineistosta käsin ne teemat, jotka ovat tulkittavan ilmiön kannalta tulkittavissa merkityksellisiksi. Laadullisessa tutkimuksessa voi siis katsoa olevan

²⁶⁹ Eskola & Eskola 1998, 315; Eskola & Suoranta 2005, 116.

²⁷⁰ Eskola 1998b, 80.

²⁷¹ Kiviniemi 2001, 79.

kyse vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä, eikä niinkään etukäteen hahmotetun teorian testauksesta. Käsitteellistäminen ei kuitenkaan ole välttämättä yksinomaan aineistolähtöistä. Käytännön kentältä nousevien näkökulmien suhdetta tutkimusta käsitteellistävään teoreettiseen viitekehykseen voi pitää pikemminkin vuorovaikutteisena. Tutkijan kiinnostus saattaa suuntautua tiettyihin tärkeiksi oletettuihin seikkoihin tutkimusta suuntaavien johtoajatusten ja teoreettisten olettamuksien mukaisesti, ja toisaalta kentältä esiin tulevien näkökulmien odotetaan tuottavan uusia käsitteellistyksiä sekä uutta teoriaa tarkasteltavana olevasta ilmiöstä.²⁷²

Sisällönanalyysia, jota käytän omassa tutkielmassani, pidetään lähinnä laadullisen tutkimuksen analysointitekniikkana. Sen tavallisin kohdealue on verbaalisten sisältöjen tutkiminen. Kaikkea tietoa, joka on saatu kirjallisista tai kirjalliseen muotoon saatetuista lähteistä, voidaan analysoida sen sisältämää tietoa eri tavoin jäsentäen. Kvalitatiivisessa analyysissä etsitään yleensä niitä merkityksiä, joita tutkittavasta aineistosta on löydettävissä ja joita tutkittavat asioille antavat. Jyrhämän (2004) mukaan merkityksiä etsittäessä on olennaista, että erot saadaan esiin, ei niinkään se, kuinka paljon tiettyä ominaisuutta löytyy. Pyrkimyksenä on järjestää aineistoa tiiviimmin ja selkeämmin kuin alkuperäisaineistossa. Tarkoitus ei ole kuitenkaan kadottaa alkuperäisaineiston informaatiota.²⁷³ Myös Eskolan (2001) mukaan analyysin tehtävänä on tiivistää, järjestää ja jäsentää aineisto sellaisella tavalla, että mitään olennaista ei jää pois, vaan sen informaatioarvo kasvaa. Tyypillisiä tapoja tämän tavoitteen saavuttamiseksi on kaksi: aineiston *tematisointi* ja *tyypittely*. Tematisoinnissa aineisto pyritään ryhmittelemään teemoittain ja nostamaan tutkimusongelmaa valaisevista teemoista esiin mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi. Tyypittelyssä aineistosta konstruoidaan yleisempiä tyyppejä, jotka kuvaavat vastauksia laajemminkin.²⁷⁴ Omassa tutkielmassani olen käyttänyt tyypittelyä.

Laadullisessa tutkimuksessa analyysin eteneminen voidaan jakaa Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan neljään eri vaiheeseen: 1. päätöksen tekeminen, mikä

²⁷² Kiviniemi 2001, 68, 72.

²⁷³ Jyrhämä 2004, 223–225.

²⁷⁴ Eskola 2001, 146.

aineistossa on kiinnostavaa, 2. aineiston läpi käyminen ja kiinnostavien asioiden merkitseminen ja muusta aineistosta irrottaminen, 3. aineiston luokittelu sekä teemoittelu tai tyypittely ja 4. yhteenvedon kirjoittaminen. Tärkeää aineiston analyysissä on tarkka rajaaminen, mitä ilmiötä halutaan tutkia. Aineistosta nousee usein esille ennalta arvaamattomia asioita, jotka voivat olla kiinnostavia. Tämän vuoksi on tehtävä päätös kiinnostavista asioista ja perehdyttävä ainoastaan niihin. Kohta kaksi tarkoittaa aineiston litterointia tai koodaamista, joka on tutkijan oma tapa jäsentää aineistoa. Aineiston luokittelu sekä teemoittelu tai tyypittely koetaan yleensä varsinaiseksi analyysiksi tekniikkana. Se ei kuitenkaan ole mahdollista ilman kahta edellistä kohtaa, eikä mielekästä ilman neljättä, eli yhteenvetoa.²⁷⁵

Tuomi ja Sarajärvi esittelevät Milesin ja Hubermanin (1984) luoman kolmivaiheisen prosessin. Prosessi etenee siten, että ensimmäiseksi aineisto *reduoidaan* eli pelkistetään, jonka jälkeen aineisto *klusteroidaan* eli ryhmitellään. Viimeiseksi suoritetaan *abstrahointi* eli luodaan yhteys teoreettisiin käsitteisiin. Redusointivaiheessa aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennaiset asiat pois, jolloin jäljelle jäävät vain tutkimuksen kannalta merkittävimmät asiat. Pelkistäminen voi tapahtua esimerkiksi siten, että aineistosta etsitään tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja, jotka merkitään jollain tavoin tekstistä näkyviin. Klusterointi-vaiheessa aineistosta koodatut alkuperäisilmaisut käydään läpi, minkä lisäksi aineistosta etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi, jolle annetaan sisältöä hyvin kuvaava käsite. Luokittelun myötä aineisto tiivistyy, kun yksittäiset tekijät viedään yhden käsitteen alle. Ryhmittelyä seuraa abstrahointi- eli käsitteellistämisvaihe, johon klusteroinninkin katsotaan kuuluvan. Abstrahoinnissa tarkoitus on erottaa tutkimuksen kannalta merkittävä tieto ja muodostaa tämän pohjalta teoreettisia käsitteitä. Abstrahoinnissa edetään alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin sekä johtopäätöksiin.²⁷⁶

²⁷⁵ Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–95.

²⁷⁶ Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–114.

4.5 Analyysin toteutus

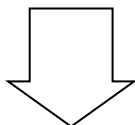
Tutkielmassani analysoin aineiston käyttämällä hieman soveltaen aiemmin esiteltyä kolmivaiheista aineistolähtöistä menetelmää, joka käsittää aineiston redusoinnin, klusteroinnin sekä abstrahoinnin. Aloitin analysoinnin perehtymällä huolellisesti aineistoon lukemalla täytetyt lomakkeet läpi useaan kertaan, jotta minulle muodostuisi kokonaiskuva aineistosta. Aineistoon tutustumisen jälkeen ryhdyin redusoimaan aineistoa eli karsin aineistosta pois kaiken ylimääräisen. Lomakkeita lukiessani tarkkailin päivähoiton työntekijöiden reaktioita neljään erilaiseen kehyskertomukseen (Liite 1) liittyen monikulttuurisen päivähoiton arkeen. Työntekijöiden vastauksissa kiinnitin erityisesti huomiota ilmaisuihin, jotka kuvastivat näkemystä päivähoiton monikulttuurisuudesta mahdollisuutena ja rikkautena tai haasteena ja taakkana. Erottelin korostuskynällä postitse saamistani tai sähköpostista tulostamistani lomakkeista ilmaisut, jotka liittyivät mahdollisuuksiin ja haasteisiin, ja merkitsemällä marginaaliin mahdollisuuteen viittaavat ilmaisut plusmerkillä ja haasteisiin viittaavat ilmaisut miinusmerkillä. Kiinnitin lomakkeissa huomiota myös työntekijän monikulttuurisiin tietoihin ja taitoihin sekä lisäksi työntekijän omaan arvioon omista monikulttuurista valmiuksistaan ja niiden kehittämisestä. Redusoinnin jälkeen klusteroin aineiston eli etsin redusoidusta aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (ks. kuvio 3).

”Näin poistaisin turhia ennakkoluuloja ja pyrkisin lisäämään suvaitsevuuksia.”

”Opetan kaikille lapsille suvaitsevaisuutta ja toisten kunnioittamista.”

”Meidän tulee kunnioittaa valtaväestön kulttuurisia ja uskonnollisia tapoja, juhlia ja pyhiä. Tällä tavoin voimme opettaa suvaitsevaisuutta. Islam juhlia voimme myös juhlia päivähoitossa.”

”- - eri kulttuurinen / eri uskonnon omaava lapsi toisi uutta näkemystä perhepäivähoitoryhmään.
Opitaan hyväksymään ja kunnioittamaan erilaisia ihmisiä.”



suvaitsevaisuuden lisääminen

Kuvio 3 Esimerkki klusterointivaiheesta.

Klusteroinnin tuloksena muodostin yhteensä 27 mahdollisuutta kuvastavaa luokkaa ja 19 haastetta kuvastavaa luokkaa. Klusterointi on osa abstrahointia.²⁷⁷ Tässä tutkimuksessa abstrahointi oli jatkumoa klusteroinnille: abstrahoinnissa yhdistelin klusteroinnissa syntyneitä luokkia ja järjestelin syntyneet luokat pääluokkien alle. Abstrahoinnin tuloksena mahdollisuuksista muodostui neljä (4) pääluokkaa, jotka ovat *1. avoimuus ja toisten kunnioitus*, *2. monikulttuurisuus tilaisuutena*, *3. tiedot sekä taidot* ja *4. työntekijän vastuullisuus*. Pääluokka ”avoimuus ja toisten kunnioitus” tarkoittaa monikulttuurisen päivähoiton näkemistä mahdollisuutena ja rikkautena juontuen työntekijän avoimesta ja erilaisuutta kunnioittavasta asenteesta. Pääluokka ”monikulttuurisuus tilaisuutena” tarkoittaa puolestaan päivähoiton monikulttuurisuuden näkemistä oivana tilaisuutena muun muassa eri kulttuureihin ja uskontoihin tutustumiseen ja suvaitsevaisuuden lisäämiseen. ”Tiedot sekä taidot” viittaavat työntekijän tiedolliseen ja taidolliseen monikulttuuriseen osaamiseen, johon Jokikokonkin mukaan asenteet liittyvät kiinteästi. Viimeinen mahdollisuuksiin liittyvä pääluokka, ”työntekijän vastuullisuus”, kuvastaa työntekijän motivaatiota ja oman toiminnan tärkeyttä sekä omien asenteiden ja muiden valmiuksien tiedostamista. (Ks. taulukko 3)

²⁷⁷ Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–114.

Taulukko 3 Klusteroinnin ja abstrahoinnin tuloksena syntyneet luokat, jotka kuvastavat asennoitumista päivähoidon monikulttuurisuuteen mahdollisuutena ja rikkautena.

KLUSTEROINNIN TULOKSENA SYNTYNEET LUOKAT	ABSTRAHOINNIN TULOKSENA SYNTYNEET LUOKAT
<ul style="list-style-type: none"> ✓ arvostus ✓ ihmisten näkeminen yksilöinä ✓ molemminpuolinen joustavuus ✓ myönteinen vuorovaikutus ✓ vastaanottavaisuus ✓ yhteistyökyky ✓ ymmärrys, myötätunto 	avoimuus, toisten kunnioitus
<ul style="list-style-type: none"> ✓ kotouttaminen ✓ kulttuureihin ja uskontoihin tutustuminen ✓ suvaitsevaisuuden lisääminen 	monikulttuurisuus tilaisuutena
<ul style="list-style-type: none"> ✓ kahden kulttuurin jäsenyys ✓ kannustus, rohkaisu ✓ lapsen identiteetin tukeminen ✓ läpäisyperiaate ✓ omien juurien tärkeys; oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen, uskuntoon ✓ ratkaisumallit ✓ saatu koulutus, kokemus ✓ sosiaalinen vahvistaminen ✓ tasa-arvoinen kohtelu, erilaisuuden tiedostaminen; pluralismi 	tiedot, taidot
<ul style="list-style-type: none"> ✓ ammatillinen yhteistyö ✓ asenteiden ja muiden valmiuksien tiedostaminen ✓ kasvatuskumppanuus ✓ kehittymishalu ✓ motivaatio, halu toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta ✓ nöyryys ✓ oman toiminnan tärkeys, aktiivisuus ✓ yritteliäisyys, rohkeus 	työntekijän vastuullisuus

Haasteista muodostui abstrahoinnin tuloksena viisi (5) pääluokkaa. Ne ovat 1. olosuhteet, 2. puutteita tiedoissa ja taidoissa, 3. vastuun siirto, 4. velvollisuuden

huomiotta jättäminen ja 5. *vierauden pelko*. Ensimmäinen pääluokka ”olosuhteet” viittaa päivähoidon monikulttuurisuuden näkemiseen haasteena olosuhteiden, kuten työläyden ja resurssien puutteen, vuoksi. Pääluokka ”puutteita tiedoissa ja taidoissa” liittyy työntekijän puutteelliseen tiedolliseen ja taidolliseen monikulttuuriseen osaamiseen. ”Vastuun siirto” kuvastaa työntekijän passiivisuutta ja ratkaisujen odottamista ulkopuolelta tai ylemmältä taholta. ”Velvollisuuden huomiotta jättäminen” kertoo muun muassa työntekijän välinpitämättömyydestä, motivaation puuttumisesta ja kehittymishaluttomuudesta. Viimeinen pääluokka ”vierauden pelko” kuvastaa ennakkoluuloja ja sellaisia asenteita, jotka näkyvät työntekijän ehdottomuutena, joustamattomuutena ja oman kulttuurin korostamisena työssä. (Ks. taulukko 4)

Taulukko 4 Klusteroinnin ja abstrahoinnin tuloksena syntyneet luokat, jotka kuvastavat asennoitumista päivähoidon monikulttuurisuuteen haasteena ja taakkana.

<i>KLUSTEROINNIN TULOKSENA SYNTYNEET LUOKAT</i>	<i>ABSTRAHOINNIN TULOKSENA SYNTYNEET LUOKAT</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>resurssien puute</i> ✓ <i>ruokakulttuuri</i> ✓ <i>vaatimusten kohtuuttomuus, työläys</i> 	<i>olosuhteet</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>kliseet</i> ✓ <i>kokemuksen puute</i> ✓ <i>monikulttuuristen opintojen vähäisyys / puuttuminen</i> ✓ <i>ratkaisumallien puute</i> 	<i>puutteita tiedoissa, taidoissa</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>ratkaisut tilanteisiin ulkopuolelta tai ylemmältä taholta</i> ✓ <i>työntekijän passiivisuus</i> 	<i>vastuun siirto</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>eristäminen</i> ✓ <i>haluttomuus toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta</i> ✓ <i>kehittymishaluttomuus</i> ✓ <i>samanlainen kohtelu; ”värisokea” toiminta</i> ✓ <i>uskontokasvatus</i> ✓ <i>välinpitämättömyys</i> 	<i>velvollisuuden huomiotta jättäminen</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>ehdottomuus, joustamattomuus</i> ✓ <i>sulauttaminen</i> ✓ <i>uhat suomalaisille perinteille</i> ✓ <i>yhteistyökyvyttömyys</i> 	<i>vierauden pelko</i>

Sisällönanalyysin avulla sain aineiston tiivistettyä jäsennettyyn muotoon. Tutkimustehtävänä oli vielä kuitenkin profiloida eri työntekijöiden vastauksia tarkemmin saadakseni selville, millaisia asennoitujatyyppejä työntekijäjoukosta löytyisi. Aloitin tyypittelyn lukemalla uudelleen lomakkeita ja vastauksista irrotettuja mahdollisuuksia ja haasteita kuvaavia ilmauksia. En tarkkaan kvantifioinut yksittäisten lomakkeiden sisältämää haasteiden ja mahdollisuuksien määrää, mutta tarkastelin sitä, kumpi työntekijän kirjoitelmissa korostui enemmän, päivähoidon monikulttuurisuuden asennoituminen mahdollisuutena ja rikkautena vai haasteena ja taakkana.

Ryhmittelin lomakkeet neljään eri pinoon sen perusteella, miten kukin työntekijä oli reagoinut lomakkeen kuvitteellisiin tilanteisiin ja mitä hän oli vastannut kysymykseen valmiuksistaan ja tarpeestaan lisäkoulutukseen. Yksi kokonainen lomake sisältäen yhden henkilön kaikki tarinat meni yhteen pinoon. Lukiessani lomakkeet läpi ja ryhmitellessäni lomakkeet eri pinoihin en vielä kiinnittänyt huomiota työntekijöiden taustatietoihin. Tekemäni profilointi on lähellä Eskolan ja Suorannan (2000) esittelemää tyypittelyä. Tyypittely on aineiston ryhmittelemistä tyypeiksi eli ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tarinoista voidaan rakentaa tyypillinen kuvaus tilanteesta tai henkilökuva.²⁷⁸

Tekemäni neljä pinoa kuvasi tutkimusjoukosta nousutta neljää erilaista työntekijöiden asennoitujatyyppeä liittyen työskentelyyn monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä ja maahanmuuttajataustaisten perheiden asiakkuuteen päivähoitossa. Nimesin tutkimusjoukosta nousseet asennoitujatyypit seuraavasti: *1. negatiivisesti asennoituvat*, *2. ristiriitaisesti asennoituvat*, *3. positiivisesti asennoituvat* ja *4. interkulttuurisesti pätevät* päivähoidon työntekijät. Nimesin ryhmät sen perusteella, mikä ryhmään kuuluvien työntekijöiden suhtautuminen lomakkeissa antamiini monikulttuurisen päivähoitoryhmän ”ongelmatilanteisiin” oli; näkivätkö työntekijät kehyskertomukset ennemmin vain haasteena ja taakkana vai löysivätkö he tilanteista myös mahdollisuuksia ja rikkautta, ja millaisia käytännön ratkaisuja he tekivät kuvitteellisissa tilanteissa.

²⁷⁸ Eskola & Suoranta, 2000, 181.

Lomakkeen ensimmäisessä kehyskertomuksessa kerrotaan neljävuotiaasta Lailasta ja hänen perheestään, joka on islaminuskoinen ja kotoisin Afganistanista. Päivähoitoryhmässä lapset kiusaavat Lailaa haukkumalla Lailan äitiä musliminaisille ominaisen pukeutumisen vuoksi. Toisessa kehyskertomuksessa kuvaillaan ruokailuun liittyvää tilannetta, jossa somalityttö Badran vanhemmat haluavat noudattaa erityisen tarkasti islamin ruokaa koskevia säännöksiä ja vaativat tätä myös päivähoitolta. Kolmannessa tarinassa puolestaan irakilaisesta kolmevuotiaasta Salmanin vanhemmat eivät islaminuskoina halua pojan osallistuvan millään tavalla suomalaisen joulunvieton perinteisiin, mutta toivovat, että Salman voisi saada hoitopaikassa hänen omaa kulttuuriaan ja islamin uskoa tukevaa kasvatusta. Viimeisessä kehyskertomuksessa kerrotaan neljävuotiaasta Irinasta, joka on juuri muuttanut perheineen Venäjältä Suomeen. Kukaan perheessä ei puhu suomea, ja vanhemmat toivovat oman kielitaitonsa kartuttamisen lisäksi, että erityisesti tyttö oppisi puhumaan hyvin suomea menestyäkseen tulevaisuudessa suomalaisessa yhteiskunnassa.

5 TULOKSET

5.1 Negatiivisia asenteita päivähoidon monikulttuurisuuteen omaavat varhaiskasvatuksen työntekijät

Ensimmäistä asennoitujatyyppeä, *negatiivisesti* päivähoidon monikulttuurisuuteen *asennoituvia*, edusti tutkimusjoukosta viisi (1a, 1b, 1c, 1d, 1e) päivähoidon työntekijää kahdestakymmenestäseitsemästä vastaajasta. Heidän vastauksissaan pieni osa maininnoista viittasi joiltakin osin positiiviseen asennoitumiseen maahanmuuttajaperheiden asiakkuutta kohtaan, mutta lomakkeet olivat pääasiassa maininnoiltaan negatiivisesti suuntautuvia ja suhtautuminen ongelmalähtöistä. Monikulttuurisuuden tuomia haasteita ei nähty lainkaan mahdollisuutena tai rikkautena, eikä työntekijöillä ollut juurikaan esittää monikulttuurisia ratkaisumalleja tilanteisiin. Työntekijät takertuivat haasteisiin ja tuntuivat odottavan, että mahdollinen ratkaisu haasteisiin tulisi pääasiassa jostakin muualta kuin heidän omasta toiminnastaan, kuten ylemmän tahon järjestämästä koulutuksesta ja resursseista. Osa työntekijöistä ei nähnyt tarvetta lisäkoulutukselle, eikä ollut halukas kehittämään näin omaa osaamistaan tietojen ja taitojen puutteista huolimatta.

Eryteisesti kolmas tilanne liittyen islamin uskoon ja joulunviettoon toi esille negatiivisia asenteita. Islam koettiin vieraana asiana ja jonkinlaisena uhkana suomalaiselle kulttuurille. Joulua pidettiin todella tärkeänä ja syvälle juurtuneena suomalaisen perinteeseen ja tilannekuvaus nähtiin ”hyökkäykseksi” perinnettä vastaan; tilanne herätti työntekijöissä selkeästi negatiivisia tuntemuksia, ehdottomuutta ja joustamattomuutta. Eri kulttuuritaustaisen lapsen omaa kulttuuria ja islamin uskoa ei oltu valmiita tukemaan. Kolme työntekijää toi esille, että lapsen oman kulttuurin tukemiseksi tulisi olla saatavilla joku kyseisen kulttuurin tunteva henkilö, joka tulisi pitämään muun muassa erillisiä uskontokasvatustuokioita, jos sellaisia vaaditaan. Työntekijät suhtautuivat yleensäkin uskontokasvatuksen antamiseen ylimalkaisesti ja pitivät kohtuuttomana vaatimuksena etenkin muun kuin kristinuskon mukana oloa päivähoidon normaalissa arjessa.

Kertoisin, että valtaväestön uskonto on kristinusko ja juhlapäivät vietetään sen mukaan. - - Kertoisin myös, että meillä ei ole mahdollisuutta järjestää lapsen omaa uskontoa tukevaa kasvatusta vaan

vanhemmat saavat asiantuntijoina antaa ja järjestää sitä itse. (1b / tilanne 3)

Mikään uskonto ei tule esiin päivähoiton arjessa. Evlut srk:sta tulee kummi 2x / vuodessa pitämään halukkaille uskontokasvatusta. Ateistit ovat omilla puuhissa / ulkoilussa samanaikaisesti. Jos vain yksi muslimi ei uskontokasvatusta oteta vastaan / ryhmälle voi perhe kukaties ehdottaa oman tuokion vetäjää 2x / vuosi. (1c / tilanne 3)

Reaktiot tilanteeseen eivät kuvaa monikulttuurisuuskasvatuksen toteutuvan läpäisyperiaatteella. Ilmi ei tule myöskään avoimuus ja kunnioitus lapsen omaa kulttuuria kohtaan. Kulttuuri rajataan koskemaan kapeasti pelkästään uskontoa, islamia. Etenkin vieras uskonto ja myös kulttuuri nähdään asioina, joita ei voida eikä koeta velvollisuudeksi ottaa esille päivähoitossa, koska itse työntekijänä ei kuuluta kyseiseen vähemmistökulttuuriin. Muut kuin kristityt eristetään pakollisten kristillisten uskontokasvatustuokioiden ajaksi ”omiin puuhiinsa”. Vastuu vieraan kulttuurin ja uskonnon mukaisesta kasvatuksesta halutaan siirtää kokonaan päivähoiton ulkopuolelle ja työntekijöiden vastauksissa näkyy enemmänkin välinpitämättömyys ja passiivisuus kuin halu ja pyrkimys aidosti toimivan monikulttuurisen päivähoitoryhmän toteuttamiseksi.

Islaminuskoisten vähemmistöjen tarkastelemista lähinnä vain uskonnollisina vähemmistöinä kutsutaan uskonnollistamiseksi, jolloin monet asiat tulkitaan uskonnollisen taustan kautta.²⁷⁹ Erityisesti islaminuskoisiin vähemmistöihin, somaleihin, kurdeihin ja arabeihin, liittynyt uutisointi ja julkisuus on usein ollut sensaatiohakuista, ongelmakeskeistä ja viranomaisnäkökulmaa korostavaa; tavallinen arki ja ”menestystarinat” ylittävät harvoin uutiskynnystä. Uskonnollistamiseen on kuitenkin syytä suhtautua kriittisesti, sillä asiat yksinkertaistuvat liikaa, kun niitä tarkastellaan vain yhdestä näkökulmasta käsin.²⁸⁰

Lomakkeen ensimmäisen tarinan kiusaamiseen oli osa työntekijöistä reagoinut vahvasti. Tilanteen ratkaisuna oli selittäminen lapsille, miksi Lailan äiti käyttää burqaa ja tiukka puhuttelu siitä, että ketään ei saa haukkua, toiselle tulee pahamieli ja pitää pyytää anteeksi. Suurimmalla osalla näistä viidestä työntekijästä tilanteen hoitaminen ei kuitenkaan juuri poikennut muista kiusaamistilanteista päivähoitossa,

²⁷⁹ Paavola & Talib 2010, 92.

²⁸⁰ Liebkind 2001c, 175, 181; Martikainen 2008, 67; Paavola & Talib 2010, 92, 112.

ja maininnat, jotka olisi voinut tulkita positiivisiksi asenteiksi, saattoivat kummuta vain kliseestä ”ketään ei saa haukkua ja kiusata, koska siitä tulee pahamieli”. Maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ei juuri kuvattu missään vastauksissa tai kuvattiin hyvin niukasti, vaikka sitä apukysymyksissä pyydettiin. Yhteistyö sisälsi lähinnä ohjauksen kielikursseille ja vastuun siirron vaikeiksi koetuissa tilanteissa lasten vanhemmille.

Työntekijät toivat vastauksissaan ilmi lähinnä sen, kuinka paljon haastetta ja vaikeuksia päivähoiton kulttuurinen monimuotoisuus aiheuttaa. Islamin mukaiset poikkeavat ruokajärjestelyt koettiin kohtuuttomina ja hankalina, jopa mahdottomina toteuttaa, mutta sen sijaan kasvisruokavalio ja allergioista aiheutuvat ruokavaliot eivät aiheuttaneet ongelmia, vaan ruokavalion järjestämisen koettiin toimivan erittäin hyvin.

Parasta olisi varmaan pyytää tuomaan kotoa omat, että voi olla varma ettei ole käytetty sianlihaan. (1b / tilanne 2)

Voi olla vaikeaa. Perheen pitäisi tuoda omat astiat jne ja pestä ne kotona. Oman ruuan tuominenkin voisi olla tarpeen, sillä keittiössä ruuat tehdään samoissa astioissa kun liharuuat. On aika niuhoa joo. Melko mahdotonta. Erilaiset ruokailutottumukset ok. Meilläkin monta vegaania ja se toimii tosi hyvin. (1d / tilanne 2)

Vastaukset ilmensivät työntekijöiden passiivisuutta, välinpitämättömyyttä ja haluttomuutta, jotka vaikuttivat kumpuavan, ei todellisuudessa niinkään asioiden työläydestä, vaan ennakkoluuloista ja asenteista islamin tapoja ja perinteitä kohtaan.

Kukaan työntekijöistä ei nostanut esille päivähoiton monikulttuurisuuteen liittyvän mitään positiivista, kuten monikulttuurisuuden tuomaa rikkautta ja mahdollisuuksia. Ominaista tämän tyyppin työntekijöille oli myös se, että heillä ei näyttänyt olevan tietoa, kuinka toteuttaa monikulttuurista työtä päivähoitossa, eikä juuri omaa aktiivisuutta löytää ratkaisuja tilanteisiin. Työntekijät takertuivat annettuihin haasteisiin ja näkivät ainoana ratkaisuna olosuhteiden muutoksen, kuten resurssien lisäämisen, tai ylemmän tahon järjestämän koulutuksen. Eräs työntekijöistä mainitsi, että maahanmuuttajataustaisten lasten ja vanhempien kanssa tehtävä työ ei ole mitään ylimääräistä työtä, vaan osa tämän päivän päivähoitoa. Kuitenkaan tässä tai muissakaan tämän tyyppin lomakkeissa työntekijöiden kuviteltu toiminta ei

kuvastanut sitä, että päivähoitoryhmän toiminnan tavoite olisi toimiva monikulttuurisuus.

Kaikesta huolimatta kaksi työntekijöistä koki omat valmiutensa hyväksi eikä kokenut tarvitsevansa lisäkoulutusta vastatessaan lomakkeen lopussa oleviin lisäkysymyksiin. Yksi työntekijöistä mainitsi tarvitsevansa koulutusta, *jos* hän menisi tällaiseen ryhmään töihin. Kaksi mainitsi koulutusta tarvittavan yleisesti, ja he myös tiedostivat omat monikulttuuriset valmiutensa.

Aika heikot [monikulttuuriset valmiudet]. Koulutusta tarvittaisiin lisää, että emme joutuisi kulttuurien törmäyskurssille. (1e)

En ole saanut koulutusta ja en koe selviytyväni kyseisessä ryhmässä. Koulutusta tarvitaan. (1a)

Negatiivisesti asennoituviiin lukeutui päivähoidon työntekijöitä erilaisin koulutustaustoin. Joukossa oli yksi perhepäivähoitaja, yksi lähihoitaja ja kolme lastentarhanopettajaa, joista yhdellä oli myös sosionomi-ammattikorkeakoulututkinto. Perhepäivähoitaja oli käynyt perhepäivähoitajakurssin 1980-luvun alussa ja myös yksi lastentarhanopettajista oli valmistunut 80-luvun alkupuolella. Muut olivat valmistuneet 2000-luvulla. Perhepäivähoitaja työskenteli omassa kodissaan ja muut työntekijät päiväkodissa. Työntekijät työskentelivät myös eri puolilla Suomea: työntekijöistä yksi työskenteli Kuopiossa, yksi Vaasassa ja kolme Turussa.

Perhepäivähoitaja ja lähihoitaja mainitsivat, etteivät olleet saaneet koulutusta liittyen monikulttuurisuuteen. Lastentarhanopettaja, joka oli valmistunut 80-luvun alkupuolella, mainitsi saaneensa koulutusta aiheesta, ja kaksi muuta lastentarhanopettajaa eivät maininneet, ovatko saaneet koulutusta vai eivät. Kaikki lastentarhanopettajat olivat työskennelleet monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä. Yksi heistä oli tehnyt tosin vain lyhyitä sijaisuuksia. Perhepäivähoitajalla ja lähihoitajalla ei ollut työkokemusta monikulttuurisesta lapsiryhmästä.

Perhepäivähoitajan kohdalla asennoitumiseen voi vaikuttaa pohjakoulutus, 80-luvun lyhyehkö kurssi, johon ei ole kuulunut monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja. Hän ei ollut saanut myöskään täydennyskoulutusta aiheesta, eikä ollut koskaan työskennellyt monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä. Lisäksi hän näki

perhepäivähoidon työympäristönä liian haastavaksi monikulttuuriselle lapsiryhmälle ja monikulttuurisuuden tuomat haasteet kohtuuttomiksi hoitajalle.

Hoitajalle kohtuuton työ monenlaisen ruuan valmistus kaiken muun työn ohella jotka hän itse hoitaa
Työmäärä suuri -> palkassa ei juuri näy! (1a / tilanne 2)

Nämä lapsukaiset myös päiväkotiin, jossa enemmän hoitajia, jotta heille voi järjestää muuta toimintaa. (1 a / tilanne 3)

Vain yksi työntekijä mainitsi saaneensa monikulttuurista koulutusta, eikä hänkään ilmeisesti sitä pohjakoulutuksessaan 1980-luvulla. Työntekijöistä vain kaksi oli työskennellyt pidempiä aikoja monikulttuurisessa päivähoidossa. Näin ollen vaikuttaisi siltä, että monikulttuurisen koulutuksen puute tai sen vähäisyys, työkokemuksen puute monikulttuurisessa ryhmässä tai työskentely tällaisessa ryhmässä ilman osaamista sekä resurssien puute vaikuttaisi negatiiviseen asennoitumiseen päivähoidon monikulttuurisuutta kohtaan.

5.2 Ristiriitaisia asenteita päivähoidon monikulttuurisuuteen omaavat varhaiskasvatuksen työntekijät

Toista asennoitujatyyppejä, *ristiriitaisesti* päivähoidon monikulttuurisuuteen *asennoituvia*, edusti työntekijöistä kahdeksan (2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f, 2g, 2h) kahdestakymmenestäseitsemästä. Tälle tyypille ominaisinta oli ristiriitaisuus asennoitumisessa työskentelyyn monikulttuurisessa ryhmässä. Suurimmaksi osaksi lomakkeiden maininnat kuvastivat positiivista asennoitumista maahanmuuttajataustaisten perheiden asiakkuuteen, annetut haasteet nähtiin mahdollisuutena ja rikkautena, avoimuutta korostettiin ja ainoaksi esteeksi nähtiin mahdollinen resurssien puute joissakin asioissa. Osa maininnoista lomakkeissa toi esille kuitenkin selkeän negatiivisen suhtautumisen ja haluttomuuden toteuttaa monikulttuurista kasvatusta. Työntekijöillä oli kuitenkin pääasiassa tietoa ja taitoa monikulttuurisen työn toteuttamiseksi tai ainakin aktiivisuutta yrittää toteuttaa sitä. Osa koki tarvitsevansa lisäkoulusta ja halukkuutta koulutukseen oli osaamisesta huolimattakin.

Lomakkeen ensimmäinen tarina kiusaamisesta toi esille positiivista asennoitumista maahanmuuttajaperheiden asiakkuuteen. Maininnat sisälsivät tässä

asennoitujatyypissä huomattavasti enemmän ratkaisumalleja tilanteen hoitamiseksi kuin vain jokseenkin kliseiset ehdotukset puhuttelusta, ettei ketään saa haukkua. Tämäkin toki tärkeä näkökulma tuli muun ohella lomakkeissa esille. Toisilla työntekijöillä oli enemmän tietoa mahdollisuuksista tilanteen käsittelemiseksi kuin toisilla, mutta jokaisesta vastauksesta ilmeni aito positiivinen suhtautuminen, halu ja yritys toteuttaa monikulttuurista kasvatusta päivähoitoryhmässä. Vaikka toimintatavoista ei pelkän asian puheeksi ottamisen ja keskustelun lisäksi välttämättä ollut osattu kaikissa lomakkeissa kertoa, tilannetta kohtaan oli osoitettu ymmärrystä. Myös yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa korostettiin.

Ottaisin tietenkin asian puheeksi sekä päivähoitoryhmän että Lailan perheen kanssa. Selvittäisin lapsille miksi Lailan äiti pukeutuu kyseisellä tavalla ja kertoisin Lailalle muiden lasten kielteisen suhtautumisen syyn, joka todennäköisesti aiheutuu tietämättömyydestä ja jopa pelosta. Lailan vanhemmille selvittäisin myös lasten reaktion ja kertoisin mistä se mahtaa johtua. Aihetta käsiteltäisiin ja siitä keskusteltaisiin kaikkien osapuolten kanssa niin kauan kuin tarvitsee, jotta päivähoitoryhmän lapset pääsisivät ihmetyksestä ja Lailan perheen ei tarvitsisi kokea mielipahaa. (2a / tilanne 1)

Puolella kahdeksasta työntekijästä oli esittää lisäksi enemmän toimintatapoja huomioiden tilanteen monikulttuurisen luonteen ja konkretian tarpeellisuuden lasten kanssa työskenneltäessä.

Voisin ottaa avukseni käsinuken tai käsinukkeja joiden avulla saisin lapsen ymmärtämään miltä tuntuu toisen mielenpahoittaminen. - - Nukkien avulla voisin tuoda esille eri kulttuurien tavan pukeutua. Yksi nukke voisi esittää Lailan äitiä. Korostaisin, että pukeutuminen on erilaista ja joskus sillä on uskonnollinen merkitys. Lailan äidin pyytäisin ehkä kertomaan pukeutumisestaan lapsiryhmälle. Kunnioittaisin hänen vakaumustaan, jos hän tästä kieltäytyisi. (2c / tilanne 1)

Konkretian lisäksi työntekijät toivat esille erittäin tärkeän asian, avoimuuden, ja sen, että eri kulttuurit saavat olla arjessa esillä, eikä niitä tarvitse kammoksua ja karttaa. Esille tuli myös toinen tärkeä näkökulma: maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa voi puhua asioista, jos ei ole varma, miten olisi soveliasta toimia. Työntekijät näkivät haasteen myös mahdollisuutena lisätä suvaitsevaisuutta ennakkoluuloista keskustelemalla ja tutustua lasten kanssa eri kulttuurien piirteisiin ja näin rikastuttaa päivähoidon toimintaa.

Pyytäisin Lailan äitiä tulemaan [päiväkotiin] ja kertomaan lapsille burqasta. Voisimme myös katsoa kuvia islamilaisista tavoista. Voisimme myös kokeilla tyttöjen kanssa (pojat myös mukana) miten

burqaan pukeudutaan - - Näin poistaisin turhia ennakkoluuloja ja pyrkisin lisäämään suvaitsevuuutta. (2b / tilanne 1)

Ehkä esimerkkinä voisin piirtää ihmisen ja sen jälkeen lasten kanssa yhdessä alkaa piirtää hänelle burkaa niin että lapset ymmärtävät että burkan alla on ihan tavallinen ihminen ja Laila saisi olla mukana. Tulkin avulla kysyisin vanhemmilta onko heistä sopivaa että toimin näin. (2h / tilanne 1)

Tilanne liittyy ruokailuun ja islamin ruokailua koskeviin säännöksiin sisälsi työntekijöiltä mainintoja, jotka kertoivat heidän positiivisesta asennoitumisestaan. Työntekijöiden mielestä uskonnosta johtuvia säännöksiä tulee ruokailussa kunnioittaa ja ne on tärkeää huomioida ja ottaa vakavasti.

Toimisin samalla tavalla kuin allergisten lasten kanssa, eikä se ole mikään ongelma tämän päivän päiväkodeissa. (2b / tilanne 2)

Kolme työntekijöistä mainitsi kuitenkin aivan äärimmäisyyksiin menevien sääntöjen olevan haasteellisia ja työläitä toteuttaa ja jossakin vaiheessa resurssien riittämättömyyden tulevan vastaan.

Mielestäni ruokien erottelu uskonnollisista syistä on täysin ymmärrettävää, mutta aivan äärimmäisyyksiin voi olla keittiöhenkilökunnan osalta työlästä päästä. Näiden erityisruokien valmistamiseen saattaisi tarvita yhden tai useamman erikseen siihen tehtävään valitun ihmisen. - - herää kysymys keittiöhenkilökunnan resursseista ja mahdollisuuksista. (2a / tilanne 2)

Niin lasten kuin maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa korostettiin tämänkin tilanteen yhteydessä avoimuutta ja keskustelun tärkeyttä.

Ruokien erottelua en näe ongelmana, toiset lapsethan kyllä kysyvät miksi joku ei saa syödä sitä tai tätä, mutta senhän voi aina kertoa, niinhän se on allergia lasten kohdallakin. (2f / tilanne 2)

Myös neljäs tilanne liittyy venäjänkieliseen perheeseen osoitti enimmäkseen positiivista asennoitumista sekä tietämystä ja yritystä huomioida lapsiryhmän monikielisyys. Pääasiassa pidettiin tärkeänä sitä, että maahanmuuttajataustainen lapsi on samassa päiväkodissa enemmistön kanssa, jolloin suomen oppiminenkin helpottuu. Osa työntekijöistä huomioi myös lapsen oman äidinkielen tärkeyden suomen oppimisen ohella.

Ryhmässä aikuisen täytyy kiinnittää huomiota oikeaan puhe tapaan ja tarjota paljon sanoja. Kuvia on hyvä käyttää konkretisoimaan sanoja ja niiden avulla lapsi saa ilmaista itseään kunnes muistaa sanat. (2f / tilanne 4)

Sijoittaisin lapsen tavalliseen päiväkotiryhmään, jossa on sujuvasti suomea puhuvia ns. tukilapsia, joilta tyttö saisi tukea suomen kielen oppimiseen. (2a / tilanne 4)

Lapsen oma kieli on myös tärkeä! (2b / tilanne 4)

Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön etsittiin ratkaisuja kielimuurista huolimatta omasta kielitaidosta, tulkkauksesta, selkosuomesta ja suomen kursseille ohjaamisesta.

Useassa kunnassa on keskusteltu siitä, tulisiko maahanmuuttajalasten päivähoito keskittää vai tulisiko lapset hajasijoittaa kunnan alueelle. Jos lasten päivähoito keskitetään tiettyyn päiväkotiin, on myönteisenä puolena lapsen oman kulttuuriryhmän tuki sekä helpommin järjestettävissä oleva henkilökunnan ammattitaitoisuus ja äidinkielen tukeminen sekä suomi vieraana kielenä -opinnot. Tällöin vanhemmat joutuvat kuitenkin tuomaan lapset kaukaakin tiettyyn päiväkotiin. Lisäksi jos maahanmuuttajalapsi on ”tavan” päivähoitossa, hän oppii paremmin suomen ja uuden kulttuurin kuin eristettynä.²⁸¹

Tarkastellessani tilannetta liittyen joulun viettoon ja islamin uskoon löysin jokaisesta kahdeksasta lomakkeesta mainintoja, jotka kuvastivat kuitenkin työntekijöiden negatiivista asennoitumista. Suhtautuminen tässä kyseisessä tilanteessa maahanmuuttajataustaisten perheiden asiakkuuteen ja päivähoiton monikulttuurisuuteen oli vastakkainen sille kuvalle, jonka muut tilanteet työntekijöistä antoivat. Työntekijöiden maininnat joulun vietosta ja islamin uskosta olivat kovin ehdottomia. Joustolle ei vaikuttanut olevan tilaa heidän puoleltaan, vaan vähemmistön odotettiin olevan se, jonka on joustettava ja sopeuduttava enemmistön perinteisiin ja tapoihin. Työntekijät korostivat joulun tärkeyttä suomalaisille lapsille sekä sen tuomia yhteisiä kokemuksia ja elämyksiä. Yksi työntekijä myös viittasi suomalaiseen kulttuuriin ja tapoihin tutustumisen olevan tärkeää maahanmuuttajataustaisellekin lapselle ja hänen kotoutumiselleen.

Joulukoristeihin emme puutu heidän takiaan. (2b / tilanne)

Joulukoristeita ei toki voi toisilta kieltää tässä vähän näin että maassa maan tavalla. (2h / tilanne 3)

²⁸¹ Rätty 2002, 165.

Herää kysymys haluavatko vanhemmat lainkaan, että heidän lapsensa oppii mitään suomalaisesta kulttuurista ja tavoista. (2b / tilanne 3)

Eri uskontoihin ja kulttuureihin tutustuminen tulisi olla mahdollista päivähoitossa, niin vähemmistöön kuin enemmistöönkin kuuluville lapsille. Eri kulttuurista tulevan lapsen kulttuuria ja uskontoa ei haluttu kuitenkaan pitää esillä päivähoitossa. Esiin ei tuotu lainkaan kyseessä olevan lapsen oman kulttuurin ja sen tukemisen eikä esimerkiksi siihen kuuluvien juhlien tärkeyttä hänelle.

Jos haluaa omaa uskontoa / kulttuuria tukevaa kasvatusta, olisi hakeuduttava ko. kulttuuria painottavaan päiväkotiin. (2b / tilanne 3)

Islamin uskoa tukevaa kasvatusta emme pysty järjestämään, vaan oletamme sen hoituvan kotona. (2e / tilanne 3)

Itse en pystyisi enkä koe velvollisuudekseni antaa islamin kulttuuria ja uskoa tukevaa kasvatusta, siihen täytyisi saada joku asiasta enemmän tietävä henkilö tai sitten vanhemmat huolehtivat siitä. Eihän päiväkodeissa muutenkaan ole enää kovin paljon kristillistäkään kasvatusta vaan se on enemmän kodin varassa. (2f / tilanne 3)

Erään työntekijän ilmaus ”tyrkyttää” kuvastaa hyvin sitä, kuinka varautuvasti monikulttuurisuuteen ja etenkin uskontokasvatukseen saatetaan päivähoitossa suhtautua.

Tuon esille, että:

- emme tyrkytä omia suomalaisen kulttuurin / kristinuskon joulunviettopoja - -
- joulun liittyviä toimia ja tapahtumia järjestetään päivähoitoryhmässä joka tapauksessa (2a / tilanne 3)

Suomalaisuuteen ja kristinuskoon kuuluvat asiat ovat luontevasti esillä, mutta halutaan korostaa, että kulttuuria ja uskontoa ei tyrkytetä. Kuitenkin muiden kulttuurien ja uskontojen esillä pitämiseen ja käsittelyyn suhtaudutaan epäilevästi, eikä niitä osata tai haluta nähdä luontevina läpäisevinä osina päivähoiton kokonaisuudessa. Ongelmaa ei kuitenkaan nähty ensimmäisessä ja toisessa tarinassa, joissa lapsille olisi kerrottu avoimesti eri kulttuureihin ja uskontoihin liittyvästä pukeutumisesta ja ruokailutavoista niiden aiheuttama lapsissa hämmennystä. Jos kulttuurit ja uskonnot saisivat olla avoimesti esillä päivähoitossa muutenkin kuin ongelmatilanteita ratkaistaessa, ei pelkoa ja hämmennystä ehkä seuraisi vastaavissa tilanteissa.

Useimmiten mainittu ratkaisu tilanteeseen oli se, että maahanmuuttajataustainen lapsi laitettaisiin tekemään toiseen huoneeseen jotakin muuta tai hän jäisi kotiin, kun muut lapset osallistuvat joulun valmisteluun ja viettoon. Osalla hoitajista oli kuitenkin myös ajatuksia, kuinka välttää tilanne, että lapsi jouduttaisiin poistamaan ryhmästä täksi ajaksi.

- - harkitsisin mahdollisuuksien mukaan: jouluaskartelu voisi olla talviaskartelua. (2b / tilanne 3)

Osa työntekijöistä puolestaan ei ollut lainkaan halukas löytämään vaihtoehtoisia jokaista osapuolta miellyttäviä ratkaisuja ryhmästä poistamiselle.

Tulkin avustamana selvittäisin vanhemmille, että emme pysty suuressa ryhmässä järjestämään Salmanille omaa tilaa / hoitajaa siksi ajaksi kun muut esim. askartelevat / laulavat tai on jouluaiheista toimintaa. Joulukirkossa käymme koko ryhmän kanssa ja pidämme joulujuhlan harjoituksineen. (2e / tilanne 3)

Pyrkisin rakentavaan keskusteluun.

- varhaiskasvatuksen niin valtakunnalliset kuin oman päiväkodin uskonnolliset arvot - -
- Joulun merkitys lapsen näkökulmasta – myös kristillinen - -
- en haluaisi, että näkemyksemme riitelisi, mutta jos Salman vanhempien mielestä Salmalle on vahingollista osallistua 'jouluun viettoon' voisi hän vaikka olla poissa p-hoidosta joulun aikaa. (2c / tilanne 3)

Neljännän kertomuksen yhteydessä tuli esille, että Itä-Suomessa rajan tuntumassa etenkin venäläistaustaisten perheiden koettiin myös lisäävän työtä päivähoidossa.

- - rajan lähellä - - venäjän kieliset lapset ovat arkipäivää – heidät on hyväksyttävä ja opeteltava tekemään heidän kanssa paljon työtä. (2c / tilanne 4)

Maininta ”heidät on hyväksyttävä” tuo mieleen kunnioittamisen sijasta suvaitsevaisuuden ja siihen liittyvän negatiivisen sietämisen, pakollisen hyväksymisen, näkökulman. Heinosen (1997) mukaan myöskään pelkkä velvollisuudentunto ei riitä työntekijän motiiviksi.²⁸²

Työntekijöiden vastaukset kuvastivat pääasiassa positiivista suhtautumista sekä tietoa ja taitoakin monikulttuurisen työn toteuttamiseksi tai ainakin yritystä toteuttaa sitä, lukuun ottamatta tilannetta liittyen jouluun ja islamin uskoon. Puolet työntekijöistä

²⁸² Salo-Lee 1996a, 19; Heinonen 1997, 25; ks. myös Soilamo 2008, 69–70.

koki tarvitsevansa lisäkoulusta. Yksi työntekijöistä myös tiedosti sen, että eri uskonnot, lomakkeen tapauksessa islam, tuovat ristiriidat esille.

Monikulttuurisuus on edelleen haaste. Se vaatii paljon tietoa ihmisten kohtaamista erilaisista taustoista ja taitoa olla inhimillinen. Ristiriidat tulevat helposti esille uskonnollisissa katsomuksissa. (2c)

Kahdella työntekijällä oli kiinnostusta koulutukseen, vaikka he kokivatkin osaamisensa melko hyväksi.

- - olen tyytyväinen osaamiseeni. MUTTA lisäkoulutus nimenomaan kulttuureihin liittyvistä asioista; sitä ei ole milloinkaan liikaa! (2e)

Kaksi työntekijää koki valmiuksiensa olevan hyvät, eivätkä he mielestään tarvinnut enempää koulutusta aiheeseen liittyen. Toinen heistä ei maininnut saaneensa koulutusta aiheeseen, eikä sitä myöskään tarvitsevansa.

Olen ollut niin monta vuotta mamu-lasten ja perheiden apuna päivähoidossa, etten tarvitse koulutusta enää.
Uskon, että työnteko opettaa paljon, kun kyselee ja on avoin mamujen kanssa! Se on palkitsevaa työtä! (2g)

Työntekijöistä kahdella oli aiemmassa koulutuksessa kulttuurien kohtaamiseen liittyvä opetus ollut vähäistä.

Olen saanut lastentarhanopettajien koulutuksessa lyhykäisesti aiheeseen liittyvää koulutusta (vain yksi opiskeltu kurssi). (2a)

Kyllä olen saanut 6 tunnin todella antoisan kurssin. Maahanmuuttaja kurssi jossa 3h opettaja puhui pelkkää unkaria ja 3h käyttäen sekä suomea että unkaria. Sai ainakin tuntea miltä tuntuu kun ei ymmärrä. (2h)

Osa työntekijöistä mainitsi koulutusta aiheeseen liittyen olleen enemmän.

Kasvatustieteen kandi-tutkintoon liittyi monikulttuurisuusopinnot, josta sai paljon hyvää tietoa. Olin myös moniku-kurssilla - - Tein myös oman tutkielmani aiheesta. - - Olen toiminut englanninkielisessä päiväkotiryhmässä - - (2b)

Päiväkodissa on myös MOKUVA-vastaava, joka tuo infoa. Eli asiat ovat suht'koht' ok. (2e)

Ristiriitaisesti suhtautuvat työntekijät olivat kahta lastenhoitajaa lukuun ottamatta lastentarhanopettajia. Yhdellä oli lastentarhanopettajan pätevyyden lisäksi

sosionomi-ammattikorkeakoulututkinto ja yhdellä kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Työntekijöistä yksi oli valmistunut 70-luvulla, kolme 80-luvulla, kaksi 90-luvulla ja kaksi 2000-luvulla. Yksi 80-luvulla lastentarhanopettajaksi valmistunut oli valmistunut kasvatustieteen kandidaatiksi 2000-luvulla. Kaikki työskentelivät päiväkodissa. Työntekijöistä kolme oli Lappeenrannasta, kaksi Turusta, kaksi Vaasasta ja yksi Vantaalta.

Kolmella lastentarhanopettajalla, jotka olivat valmistuneet 2000-luvulla, oli kuulunut koulutukseen monikulttuurisuusopintoja, ainakin yhden kurssin verran. Heistä kasvatustieteen kandidaatiksi valmistunut oli tehnyt oman kandidaatin tutkielmansa liittyen lasten englannin kielen oppimiseen. Hän oli myös saanut monikulttuurisuuteen liittyen yhden kurssin verran täydennyskoulutusta, jonka kaupunki oli järjestänyt. Lastenhoitaja ja kaksi lastentarhanopettajaa, jotka olivat valmistuneet 70–80 -luvulla, olivat osallistuneet täydennyskoulutuksena ainakin yhdelle muutaman tunnin kurssille. Yksi heistä mainitsi päiväkodissa olevan myös monikulttuurisuusvastaavan, jolta sai lisäksi informaatiota. 90-luvulla valmistuneet lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja eivät maininneet, olivatko saaneet monikulttuurista koulutusta ennen valmistumistaan tai sen jälkeen. Kaikki työntekijät olivat työskennelleet monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä.

Kahta työntekijää lukuun ottamatta jokainen mainitsi saaneensa jonkin verran monikulttuurista koulutusta pohjakoulutuksessaan tai täydennyskoulutuksena. Heillä oli tietoa siitä, kuinka monikulttuurinen kasvatus tapahtuu, joka varmasti vaikuttaa myönteiseen suhtautumiseen työskentelyyn monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä, samoin kuin työkokemus monikulttuurisessa ryhmässä ja mahdolliset onnistumiset siinä. Suurin osa työntekijöistä oli saanut pohjakoulutuksensa 70–90 -luvulla. 70–80 -luvulla valmistuneet olivat saaneet monikulttuurista koulutusta vain täydennyskoulutuksena. Tutkintoihin ei ole tuolloin vielä kuulunut monikulttuurisia opintoja. Valmistumisvuosista pääteltynä ovat työntekijät myös saaneet kasvatuksen aikana, jolloin Suomessa oli vielä yleisesti vallalla assimilaatio-ideologia, mikä voi olla vaikuttamassa siihen, että etenkin islam koettiin vieraana ja uhkana suomalaiselle kulttuurille ja varsinkin kristilliselle joululle perinteineen.

5.3 Positiivisia asenteita päivähoidon monikulttuurisuuteen omaavat varhaiskasvatuksen työntekijät

Kolmanteen asennoitujatyyppiin lukeutui osallistuneista 27 päivähoiton työntekijästä kuusi työntekijää (3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 3f). He *asennoituivat* maahanmuuttajataustaisten perheiden asiakkuuteen *positiivisesti*. Jokaisella työntekijällä oli enemmän tai vähemmän tiedon puutteita monikulttuurisen kasvatuksen toteuttamisessa, mutta he pyrkivät aktiivisesti etsimään ratkaisumalleja ja vastaamaan haasteisiin oman toimintansa kautta niin, että lapsiryhmän monikulttuurisuus tulisi huomioiduksi, takertumatta haasteisiin. Suurin osa työntekijöistä oli myös halukas saamaan lisää koulutusta ja osa koki sitä myös tarvitsevansa, vaikka lomakkeet kertoivat jo suhteellisen hyvistä valmiuksista työskennellä monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä.

Positiivinen asenne ja toisen ihmisen kunnioittaminen taustasta riippumatta tuli toiminnassa esille annetusta esimerkkitilanteesta sekä tiedoista ja taidoista riippumatta.

Opetan kaikille lapsille suvaitsevaisuutta ja toisten kunnioittamista. (3b / tilanne 1)

Positiivisen asenteen lisäksi työntekijöiltä löytyi jonkin verran myös tietoa ja taitoja. Kielellinen moninaisuus osattiin huomioida päivähoitoryhmässä, samoin kaikille lapsille suunnattu kasvatus liittyen ihmisten, kulttuurien ja uskontojen eroavaisuuksiin.

Lapsen kielellinen tukeminen toteutuu parhaiten vertaisryhmässä leikkien ja eri arkitoimintojen kautta. Sekä liikuteltavat että pysyvät kuvat sekä arkikielessä käytettävät eleet sekä tukiviittomat - - auttavat lasta ymmärtämään ja tulemaan ymmärretyksi. - - Saatavilla on paljon erilaisia kieltä tukevia pelejä, leikkejä, kuvitettuja satuja, lauluja ja loruja, jotka soveltuvat mainiosti päiväkotiarkeen kaikille lapsille. Parhaiten tuki toteutuu pienryhmätoiminnassa ja mm. ohjatussa leikissä, jossa aikuinen mallintaa puhetta. (3f / tilanne 4)

Islamin mukaista ruokailun toteuttamista ei nähty ongelmana, ja ruokailua muslimilapsen kanssa verrattiin tilanteeseen allergisen lapsen kanssa erillisine astioineen ja ottimineen. Työntekijät tunsivat vastuunsa ja ottivat huomioon mahdollisten sijaisten tietämättömyyden ruokavalioista ilman kunnan ohjeistusta

vakituisilta työntekijöiltä. He pitivät myös tärkeänä huomioida, että lapset saavat ruokavaliosta huolimatta kaikki kasvuun tarvittavat ravintoaineet ja että erilaiset ruokavaliot eivät muodostu liian suuriksi ”numeroiksi” lapsiryhmässä.

Ruokavaliot sekä muut erityistoiveet ruuan suhteen huomioidaan, eikä se tuota suurtakaan vaivaa. Haasteena ovat tilanteet, jolloin on esim. runsaasti sijaisia ja kaikissa lapsiryhmissä erityisaterioita syövät lapset eivät ole selkeästi listattu esim. kaapin oven sisäpuolelle. Isommat lapset tietävät jo varsin hyvin mitä saavat syödä, mitä eivät ja miksi, mutta pienempien lasten kohdalla hoito- ja kasvatushenkilökunnan merkitys korostuu. (3f / tilanne 2)

Lapsi syö samassa ryhmässä. Ruoka on ilman verta ja sianlihaa. Ruokailuvälineet ja astiat erikseen. Myös ruoan ottimet. Tarkkailen kaikki rasvat ym. ennen tarjoilua. Samoin kaikki synttäri ym. karkit, keksit tarkastetaan. Ja Badra saa vastaavia tuotteita, ettei tarvitse olla ulkopuolisena. (3b / tilanne 2)

Myös suhtautuminen tilanteeseen liittyen joulun ja islamin uskoon oli positiivista; kahdessa ensimmäisessä asennoitujatyypissä etenkin juuri kyseinen tilanne toi esille negatiivisia asenteita. Positiivisesti asennoituvat työntekijät korostivat tässäkin yhteydessä kunnioitusta erilaisuutta kohtaan ja olivat valmiita tukemaan myös vieraan kulttuurin tapoja ja perinteitä päivähoiton arjessa. Mahdollisia puutteita resursseissakaan ei nähty täydelliseksi esteeksi eri kulttuureiden ja uskontojen esillä pitämiseksi päivähoitossa.

Jokaisella on oikeus omaan uskontoonsa - - emme voi rajata kristillisyyttä ja joulua kokonaan pois päivähoitosta. Meidän tulee kunnioittaa valtaväestön kulttuurisia ja uskonnollisia tapoja, juhlia ja pyhiä. Tällä tavoin voimme opettaa suvaitsevaisuutta. Islam juhlia voimme myös juhlia päivähoitossa. (3c / tilanne 3)

Kerron Salman vanhemmille, että haluamme kunnioittaa heidän uskoaan ja pyrimme myös tukemaan heidän kulttuuriaan ja kasvatustaan niillä resursseilla mitä meillä on. (3b / tilanne 3)

Lomakkeiden vastaukset ilmensivät, ettei työntekijöillä ollut aina kuitenkaan tietoa, kuinka toteuttaa työtään monikulttuurisessa lapsiryhmässä. Toisaalta työntekijät myös tiedostivat ja myönsivät puutteensa osaamisessaan, mutta olivat halukkaita kehittämään toimintaansa paremmaksi ja tekemään moniammatillista yhteistyötä asioiden edistämiseksi.

En tiedä miten islamin uskon opetus toteutuu? (3a / tilanne 3)

- - pyytäisin apua taholta, joka tietää kulttuuriin liittyvistä asioista paremmin. (3a / tilanne 1)

Yhteistyö maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa ei tuottanut työntekijöille ongelmia, vaan motivaatiota ja ideoita kasvatuskumppanuuden helpottamiseksi löytyi runsaasti. Tulkkaus, erikielinen materiaali suomalaisesta päivähoidosta ja kulttuurista, kuvat, elekieli ja ohjeistus osallistumisesta suomen kielen kurssille koettiin yhteistyötä helpottaviksi seikoiksi.

Vanhemmille voisin antaa yksinkertaisia kuvasanakirjoja, joista harjoitella jokapäiväisiä sanoja, tavaroiden nimiä, eläimiä jne. He voisivat kotona yhdessä lapsen kanssa harjoitella. Kehottaisin vanhempia menemään suomenkieleen kurssille tai myöhemmin harjoitteluun. (3c / tilanne 4)

Neljä työntekijää kuudesta oli halukkaita saamaan lisää koulutusta aiheeseen liittyen. Yksi heistä koki, että hänellä on huonot valmiudet ja tarvitsevansa lisäkoulutusta, vaikka kaikki tämän asennoitujatyypin lomakkeet kertoivat hyvistä valmiuksista työskennellä monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä. Kolme puolestaan koki valmiutensa hyviksi tai melko hyviksi, mutta lisäkoulutus oli heistä tervetullutta ja tarpeellistakin. Kaikki neljä mainitsivat koulutuksessaan olleen joitakin opintoja monikulttuurisuuteen liittyen. Heistä yksi mainitsi myös työskentelyn monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä lisänneen valmiuksia.

Huonot valmiudet. Koulutukseen kuulunut joitain opintoja. Unohtuneet. Tarvittaisiin lisäkoulutusta, koska asia on niin laaja. Eri kulttuureihin kuuluu niin paljon erilaisia asioita ja huomioitavaa. (3e)

Mielestäni minulla olisi hyvät valmiudet työskennellä monikulttuurisessa päiväkodissa. - - kaipaisin enemmän juuri koulutusta uskonnollisiin tapoihin ja esim. ruoka-kulttuurista lisätieto ei olisi pahaksi. (3d)

Kaksi työntekijää kuudesta koki valmiutensa hyviksi, eikä maininnut tarvetta lisäkoulutukseen. Toinen työntekijöistä mainitsi, ettei ole saanut lainkaan koulutusta aiheesta, vaan valmiudet ovat kehittyneet työskennellessä monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä. Toinen kertoi saaneensa paljon erilaista täydennyskoulutusta aiheesta, mutta koki arjen kokemusten ja oman myönteisen ja kunnioittavan asenteen ja ihmisten kohtaamisen yksilöinä eikä massoina auttaneen työssä koulutuksia enemmän.

2000-luvulla kun monikulttuurisuus lisääntyi huimasti päivähoidossa oli tarjolla paljon erilaista koulutusta. Tuo koulutus on täydentänyt arkiosaamista, mutta eniten yhteistyössä on auttanut arjen kokemukset sekä myönteinen asenne yhteistyöhön erilaisten vanhempien ja lasten kanssa. Se, että on itse kantaväestöön kuuluva ja omaa kulttuuriaan

arvostava ja tiedostava yksilö, auttaa myös sen rajaamisessa, millainen käytös on suotavaa ja millainen ei. Toisaalta tietoisuus myös siitä, että saman kulttuurin sisällä on myös hyvin erilaisia yksilöitä, muistuttaa siitä, että monikulttuuriset tai esim. somalialaiset eivät ole asetettavissa samaan muottiin. (3f)

Positiivisesti suhtautuviin lukeutui kaksi lastentarhanopettajaa, joista toisella oli lisäksi lähihoitajan koulutus ja toisella kasvatustieteenmaisterin tutkinto ja erityislastentarhanopettajan pätevyys. Lähihoitajia oli kaksi ja päivähoitajia yksi. Yhdellä työntekijällä oli lastenhoitajan ja lastenohjaajan koulutus. Toinen lastentarhanopettajista ei maininnut valmistumisvuottaan, toinen oli valmistunut lastentarhanopettajaksi 90-luvulla, kasvatustieteen maisteriksi ja erityislastentarhanopettajaksi 2000-luvulla. Toinen lähihoitajista oli valmistunut 2000-luvulla ja loput työntekijät 90-luvulla. Jokainen työntekijä työskenteli päiväkodissa. Kaksi työntekijää oli Vantaalta, kaksi Turusta, yksi Helsingistä ja yksi Uudestakaupungista. Päivähoitaja ei ollut saanut koulutusta monikulttuurisuudesta. Lastentarhanopettajan, kasvatustieteen maisterin ja erityislastentarhanopettajan koulutuksen saanut työntekijä oli saanut paljon koulutusta monikulttuurisuudesta 2000-luvulla. Muiden koulutukseen monikulttuurisuusopintoja oli kuulunut vähän tai jonkin verran. Kaikki työntekijät olivat toimineet monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä.

Työntekijöiden positiiviseen asennoitumiseen vaikuttaa todennäköisesti se, että yhtä lukuun ottamatta jokainen heistä oli saanut monikulttuurisuuskoulutusta. Yksi työntekijä oli korkeasti koulutettu ja saanut lisäksi paljon monikulttuurista koulutusta. Suurimmalla osalla kuitenkin monikulttuurisen koulutuksen määrä ei ollut suuri, joka näkyy tiedon puutteina. Jokainen työntekijä työskenteli alueilla, Uudellamaalla ja Varsinais-Suomessa, joissa on paljon maahanmuuttajia, ja oli saanut työkokemusta ja varmasti myös onnistumisen kokemuksia monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä. Työntekijät olivat valmistuneet 90–2000 -luvulla, jolloin monikulttuuristuvaan Suomeen alettiin kiinnittää koulutuksessakin huomiota.

5.4 Positiivisia asenteita päivähoiton monikulttuurisuuteen omaavat interkulttuurisesti pätevät varhaiskasvatuksen työntekijät

Neljänteen asennoitujatyyppeihin, *interkulttuurisesti päteviin*, lukeutui vastanneista päivähoiton työntekijöistä kahdeksan (4a, 4b, 4c, 4d, 4e, 4f, 4g, 4h). Näille

työntekijöille oli ominaista positiivinen asennoituminen työskentelyyn monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä sekä erittäin hyvät monikulttuuriset tiedot ja taidot. Työntekijät vaikuttivat hyvin motivoituneille työskentelemään maahanmuuttajaperheiden kanssa. Monikulttuurisuus nähtiin päivähoitossa mahdollisuutena ja rikkautena. Lomakkeissa oli mainittuna paljon hyviä ratkaisumalleja ja perustelut toiminnalle. Ratkaisumalleja oltiin halukkaita löytämään myös avoimesti yhteistyössä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa. Pääasiassa kirjoitukset ilmensivät myös luottamusta omaan osaamiseen. Kaikki kahdeksan työntekijää olivat kiinnostuneita ja halukkaita kuitenkin kehittämään osaamistaan ja toimintaansa paremmaksi, myös itse aktiivisesti tutustumalla muun muassa kirjallisuuteen.

Ensimmäistä tilannetta kiusaamisesta oli käsitelty useasta näkökulmasta. Esiin tuotiin

- erilaisuus ja sen kunnioittaminen,

Kertoisin, että meitä ihmisiä on monenlaisia - - Kaikki olemme kuitenkin yhtä hyviä ja arvokkaita. (4b / tilanne 1)

- tuntemattoman pelko,

Ehkäpä äiti voisi itekin tulla päiväkotiin ja kielitaitonsa puitteissa kertoa kulttuuristaan/uskonnostaan, joka vähentäisi lasten pelkoa/epätietoisuutta. (4g / tilanne 1)

- nimittely ja pahamieli sekä anteeksi pyytäminen,

Voisimme keskustella lasten kanssa ylipäätään toisten nimittelemisestä, miten kurjalta se tuntuu ja antaisin lapsille mahdollisuuden korjata käytöstään. (4f / tilanne 1)

- lapsen turvallisen olon tärkeys

Olisin Lailan tukena, että hän kokisi olonsa hyväksytyksi ja turvalliseksi. (4a / tilanne 1)

- sekä maahanmuuttajataustaisen lapsen itsetunnon vahvistaminen.

Vanhemmat yhdessä päiväkodin henkilökunnan kanssa auttavat Lailaa vahvistamaan itsetuntoaan ja rohkeutta kohdata vastaavia tilanteita elämässään. (4e / tilanne 1)

Toimintamalleiksi edellä mainittujen teemojen käsittelyyn ehdotettiin juttelun lisäksi kirjoja, kuvataidetta, musiikkia ja leikkejä. Myös maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa keskusteltaisiin avoimesti asiasta ja sopivista toimintamalleista ja pyydetäisiin heitä kertomaan kulttuuristaan päivähoitoon lapsille, mikä voisi vähentää lasten epätietoisuutta ja pelkoa. Yksi työntekijöistä oli tuonut myös esiin, kuinka hän kertoisi Lailalle päivähoitopaikasta ja sen toiminnasta, tästä uudesta ja vieraasta asiasta, joka puolestaan saattaa olla pelottava hänelle.

Kertoisin päivähoitoryhmäni lapsille jo ennen Lailan aloitettua päivähoiton, että meille on tulossa uusi tyttö Afganistanista. Tutustumme Lailan kulttuuriin ja heidän tapoihinsa esim. pukeutua. - - Lailalle kertoisin päiväkodin tavoista, kuvien ja tulkin välityksellä. (4d / tilanne 1)

Yrittäisin hankkia lapsille sopivaa kirjallisuutta esimerkiksi islaminuskoon liittyen, jota luettaisiin ja käsiteltäisiin aikuisen johdolla. Lailaa yrittäisin kannustaa kertomaan omin sanoin, miksi heidän kulttuurissaan/uskonnossaan naiset käyttävät kyseistä asua. (4h / tilanne 1)

Ruokasäännöksiä ei koettu ongelmaksi etenkin päiväkodissa työympäristönä ja koettiin, että perheen toiveita ja vakaumusta tulee kunnioittaa. Kasvattajien tehtävänä on välittää tieto keittiöhenkilökunnalle ja huolehtia, että erityisruokavalioiselle lapselle tarjoillaan hänelle valmistettu ruoka. Uskonnollisista syistä johtuvia erityisruokavalioita verrattiin allergioihin, jolloin myös vaaditaan erityistä tarkkuutta ja huolellisuutta. Johtuipa ruokavalioiden erilaisuus mistä tahansa erilaisuutta ei haluttu liikaa korostaa lapsiryhmässä eikä ”tehdä siitä numeroa”. Vanhempien kanssa keskusteltaessa korostettiin avoimuutta. Erilaiset ruokavaliot koettiin myös rikkautena ja mahdollisuutena tutustuttaa lapsia erilaisiin ruokiin. Perhepäivähoidossa kovin tarkat säännökset koettiin ymmärrettävästi työläemmäksi.

Ruokailun järjestäminen ei aiheuta ongelmia. Päiväkodin ateriapalvelu toimittaa tarkasti toiveiden mukaiset ateriat. Henkilökunnan tehtävä on välittää tieto aterioiden valmistajalle - - Ja tietenkin muistettava tarjota oikea ruoka oikealle lapselle! (4b / tilanne 2)

Perhepäivähoidossa vaikea toteuttaa. - - rinnastaisin Badran allergiseen lapseen. Jos kiellettyjä ruoka-aineita on paljon, se lisää hoitajan työtä kohtuuttomasti. Ehdottaisinkin kovin allergista lasta päiväkotiin, kun siellä on keittäjät erikseen. (4a / tilanne 2)

Meillä on monikulttuurinen päiväkotikoti - -, jossa saa luomu, kasvis, vegaani ja muslimiruokaa päivittäin, ilman sen kummempaa seremoniaa – kuten allergiatkin huomioidaan. - - Kaikissa

päiväkodeissämme on nämä vaihtoehdot. - - Näin saadaan hienoja maku ja tunnekokemuksia koko porukka. (4f / tilanne 2)

Tilanne jouluihin ja islamin uskoon liittyen koettiin haastavaksi, mutta ei mahdottomaksi. Työntekijöiden suhtautuminen ei kuitenkaan ollut negatiivista eikä islamia pidetty uhkana suomalaiselle kulttuurille. Tärkeimpänä pyrkimyksenä oli päästä avoimen keskustelun avulla kompromissiin maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa molemmin puolin joustuen ja sopeutuen, eikä vaatien sitä vain vähemmistön edustajilta.

Vanhemmille kerrotaan, että askartelujen ensisijaisena tehtävänä on lapselle itsetuntemuksen lisääminen ja elämysten tuottaminen, lapsen taitojen harjaannuttaminen, kulttuurin välittäminen ja vasta sitten uskonnollisen seremonioiden ja kulttuurin vahvistaminen. Vanhempien mielipiteitä on kunnioitettava. Jos ne ovat kovin fundamentaaliset, vanhemmille on kerrottava, ettemme pysty tässä suomalaisessa päiväkodissa täyttämään heidän toiveitaan niin, että myös lapsen etu tulee toteutetuksi. - - Yleensä tässä vaiheessa alkaa hyvä keskustelu siitä, mitä voidaan tehdä ja millä tavoilla lapsen päivää voidaan täyttää päiväkodissa. Suosittelen aina keskustelua, molemminpuolisia vastaantuloja, ymmärrystä ja joustoa molemmin puolin. (4f / tilanne 3)

Maahanmuuttajataustaiset vanhemmat nähtiin hyvinä yhteistyökumppaneina antamassa ideoita, kuinka eri kulttuureihin ja uskontoihin liittyvää kasvatusta voitaisiin tukea päivähoitossa. Samoin eri kulttuuritaustaisten harjoittelijoiden tai työntekijöiden koettiin tuovan helpotusta. Eri kulttuureihin ja uskontoihin liittyvää kasvatusta ei vieroksuttu, mutta osa koki sen vaikeaksi tiedon ollessa vähäistä toisista kulttuureista ja uskonnoista.

Kertoisin myös että voimme käsitellä muitakin uskontoja yhdessä lasten kanssa. (4c / tilanne 3)

Vanhempien kanssa voi suunnitella muiden kulttuuriperinteiden juhlien järjestämistä osana päiväkodin kulttuurikasvatusta. (4d / tilanne 3)

Juttelin vanhempien kanssa Salmanın kulttuurista ja uskosta ja kysyisin heidän toiveitaan, miten niitä tuettaisiin. (4a / tilanne 3)

Työntekijöiden vastaukset liittyen kielen oppimiseen osoittivat myönteistä asennetta, tietoa ja taitoa työskennellä toimivan monikulttuurisen ja -kielisen päivähoitoryhmän eteen. Heillä oli paljon ajatuksia siitä, mitä menetelmiä suomen kielen opettamiseen voidaan päivähoitossa käyttää.

Pelaisin Irinan ja muiden lasten kanssa paljon erilaisia pelejä joissa käytetään kieltä. Rohkaisisin Irinaa osallistumaan aktiivisesti leikkeihin

ja kiinnittäisin erityistä huomiota Irinan puheeseen kaikissa toiminnoissa. Ympäristöstä tekisin myös sellaisen jossa suomenkieltä on paljon esillä (nimeäisin tuolit, pöydät, lattian, seinät yms.) Lukisimme myös paljon satuja ja tarinoita. - - Jos mahdollista voisin ottaa ryhmään myös avustajan (esim. työllistetyn venäjää ymmärtävän ja puhuvan ihmisen) joka puhuisi Irinalle mahdollisimman paljon SUOMEA. (4c / tilanne 4)

Työntekijät tiedostivat myös lapsen oman äidinkielen tärkeyden. Heillä oli ideoita siitä, kuinka lapselle ja vanhemmille voisi osoittaa, että heidän äidinkieltensä, tässä tapauksessa venäjä, on tärkeä ja arvokas.

Kannustan vanhempia puhumaan kotona Venäjää lapselle, kerron äidin kielen taidon merkityksestä lapselle tärkeänä tunnekielenä ja upeana mahdollisuutena menestyä tulevaisuuden Suomessa. (4f / tilanne 4)

Harjoittelisin ainakin itse tai ehkä myös koko lapsi ryhmän kanssa joitakin venäjän kielisiä sanoja joita voisin käyttää arjessa oppimisen tukena. (4h / tilanne 4)

Työntekijät viittasivat, erityisesti vastauksissaan liittyen kieleen, läpäisyperiaatteeseen, jota etenkin kriittinen monikulttuurisuuskasvatus korostaa. Kielen opettaminen todettiin toimivimmaksi osana päivähoiton arkea ja kaikkia toimintoja, eikä erillisenä tuokiona maahanmuuttajataustaisille lapsille.

Tavalliset 'arkitilanteet' ovat parhaita opettajia (esim. pukiessa opetellaan vaatteiden nimiä). Leikkiessä kaverin kanssa oppii myös (vertaistuki). (4e / tilanne 4)

Työntekijät korostivat, että työ maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa ei ole "ylimääräistä" työtä, vaan kuuluu osana heidän tavalliseen työhönsä. Yhteistyö perheiden kanssa myös hyödyttää jokaista osapuolta, niin itse työntekijää kuin lapsia ja vanhempia, ja sen helpottamiseksi oltiin motivoituneita kehittämään uusia toimintamallejakin.

Kasvatuskumppanuus päivähoitossa tarkoittaa sitä, että minä työntekijänä olen perheen kasvatustyössä tukena ja apuna. Siinä ei ole kysymys 'ylimääräisestä' vaan yhdessä tekemisestä, joka hyödyttää minun työtäni, lasta ja perhettä. (4f / tilanne 4)

Olen kehittänyt - - äideille avointa oppimisympäristöä juuri tähän tarpeeseen. - - Tarjoan äidille Opetuskotia oman suomen kielen oppimisen, jaksamisensa ja kotoutumisen tukena. Suomen kielen oppiminen äidille on tärkeää siksi, että hän pystyy auttamaan lastaan kasvamaan suomenkielisessä ympäristössä, säilyttää oman vanhemmuutensa suomenkielisessä toimintaympäristössä lapsen kasvaessa ja voidakseen vanhempana osallistua vanhempainiltoihin ja vanhempaintoimintaan päivähoitossa. (4f / tilanne 4)

Osaamisestaan ja myönteisestä asenteestaan huolimatta kaikki kahdeksan työntekijää olivat kiinnostuneita kouluttautumaan lisää. Neljä mainitsi valmiuksiensa olevan hyvät tai kohtuullisen hyvät, mutta lisäkoulutuksen olevan aina tarpeen kaikesta. Osa haki tietoa myös aktiivisesti itse muun muassa kirjallisuudesta, vaikka suoraan päivähoitoon liittyen tietoa koettiin olevan vähän. Nämä neljä työntekijää mainitsivat saaneensa myös koulusta aiemmin aiheeseen liittyen, ainakin jonkin verran.

Valmiuteni ovat melko hyvät ja käytännön tilanteisiin heittäytyminen on paras opettaja ja antoisinta lisäkoulutusta. Olen saanut koulutusta - - Luen paljon kirjallisuutta, mutta suoraan päivähoitoon sitä on vähän. Olen huomannut, että vanhemmuus on enemmän samanlaista kuin erilaista eri maanosista tulleiden vanhempien välillä. Huoli lastensa hyvinvoinnista ja tahto tarjota pärjäämisen eväitä on vanhemmille hyvin yhteistä, tulipa mistä päin Suomea, maailmaa tai kulttuuria tahansa. (4f)

Toiset neljä työntekijää koki valmiutensa heikoiksi tai jopa huonoiksi. Kolme heistä ei ollut saanut lainkaan koulutusta aiheesta ja yksi oli saanut vain vähän. He mainitsivat tarvitsevansa lisäkoulutusta.

Omat valmiudet ovat aika huonot. Koulutus on ollut melko vähäistä. Ymmärtääkseni on kuitenkin tarkoitus kotouttaa maahanmuuttajia Suomeen. (4b)

Osa kaikista työntekijöistä mainitsikin oman avoimen ja kunnioittavan asenteen sekä halun ja motivaation vaikuttavan paljon työskentelyn laatuun monikulttuurisessa päivähoitossa.

Minulla on mielestäni kohtuullisen hyvät valmiudet toimia monikulttuurisessa ryhmässä, koska olen avoin erilaisille kulttuureille ja minulla on kokemusta ja halua toimia erilaisten kulttuurien parissa. (4c)

Työntekijöillä oli myös ajatuksia siitä, kuinka valmiuksia työskennellä monikulttuurisessa päivähoitossa voitaisiin parantaa.

Olisi hyvä jos erilaisista kulttuureista tulevien kanssa voisi järjestää vaikka keskustelutilaisuus jossa voisimme yhdessä pohtia miten he toivoisivat hoitajien toimivan esim. Joulun ja Pääsiäisen aikaan ja mitä he toivoisivat päivittäisen toiminnan olevan. Samalla voisin kertoa millaista suomalainen päivähoito yleensä on. (4c)

- - olisi hyvä jos esim. uuteen kulttuuriin tutustuttavaa koulutusta olisi tarjolla säännöllisesti esim. niin, että 'erikulttuurisen' lapsen aloittaessa päivähoiton olisi työntekijällä mahdollisuus 'kouluttautua' ko. kulttuuriin. (4e)

Interkulttuurisesti pätevistä työntekijöistä yksi oli lastentarhanopettaja, jolla oli lisäksi kasvatustieteen maisterin tutkinto. Yksi mainitsi olevansa toiminnanjohtaja, perheterapeutti ja päivähoidon työntekijä. Loput kuusi työntekijää olivat koulutukseltaan perhepäivähoitaja, lastenhoitaja, sosionomi, diakoni-nuorisotyöntekijä, terveydenhoitaja sekä lähihoitaja. Perhepäivähoitaja oli saanut koulutuksensa 80-luvun loppupuolella, sosionomi ja lähihoitaja olivat valmistuneet 2000-luvun alkupuolella ja loput työntekijät 90-luvulla. 90-luvulla valmistunut lastentarhanopettaja oli valmistunut kasvatustieteen maisteriksi 2000-luvulla. Hän oli työskennellyt aiemmin päiväkodissa, englantilaisessa leikkikoulussa ja tutkimushetkellä työskenteli opetustehtävissä ammatti- ja aikuisopistossa. Toiminnanjohtaja, perheterapeutti ja päivähoidon työntekijä työskenteli päivähoitoa ja perhetyötä tuottavan yhdistyksen opetuskodissa. Perhepäivähoitaja työskenteli kodissaan ja loput työntekijät päiväkodissa. Työntekijöistä kolme oli Kuopiosta, kaksi Turusta, joista toinen työskenteli osittain Uudessakaupungissa, yksi Espoosta, yksi Muuramesta ja yksi Vaasasta.

Asennoitujatyyppeihin lukeutui työntekijöitä hyvin erilaisista koulutustaustoista ja eri puolelta Suomea. Työntekijöiden joukossa oli yksi esimiestehtävissä sekä yksi opetustehtävissä toimiva työntekijä. Toisilla oli koulutusta ja työkokemusta monikulttuurisesta työstä paljon, toisilla taas huomattavasti vähemmän: Puolet työntekijöistä oli saanut koulutusta monikulttuurisuudesta hyvin vähän tai ei ollenkaan. Toiset neljä työntekijää oli saanut koulutusta ainakin jonkin verran, toiset enemmän. Osa oli hankkinut tietoa aktiivisesti myös itse. Kaikki olivat työskennelleet monikulttuurisessa päivähoitossa. Osa tiedosti oman asennoitumisen olevan tärkeä osa monikulttuurisia valmiuksia. Suurin osa työntekijöistä oli valmistunut 90–2000 -luvulla. Joukossa oli kuitenkin 80-luvulla valmistunut kotonaan työskentelevä perhepäivähoitaja, joka mainitsi resurssien puutteen perhepäivähoitossa, mutta sekään ei tuntunut vaikuttavan kielteisesti asennoitumiseen päivähoidon monikulttuurisuuteen.

- - eri kulttuurinen / eri uskonnon omaava lapsi toisi uutta näkemystä perhepäivähoitoryhmään. Opitaan hyväksymään ja kunnioittamaan erilaisia ihmisiä. - - jos ruoka-aine rajoituksia on paljon, se lisää perhepäivähoitajan työtä kohtuuttomasti. Silloin lapsen paikka olisi päiväkodissa. - - Ja meidän kasvattajien tulisi muistaa, että olipa vanhempien vaatimukset mielestämme kohtuuttomia ja vääriä, niin

pieni lapsi on 'syytön' niihin ja tarvitsee kaiken turvan ja hellyyden meiltä aikuisilta. (4a)

6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA PÄÄTELMÄT

6.1 Tutkimustulosten tarkastelu

Tutkielmani tehtävänä oli vastata seuraavaan tutkimuskysymykseen:

- *Kuinka tutkimukseen osallistuneet päivähoidon työntekijät asennoituvat työskentelyyn päivähoitoryhmässä, jossa on asiakkaina perheitä eri kulttuureista ja uskontokunnista?*

Lisäksi etsin vastauksia seuraavanlaisiin kysymyksiin:

- *Millaiset ovat työntekijöiden muut valmiudet työskennellä monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä*
- *ja millainen on heidän tarpeensa täydennyskoulutukseen?*
- *Entä mikä on heidän oma näkemyksensä interkulttuurisesta kompetenssistaan ja sen kehittämisestä?*

Tutkielman tavoitteena ei ollut saavuttaa yleistyksiä suomalaisten päivähoiton työntekijöiden maahanmuuttoasenteista, vaan tuoda esiin joitakin mahdollisia asennoitumistapoja ja jonkin verran myös pohtia asenteisiin mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä, lähinnä paikkakunnan ja saadun koulutuksen, mutta myös yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutusta.

Tutkimustulokseksi nousi tutkimusaineistosta neljä erilaista varhaiskasvatuksen työntekijöiden asennoitujatyyppeä liittyen työskentelyyn monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä ja maahanmuuttajataustaisten perheiden asiakkuuteen päivähoitossa. Asennoitujatyypit ovat seuraavat: 1. *negatiivisesti asennoituvat*, 2. *ristiriitaisesti asennoituvat*, 3. *positiivisesti asennoituvat* ja 4. *interkulttuurisesti pätevät* päivähoiton työntekijät. Asennoitujatyypit muodostuivat analysoimalla aineistosta työntekijöiden asenteita mutta myös muita interkulttuurisen kompetenssin osa-alueita. Oikeudenmukaista ajattelua ja toimintaa tukevien asenteiden voi kuitenkin ajatella olevan interkulttuurisen kompetenssin lähtökohta.²⁸³

²⁸³ Noel 1994, 269; Jokikokko 2002, 85–88; Jokikokko & Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004, 331–343.

Jokikokon (2002) mukaan interkulttuurinen kompetenssi koostuu taidoista, tietoisuudesta, asenteista ja toiminnasta, joihin Hammar-Suutari (2005) lisää vielä resurssit.²⁸⁴ Soilamo puolestaan (2008) määrittelee monikulttuurisen kompetenssin muodostuvan monikulttuurisista tiedoista, pedagogisista taidoista, monikulttuurisuuteen liittyvistä kokemuksista sekä arvoista ja asenteista. Kulttuuriset tiedot muodostuvat koulutuksen avulla tai muulla tavoin eri kulttuureista hankituista tiedoista. Pedagogisilla taidoilla tarkoitetaan kasvattamiseen liittyviä taitoja, kuten vuorovaikutustaitoja ja yhteistyötaitoja. Rätty (2002) erittelee yhdeksi monikulttuurisen ammatillisuuden osa-alueeksi kyvyn kohdata ja kommunikoida kielivaikeuksista, näkemysristiriidoista ja vaikeista elämäntilanteista huolimatta²⁸⁵. Tietoja ja taitoja yhdistävänä tekijänä voidaan nähdä työntekijän halukkuus kehittää itseään ammatillisesti. Kokemuksiin sisältyvät maahanmuuttajataustaisten lasten opettamisesta saadut sekä muut monikulttuurisuuteen liittyvät kokemukset. Arvot ja asenteet koostuvat kasvattajan monikulttuurisuuteen liittyvistä arvoista ja asenteista sekä empatiaherkkyydestä. Asennevalmiuksiin sisältyvät suvaitseva suhtautuminen erilaisuuteen ja joustavuus.²⁸⁶

Aiempien tutkimusten mukaan monikulttuurisuuteen liittyvä koulutus sekä kokemukset monikulttuurisuudesta lisäävät työntekijän valmiutta kohdata maahanmuuttajataustaisia lapsia ja perheitä.²⁸⁷ Kontaktiteorian perusolettamuksen mukaan valtaväestön lisääntyvät kontaktit vierasmaalaisiin vähentävätkin todennäköisesti ihmisten ennakkoluuloja. Kuitenkin ainoastaan kontaktit, jotka perustuvat vapaaehtoiseen, molemminpuoliseen ja henkilökohtaiseen tutustumiseen ja niiden solmiminen statukseltaan samanarvoisten välillä, näyttävät lisäävän myönteistä asennetta ulkomaalaisia kohtaan. Pidempiaikaisilla positiivisilla kontakteilla on todettu olevan tärkeä asema myönteisten asenteiden kehittämisessä vieraita kulttuureja kohtaan. Puolestaan konfliktiteorian mukaan syrjintä ja

²⁸⁴ Jokikokko 2002, 85–88; Jokikokko & Lamminmäki-Kärkkäinen & Räsänen 2004, 331–343; Hammar-Suutari 2005, 113–116; ks. myös Soilamo 2008, 71 ja Paavola & Talib 2010, 82.

²⁸⁵ Rätty 2002, 9, 109.

²⁸⁶ Soilamo 2008, 22, 86.

²⁸⁷ Soilamo 2008, 71; ks. myös Jokikokko 2002, 85–88.

ulkomaalaisvastaisuus kasvavat, kun eri ryhmät joutuvat tekemisiin toistensa kanssa.²⁸⁸

Talib (1999), Miettinen (2001) ja Soilamo (2008) ovat tehneet osittain oman tutkielmani kanssa samansuuntaisia tutkimuksia koulumaailmassa. Talibin väitöskirja kartoittaa suomalaisten pääkaupunkiseudun opettajien (N=121) uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista peruskouluun sisältyen arvot ja asenteet. Tutkimuksessa tarkastellaan myös tiettyjen taustamuuttujien kuten iän ja kokemuksen yhteyttä uskomuksiin ja haetaan vastausta siihen, minkälaiset opettajien itsearvioidut valmiudet kohdata ja opettaa maahanmuuttajaoppilaita ovat. Talibin mukaan tutkimukseen osallistuneista opettajista lähes puolet edustaa erilaisten oppilaiden opettamisessa *orientoituvaa monikulttuurisuutta*, jossa erilaisuus nähdään lähinnä puutteena tai poikkeavuutena. Vain pieni osa opettajista edustaa niin sanottua *uudistuvaa monikulttuurisuuskasvatusta*, jossa korostetaan erilaisuuden hyväksymistä ja sosiaalista demokratiaa.²⁸⁹

Osa Talibin tutkimuksen opettajista ilmaisi hänen mukaansa *turhautuneisuutta ja suvaitsemattomuutta* sekä *välinpitämättömyyttä ja autoritaarista suhtautumista*. Muutamit opettajat ilmaisivat maahanmuuttajaoppilaiden herättäneen heissä *aggressioita ja sääliä*. Syynä olivat ennen kaikkea koulutuksen, kokemuksen sekä ajan puute ja riittämättömät resurssit, joista johtuva turhautuneisuus lisäsi opettajien asenteellista kovuutta ja suvaitsemattomuutta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat myönsivät, että heiltä puuttuu kulttuuriin liittyvää ja oppilaan tuntemukseen liittyvää tietoa sekä valmiuksia toimia vieraasta kulttuurista tulleiden oppilaiden kanssa.²⁹⁰

Miettinen on tutkinut väitöskirjassaan pohjoiskarjalaisia luokanopettajia (N=18) monikulttuurisina kasvattajina ja heidän monikulttuurisuuteen liittyviä arvojaan ja asenteitaan. Miettinen jaottelee tutkimuksessaan opettajat heidän monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvän ajattelunsa perusteella. Tutkimustulostensa mukaan hän on muodostanut neljä monikulttuurista kasvattajatyyppeä: *assimiloiva kasvattaja*, *rutiinisuuntautunut kasvattaja*, *suvaitsevaisuuskasvattaja* sekä

²⁸⁸ Listo-Alén 1993, 169–172; Talib 2000, 56; Rätty 2002, 190; Talib 2002, 129.

²⁸⁹ Talib 1999, 238–242.

²⁹⁰ Talib 1999, 239.

monikulttuurisuuskasvattaja. Assimiloiva kasvattaja puhuu eri kulttuureita edustavista oppilaista näennäisesti rikkautena, mutta erilaisuus näyttäytyy hänelle kuitenkin stereotyyppien kautta, joihin sisältyy ennakkoluuloja ja uhkakuvia. Assimiloijan maailmankatsomus on etnosentrinen ja nationalistinen. Hän ei reflektoi eikä kyseenalaista omaa ajatteluaan. Rutiinisuuuntautunut opettaja puolestaan kokee maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen raskaana ja monikulttuurisuuden lähinnä ongelmana. Hänen ajatusmallinsa on etnosentrinen ja ihmiskäsityksensä stereotyyppinen. Opettaja näkee työmäärän lisääntymisen negatiivisena eikä hänellä ole motivaatiota kehittyä ammatillisesti.²⁹¹

Miettisen suvaitsevaisuuskasvattaja kokee työnsä motivoivana ja haasteellisena. Hän tiedostaa omassa opettajuudessaan olevia puutteita ja voi olla usein epävarma ja tuntee pelkoa uusia asioita kohtaan. Hänen työssään korostuu kuitenkin suvaitsevaisuus, ja hän uskoo opettajan vaikutusmahdollisuuksiin erityisesti asennekasvatuksessa. Opettaja suhtautuu oppilaisiin empaattisesti ja kokee kulttuuriset arvot tärkeinä. Hän näkee oppilaansa yksilönä mutta myös kulttuurinsa edustajana. Monikulttuurisuuskasvattaja taas kokee monikulttuuristen oppilaiden opetuksen positiivisena ja haasteellisena, myös lisätyötä aiheuttavana mutta ei rasisiteena. Monikulttuurisuuskasvattaja edustaa lähinnä kriittistä monikulttuurisuuskasvattajaa. Pluralistisuus, empaattisuus ja hyvät vuorovaikutustaidot korostuvat ja monikulttuurisuus on kokonaisvaltaisesti läsnä jokapäiväisessä työssä. Opettaja näkee oppilaansa yksilöinä ja uskoo voivansa tukea heidän kulttuurisen identiteettinsä kehittymistä. Monikulttuurisuuskasvattaja on motivoitunut työhönsä, halukas kehittymään ammatillisesti ja hakemaan aktiivisesti tietoa myös itse. Kuitenkin myös hän on epävarma omista kyvyistään.²⁹²

Soilamon väitöskirja selvittää opettajien (N=12) käsityksiä työstään monikulttuurisen oppilasryhmän opettajana. Opettajan monikulttuurisen kompetenssin tarkastelussa haastatellut opettajat jakautuivat Soilamon mukaan kolmeen monikulttuurisuuskasvattajatyyppiin: *assimiloivaan*, *epävarmaan* ja *integroivaan* kasvattajaan. Assimiloivaa kasvattajaa edusti kolme haastateltua opettajaa, joiden

²⁹¹ Miettinen 2001, 133–136.

²⁹² Miettinen 2001, 136–140.

näkemyksen mukaan maahanmuuttajaoppilaan on mukauduttava mahdollisimman nopeasti suomalaiseen kulttuuriin; opettajien mukaan suomen kielen nopea oppiminen on tärkeämpää kuin oppilaan oman äidinkielen tukeminen, eikä maahanmuuttajaoppilaan omaa kulttuuria tarvitse koulussa huomioida erityisesti. Opettajat kokivat kulttuuritaustaltaan erilaiset oppilaat lähinnä ongelmana ja runsaasti lisätyötä aiheuttavana. Opettajat asennoituivat oppilaisiin stereotyyppisesti ja heidän keskuudessaan esiintyi myös ennakkoluuloja. Opettajat halusivat pitää etäiset suhteet oppilaiden vanhempiin, eikä yhteistyötä vanhempien kanssa nähty tarpeellisena. Opettajien kulttuuriset tiedot olivat vähäisiä ja he kokivatkin tarvitsevansa monikulttuurisuuteen liittyvää lisäkoulutusta, mutta eivät kuitenkaan pitäneet eri kulttuurien tuntemusta kovin tärkeänä.²⁹³

Soilamon epävarmaa monikulttuurisuuskasvattajaa edusti lähes puolet haastatelluista opettajista. Opettajat olivat epätietoisia siitä, miten heidän tulisi opettaa maahanmuuttajaoppilaita. He eivät pitäneet kuitenkaan kulttuurisia arvoja tärkeinä ja asennoituminen oli muiden kulttuurien piiristä tulleisiin oppilaisiin lähinnä stereotyyppistä. Opettajat kokivat työmääränsä lisääntyneen ja pitivät tilannetta ongelmallisena, mutta siitä huolimatta ristiriitaisesti pitivät kuitenkin maahanmuuttajaoppilaita melko mielellään luokassaan. Soilamon mukaan epävarmaa monikulttuurisuuskasvattajaa voidaan pitää lähinnä Banksin (1995) monikulttuurisuuskasvatuksen lähestymistapojen luokituksessa esiintyvän satunnaisen monikulttuurisuuden lähestymistavan toteuttajana.²⁹⁴

Integroiva kasvattaja -ryhmään kuuluvia kasvattajia edusti Soilamon tutkimuksessa neljä opettajaa kahdestatoista. He korostivat oppilaiden kasvattamista suvaitsevaisuuteen ja pyrkivät kannustamaan oppilaita arvostamaan oman kulttuurinsa lisäksi myös muita kulttuureita. Ryhmän opettajien arvomaailmassa oli nähtävissä pluralistisia piirteitä ja he näkivät oman käsityksensä mukaan kaikki kulttuurit samanarvoisina. Opettajat huomioivat opetuksessaan oppilaan kulttuuritaustaan liittyvän arvomaailman ja pitivät tärkeänä, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kulttuurisia tapoja arvostetaan. Opettajien

²⁹³ Soilamo 2008, 155–161.

²⁹⁴ Soilamo 2008, 155–161.

näkemyksen mukaan oppilaat edustivat omaa kulttuuriaan, mutta he näkivät oppilaat myös yksilöinä. He suhtautuivat maahanmuuttajaoppilaisiin empaattisesti. Myös yhteistyö maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa nähtiin tärkeänä. Opettajat eivät pitäneet maahanmuuttajataustaisia oppilaita rasitteena, vaan heidän katsottiin tuovan kouluun lähinnä positiivisia haasteita ja uusia näkökulmia. Opettajat eivät kokeneet oppilaiden kulttuurista tai uskonnosta johtuvia erityisjärjestelyjä ongelmiksi, vaan lähinnä järjestelykysymyksiksi. Monikulttuurisuus oli läsnä opettajien työssä kokonaisvaltaisesti. Opettajat pyrkivät myös kehittämään omaa työtään pystyäkseen vastaamaan maahanmuuttajaoppilaiden tarpeisiin.²⁹⁵

Tutkimustuloksieni asennoitujatyypit ovat pitkälti edellä esiteltyjen tutkimusten suuntaisia. Tutkielmassani *negatiivisesti* päivähoidon monikulttuurisuuteen *asennoituvia* edusti tutkimusjoukosta viisi päivähoidon työntekijää kahdestakymmenestäseitsemästä vastaajasta. Työntekijät eivät nähneet monikulttuurisuuden tuomia haasteita lainkaan mahdollisuutena tai rikkautena, eikä työntekijöillä ollut juurikaan esittää monikulttuurisia ratkaisumalleja tilanteisiin. Heillä ei näyttänyt olevan tietoa, kuinka monikulttuurista työtä toteutetaan päivähoidossa. Työntekijät tuntuivat odottavan, että mahdollinen ratkaisu haasteisiin tulisi pääasiassa jostakin muualta kuin heidän omasta toiminnastaan, kuten lisäresursseista. Osa työntekijöistä ei ollut halukas kehittämään omaa osaamistaan tietojen ja taitojen puutteista huolimatta, vaan näki omat valmiutensa riittäviksi.

Negatiivisen asennoitujatyypin haasteisiin takertuvat vastaukset ilmensivät työntekijöiden passiivisuutta, välinpitämättömyyttä, haluttomuutta sekä joustamattomuutta, jotka vaikuttivat kumpuavan ennakkoluuloista ja asenteista erityisesti islamin tapoja ja perinteitä kohtaan. Työntekijät näkivät islamin uhkana suomalaiselle kulttuurille. Kulttuuriset uhkakuvat olivat myös Jaakkolan (2009) tutkimuksessa yhteydessä kielteisiin asenteisiin maahanmuuttajia kohtaan.²⁹⁶ Tämän ryhmän työntekijöiden vastauksissa ei tullut ilmi avoimuus ja kunnioitus erilaisuutta kohtaan eikä yhteistyötä ja vuorovaikutusta maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa ollut juuri kuvattu. On kuitenkin kriittisesti todettava, että lomakkeen

²⁹⁵ Soilamo 2008, 155–161.

²⁹⁶ Jaakkola 2009, 77.

jokseenkin kärjistetyt kehyskertomukset ovat saattaneet johdatella työntekijöiden reaktioita kielteiseen suuntaan. Kehyskertomuksista yksi kirvoitti positiivisia mutta jokseenkin kliseisiä mainintoja monikulttuurisen ongelmatilanteen ratkaisemiseksi. Miettinen käyttää omassa tutkimuksessaan tällaisesta puheesta nimitystä roolipuhe, joka näkyi hänen tutkimuksessaan esimerkiksi sellaisissa sovinnaisissa fraaseissa kuten ”erilaisuus on rikkautta”.²⁹⁷ Tästä tyylistä löytyy paljon yhtymäkohtia niin Soilamon kuin Miettisen assimiloivaan kasvattajaan sekä Miettisen rutiinisuuntautuneeseen kasvattajaan.

Negatiivisesti asennoituviiin lukeutui päivähoidon työntekijöitä erilaisin koulutustaustoin ja eri puolilta Suomea. Heistä kaksi oli valmistunut 1980-luvulla ja loput 2000-luvulla. Yksi heistä työskenteli omassa kodissaan perhepäivähoitajana, muut päiväkodissa. Vain yksi työntekijä tästä ryhmästä mainitsi saaneensa monikulttuurista koulutusta, mutta ei ilmeisesti pohjakoulutuksessaan. Useimmiten suvaitsemattomuuden takaa löytyykin tietämättömyyttä²⁹⁸. Työntekijöistä vain kaksi oli työskennellyt pidempiä aikoja monikulttuurisessa päivähoidossa ja kolmas ainoastaan lyhyemmän ajan. Oletettavasti monikulttuurisen koulutuksen puute tai sen vähäisyys, monikulttuurisen työkokemuksen puute tai työskentely tällaisessa ryhmässä ilman osaamista sekä resurssien puute vaikuttaa negatiiviseen asennoitumiseen päivähoidon monikulttuurisuutta kohtaan, kuten myös Talib totesi omassa tutkimuksessaan. Monen kasvattajan yksikulttuurisen sosialisoinnin tuottama viitekehys voi myös aiheuttaa sen, että oma kulttuuri saatetaan kokea ainoana oikeana. Erilaisuuden pelko on kuitenkin myös inhimillistä. Suvaitsemattomuuden taustalla on tietämättömyyden lisäksi usein epävarmuus omasta itsestä tai pelko elämän perustan pettämisestä. Esimerkiksi taloudellisen niukkuuden oloissa maahanmuuttajat voidaan kokea suureksi uhaksi. Mitä epävarmempia tulevaisuuden näkymät ovat, sitä hedelmällisempi kasvualusta on ennakkoluuloille.²⁹⁹

Tutkielmani toista asennoitujatyyppeä, *ristiriitaisesti* päivähoidon monikulttuurisuuteen *asennoituvia*, edusti työntekijöistä kahdeksan kahdestakymmenestäseitsemästä. Lomakkeiden maininnat kuvastivat suurimmaksi

²⁹⁷ Miettinen 2001, 40.

²⁹⁸ Soilamo 2008, 22, 86.

²⁹⁹ Pitkänen 1997, 69.

osaksi positiivista asennoitumista maahanmuuttajataustaisten perheiden asiakkuuteen. Annetut haasteet nähtiin mahdollisuutena ja rikkautena. Avoimuutta, eri kulttuureihin tutustumista ja suvaitsevaisuuteen kasvattamista korostettiin, ja ainoaksi esteeksi nähtiin mahdollinen resurssien puute joissakin asioissa. Myös yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa pidettiin tärkeänä. Työntekijöillä oli pääasiassa tietoa ja taitoa monikulttuurisen työn toteuttamiseksi tai ainakin aktiivisuutta yrittää toteuttaa sitä. Osa koki tarvitsevansa lisäkoulusta ja halukkuutta koulutukseen oli osaamisesta huolimattakin.

Ristiriitaisesti työntekijöiden maininnat liittyen suomalaiseen jouluun ja islamin uskoon olivat kuitenkin kovin ehdottomia ja ilmensivät haluttomuutta toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta. Joustolle ei vaikuttanut olevan tilaa, vaan vähemmistön odotettiin olevan se, jonka on joustettava ja sopeuduttava enemmistön perinteisiin ja tapoihin. Eri kulttuurista tulevan lapsen kulttuuria ja uskontoa ei haluttu pitää esillä päivähoitossa, eikä esiin ei tuotu lainkaan kyseessä olevan lapsen oman kulttuurin ja sen tukemisen tärkeyttä hänelle. Itä-Suomessa rajan tuntumassa myös etenkin venäläistäustaisten perheiden koettiin lisäävän työtä päivähoitossa. Vaikka venäläiset eivät poikkea suomalaisista ulkonäöllisesti, vaikeuttaa suhteita historiallinen rasite.³⁰⁰ Myös Miettinen toteaa tutkimuksessaan, että talvi- ja jatkosodan vihamielisyydet eivät ole vieläkään unohtuneet, vaan vaikuttavat edelleen opettajien asenteisiin venäläisiä kohtaan.

Ristiriitaisesti suhtautuvat työntekijät olivat kahta lastenhoitajaa lukuun ottamatta lastentarhanopettajia ja työskentelivät eri puolella Suomea. Työntekijät olivat valmistuneet 1970–2000 -lukuilla. Kaikki työskentelivät päiväkodissa. Kahta työntekijää lukuun ottamatta jokainen mainitsi saaneensa monikulttuurista koulutusta jonkin verran joko pohjakoulutuksessaan tai täydennyskoulutuksessa. Kaikki työntekijät olivat myös työskennelleet monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä. Nämä seikat saattavat olla vaikuttamassa työntekijöiden pääasiallisesti positiiviseen asennoitumiseen. Heillä oli tietoa siitä, kuinka monikulttuurinen kasvatus tapahtuu, joka varmasti vaikuttaa myönteiseen suhtautumiseen työskentelyyn monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä, samoin kuin työkokemus monikulttuurisessa

³⁰⁰ Paavola & Talib 2010, 103.

ryhmässä ja mahdolliset onnistumiset siinä. Työntekijöistä suurimman osan valmistumisvuosista pääteltynä he ovat saaneet kasvatuksen aikana, jolloin Suomessa oli vielä yleisesti vallalla assimilaatio-ideologia, mikä voi olla vaikuttamassa siihen, että etenkin islam koettiin vieraana ja uhkana suomalaiselle kulttuurille ja varsinkin kristilliselle joululle perinteineen. Yksi työntekijöistä myös totesi eri uskontojen tuovan ristiriidat päivähoitossa esille. Tällä tyypillä on jonkin verran yhteneväisyyttä Soilamon epävarman monikulttuurisuuskasvattajan sekä Banksin satunnaisen monikulttuurisuuden lähestymistavan toteuttajan kanssa.

Finska-Viinikaisen ja Sivénin (2007) pro gradu -tutkielmassa kuvataan varhaiskasvattajien monikulttuurista kompetenssia kolmella tutkimuksessa esiin nousseella kasvattajatyypillä: lapset persoonallisia yksilöitä-, yhdessä suvaitsevaisiksi- ja sulautus suomalaiseen kulttuuriin -kasvattajat. Jokaisen haastateltavan ilmaisuja ja käsityksiä oli tutkimuksessa kuitenkin mahdollista sijoittaa kaikkiin kasvattajatyyppeihin. Opinnäytetyön tekijät halusivatkin tällä osoittaa, että varhaiskasvattajan kulttuurinen tietoisuus, herkkyys ja ymmärrys voi samallakin ihmisellä olla eri tilanteissa tai asioissa erilaista ja eriasteista, kuten myös oman tutkielmani ristiriitaisesti asennoituvien varhaiskasvattajien tyyppi osoittaa. Finska-Viinikaisen ja Sivénin tutkielman kasvattajat pitivät suomen kielen taitoa erittäin tärkeänä niin lapsen kehityksen ja oppimisen kuin valtakulttuuriin liittymisen kannalta. Lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin tukeminen nähtiin kuitenkin vanhempien ja kyseisen kulttuurin edustajien tehtäväksi. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin tärkeäksi mutta haastavaksi.³⁰¹

Kolmanteen asennoitujatyyppeihin lukeutui tutkielmaani osallistuneista 27 päivähoiton työntekijästä kuusi työntekijää. He *asennoituivat* maahanmuuttajataustaisten perheiden asiakkuuteen *positiivisesti*. Lomakkeissa näkyi kunnioitus toista ihmistä kohtaan taustasta riippumatta, ja työntekijät olivat valmiita tukemaan myös vieraan kulttuurin tapoja ja perinteitä päivähoiton arjessa. Jokaisella työntekijällä oli enemmän tai vähemmän tiedon ja taidon puutteita monikulttuurisen kasvatuksen toteuttamisessa, mutta he pyrkivät aktiivisesti etsimään ratkaisumalleja ja vastaamaan haasteisiin oman toimintansa kautta niin, että lapsiryhmän

³⁰¹ Finska-Viinikainen & Sivénin 2007, 62–64, 69.

monikulttuurisuus tulisi huomioiduksi, takertumatta haasteisiin. Mahdollisia puutteita resursseissakaan ei nähty ehdottomaksi esteeksi eri kulttuureiden ja uskontojen esillä pitämiseksi päivähoitossa. Yhteistyö maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa ei tuottanut työntekijöille ongelmia, vaan motivaatiota ja ideoita kasvatuskumppanuuden helpottamiseksi löytyi runsaasti. Suurin osa työntekijöistä oli myös halukkaita saamaan lisää koulutusta ja osa koki sitä myös tarvitsevana, vaikka lomakkeet kertoivat jo suhteellisen hyvistä valmiuksista työskennellä monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä. Toisaalta työntekijät myös tiedostivat puutteensa osaamisessaan ja olivat halukkaita kehittämään toimintaansa paremmaksi ja tekemään moniammatillista yhteistyötä asioiden edistämiseksi. Tämä tyyppi vastaa paljolti Miettisen suvaitsevaisuuskasvattajaa ja yhtymäkohtia on myös Soilamon integroivaan kasvattajaan.

Tämän ryhmän työntekijöiden koulutustaustat vaihtelivat. Yhtä työntekijää lukuun ottamatta kaikki olivat saaneet ainakin jonkin verran monikulttuurista koulutusta opinnoissaan, mikä todennäköisesti vaikuttaa työntekijöiden positiiviseen asennoitumiseen. Työntekijät olivat valmistuneet 1990–2000 -luvulla, jolloin monikulttuuristuvaan Suomeen alettiin kiinnittää koulutuksessakin huomiota. Suurimmalla osalla monikulttuurisen koulutuksen määrä ei kuitenkaan ollut suuri, joka näkyi vastauksissa tiedon puutteina. Jokainen työntekijä työskenteli alueilla, Uudellamaalla ja Varsinais-Suomessa, joissa on paljon maahanmuuttajia, ja oli saanut työkokemusta ja varmasti myös onnistumisen kokemuksia monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä. Puolet näin asennoituvista työntekijöistä kokikin työskentelyn monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä, arjen kokemusten, oman myönteisen ja kunnioittavan asenteen ja ihmisten kohtaamisen yksilöinä auttaneen työssä koulutuksia enemmän. Talibin mukaan pääkaupunkiseudulla monikulttuurisuudella on paremmat mahdollisuudet kuin muualla Suomessa; kasvattajat ovat mahdollisesti työskennelleet monietnistien oppilaiden kanssa pitkään ja he ovat saaneet myös täydennyskoulutusta aiheesta.³⁰²

Tutkielmani neljänteen asennoitujatyyppiin, *interkulttuurisesti päteviin*, lukeutui vastanneista päivähoiton työntekijöistä kahdeksan kahdestakymmenestäseitsemästä.

³⁰² Talib 2006, 143.

Näille työntekijöille oli ominaista positiivinen asennoituminen työskentelyyn monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä sekä erittäin hyvät monikulttuuriset tiedot ja taidot. Lomakkeissa korostui erilaisuuden kunnioittaminen, empaattisuus ja joustavuus. Työntekijät vaikuttivat hyvin motivoituneille työskentelemään maahanmuuttajaperheiden kanssa. Monikulttuurisuus nähtiin päivähoitossa mahdollisuutena ja rikkautena sekä koko toiminnan läpäisevänä periaatteena. Lomakkeissa oli mainittuna paljon hyviä ratkaisumalleja, joita oltiin halukkaista kehittämään myös avoimesti yhteistyössä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa. Pääasiassa kirjoitukset ilmensivät myös luottamusta omaan osaamiseen, vaikka osa työntekijöistä mainitsikin monikulttuuriset valmiutensa heikoiksi. Kaikki kahdeksan työntekijää olivat kiinnostuneita ja halukkaita kehittämään osaamistaan ja toimintaansa paremmaksi, myös itse aktiivisesti tutustumalla muun muassa kirjallisuuteen. Näillä työntekijöillä monikulttuurinen pätevyys kuvastui mielestäni Jokikokon mainitsemana eräänlaisena kokonaisvaltaisena filosofiana, joka ohjaa yksilön ajattelua ja käyttäytymistä.

Asennoitujatyyppiin lukeutui työntekijöitä eri puolilta Suomea ja hyvin erilaisista koulutustaustoista. Työntekijöiden joukossa oli yksi esimiestehtävissä sekä yksi opetustehtävissä toimiva työntekijä. Toisilla oli koulutusta ja työkokemusta monikulttuurisesta työstä paljon, toisilla taas huomattavasti vähemmän: Puolet työntekijöistä oli saanut koulutusta monikulttuurisuudesta hyvin vähän tai ei ollenkaan. Toiset neljä työntekijää oli saanut koulutusta ainakin jonkin verran, toiset enemmänkin. Osa oli hankkinut tietoa aktiivisesti myös itse ja mainitsi oman avoimen ja kunnioittavan asenteen sekä halun ja motivaation vaikuttavan paljon työskentelyn laatuun monikulttuurisessa päivähoitossa. Kaikki työntekijät olivat työskennelleet monikulttuurisessa päivähoitossa. Suurin osa työntekijöistä oli valmistunut 1990–2000 -luvulla. Joukossa oli kuitenkin 1980-luvulla valmistunut kotonaan työskentelevä perhepäivähoitaja, joka mainitsi resurssien puutteen perhepäivähoitossa, mikä ei kuitenkaan tuntunut vaikuttavan kielteisesti asennoitumiseen. Asennoitujatyyppi vastaa Miettisen kriittistä monikulttuurisuuskasvattajaa ja yhtymäkohtia on paljon myös Soilamon integroivan kasvattajan kanssa: Pluralistisuus, empaattisuus sekä hyvät vuorovaikutustaidot korostuvat ja monikulttuurisuus on kokonaisvaltaisesti läsnä päivähoiton arjessa.

Kasvattaja näkee maahanmuuttajataustaiset lapset yksilöinä ja uskoo voivansa tukea heidän kulttuurisen identiteettinsä kehittymistä.

Jokaisessa tutkielmani asennoitujatyypissä oli työntekijöitä erilaisista koulutustaustoista. Näin ollen en nähnyt tutkinnolla olevan kovin suurta vaikutusta siihen, mihin asennoitujatyyppiin työntekijä lukeutuu. Silmiinpistävää tosin oli, että viimeiseen tyyppiin, interkulttuurisesti päteviin työntekijöihin, lukeutuivat ne työntekijät, jotka tutkimusjoukosta ainoana toimivat esimiestehtävässä ja opetustehtävässä. Negatiivisesti ja ristiriitaisesti asennoituvilla työntekijöillä oli korkeintaan alempi korkeakoulututkinto tai ammattikorkeakoulututkinto, mutta positiivisesti asennoituvilla työntekijöillä ja interkulttuurisesti pätevillä työntekijöillä oli myös ylempiä tutkintoja alempien joukossa. Voisi ajatella, että ainakin joissakin tapauksissa koulutustaustalla voi kuitenkin olla merkitystä työntekijän asennoitumisessa, kuten aiemmissa tutkimuksissa on havaittu.³⁰³ Suomessa vuosina 1987–2003 tehtyjen asennetutkimusten mukaan vähiten koulutusta saaneet vieroksuivat myös eniten erilaisuutta ja suhtautuivat esimerkiksi islamin uskon harjoittamiseen Suomessa muita kielteisemmin. Koulutus selitti kaikkina tutkimusajankohtina muista taustatekijöistä riippumatta myönteisiä asenteita erisyistä ja eri maista tuleviin maahanmuuttajiin.³⁰⁴

Asennoitujatyypeissä myös työntekijöiden paikkakunnat vaihtelivat. Tutkimuksessani en havainnut mitään selvää säännönmukaisuutta siinä, että tiettyssä osassa Suomea työskentelevät olisivat lukeutuneet johonkin tiettyyn asennoitujatyyppiin. Ainoastaan kaikki positiivisesti asennoituvat työntekijät työskentelivät alueella, jossa Suomessa on paljon maahanmuuttajia. Muissa tyypeissä oli työntekijöitä eri puolilta Suomea. Lomakkeet eivät kerro, missä työntekijät ovat asuneet aikaisemmin tai esimerkiksi sitä, missä kaupungissa he ovat suorittaneet tutkintonsa. Samojenkin tutkintojen mahdollisten monikulttuuristen opintojen painotukset saattavat vaihdella eri puolella Suomea esimerkiksi alueen maahanmuuttotilanteen mukaan.

³⁰³ Jaakkola 1995, 95–96; Söderling 1997, 15; Talib 1999, 65; Jaakkola 2000, 39; Liebkind & Eränen 2001, 76; Talib & Löfström & Meri 2004, 24–25; Jaakkola 2005, 122.

³⁰⁴ Jaakkola 2009, 81.

Kuten Talibkin tutkimuksissaan on maininnut, koulutuksen ja kokemuksen puute sekä riittämättömät resurssit lisäävät todennäköisesti kasvattajien asenteellista kovuutta ja suvaitsemattomuutta. Monikulttuurinen osaaminen muotoutuu vasta ajattelun, toiminnan ja onnistumisen kokemusten kautta.³⁰⁵ Saatu monikulttuurinen koulutus onkin todennäköisesti yhtenä tekijänä vaikuttamassa työntekijöiden positiivisiin asenteisiin, samoin positiiviset monikulttuuriset kokemukset. Jos monikulttuurista koulutusta on taustalla vain vähän tai ei lainkaan, saattavat monikulttuuriset kontaktitkin kääntyä huonoiksi kokemuksiksi ja vaikuttaa negatiivisesti asenteisiin. Tutkimukseni mukaan monikulttuurisen koulutuksen tai resurssien vähäisyys tai puute ei kuitenkaan aina johda negatiivisiin asenteisiin. Kuten tutkimukseen osallistujat toivat itsekkin esille, näkisin, että ”teknistä” monikulttuurista koulutusta ensisijaisempana positiivisten asenteiden ja muiden interkulttuuristen valmiuksien suhteen on yksilön sisäinen toista ihmistä kunnioittava filosofia sekä avoin ja vastaanottava kohtaaminen. Lisääntykö suvaitsevaisuus kulttuurienvälisissä kontakteissa, riippuukin henkilön persoonallisista ominaisuuksista, asenteista ja aikaisemmista kokemuksista ulkomaalaisten kanssa.³⁰⁶

6.2. Tutkimuksen luotettavuus

Yksittäistä tutkimusta tehtäessä on olennaista tarkastella sen luotettavuutta, jotta vältettäisiin erilaiset virheet. Laadulliseen tutkimukseen liittyen on esitetty paljon erilaisia käsityksiä koskien luotettavuutta. Tästä seuraa kysymys siitä, onko laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelulle vain yhtä ainoaa oikeaa tapaa. Yksi ongelma tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on sen objektiivisuuden arviointi ja se, onko objektiivista tietoa edes mahdollista saada. Toinen haaste tutkimuksen luotettavuuden kannalta liittyy tutkijan puolueettomuuteen. Tässä olennaista on se, vaikuttaako tutkijan ikä, sukupuoli tai muut vastaavat seikat siihen, miten hän käsittelee tiedonantajalta saamaansa aineista. Yleisesti on esitetty, että tällaista tiedon suodattamista tutkijan kautta tapahtuu väistämättä, sillä tutkija on se, joka luo tutkimusasetelman sekä tulkitsee saamaansa aineistoa. Kun tutkija ryhtyy selvittämään aineiston ominaislaatuja, hän tekee sen omien valintojensa ja oman

³⁰⁵ Talib 2002, 132–133; Paavola & Talib 2010, 80–81.

³⁰⁶ Listo-Alén 1993, 169–172; Talib 2000, 56; Rätty 2002, 190; Talib 2002, 129.

ymmärryksensä kautta, omista arvolähtökohdistaan käsin. Täydellistä objektiivisuutta ei laadullisessa tutkimuksessa voidakaan saavuttaa, mutta tutkijan velvollisuus on tuoda ajattelunsa niin läpinäkyväksi, että lukija kykenee seuraamaan, mihin lähtökohtiin tutkijan tekemät ratkaisut perustuvat.³⁰⁷

Aineistonkeruumetodina eläytymismenetelmän ongelmallinen puoli on muun muassa kysymys kirjoitettujen tarinoiden aitoudesta sekä epäilyt kirjoitustilanteiden keinotekoisuudesta.³⁰⁸ Toisaalta eläytymismenetelmä antaa vastaajalle mahdollisuuden oman ajattelun aktiiviseen käyttöön; tosin aina tätä mahdollisuutta ei käytetä, vaan vastaukset voivat olla stereotyyppisiä. Eläytymismenetelmätarinaa kirjoittavalla on kuitenkin huomattavasti laajempi mahdollisuuksien kirjo käytettävänä kuin esimerkiksi kyselylomakkeeseen vastattaessa. Eläytymismenetelmässä osallistuja ei myöskään joudu samalla tavalla vastauksistaan kesken kaiken tilille kuin haastattelutilanteessa.³⁰⁹ Näin ollen näkisin vastausten kuvaavan luotettavammin todellisuutta kuin kasvotusten haastateltaessa etenkin aiheen ollessa arkaluontoinen kuten tässä tutkielmassani. Menetelmä ei tuota kuitenkaan niinkään faktoja, eikä siis väitetä, että aineistosta esiin nostetut asennoitujatyypit ovat ainoat mahdolliset ja että ne vastaavat todellisuutta suoraan, vaan kyse on mahdollisista malleista.³¹⁰

Yritin olla vaikuttamatta itse osallistujien kirjoittamiin tarinoihin millään tavalla. Lomakkeen saatekirjeessä tai itse lomakkeessa en maininnut tutkimuksen kohteena olevan työntekijöiden monikulttuuriset asenteet. Analysoimalla asenteita heidän reaktioistaan lomakkeen tilanteisiin uskoin saavani esiin totuudenmukaisemmat asenteet kuin kysymällä asiaa suoraan. Osa tutkimukseen osallistuneista työntekijöistä työskenteli keskenään samassa päiväkodissa, joten vastauksiin on voinut vaikuttaa se, mikäli työntekijät ovat keskustelleet kirjoituksistaan keskenään tai käyttäneet vastauksissaan apuna jotakin materiaalia. Tutkimuksessa keskeistä oli

³⁰⁷ Jyrhämä 2004, 224; Tuomi & Sarajärvi, 2004, 131–132.

³⁰⁸ Eskola 1998a, 12; Eskola 1998b, 66, 78; Eskola & Eskola 1998, 315; Eskola 2001, 136; Eskola & Suoranta 2005, 116.

³⁰⁹ Eskola 1998a, 12; Eskola 1998b, 66, 78; Eskola & Eskola 1998, 315; Eskola 2001, 136; Eskola & Suoranta 2005, 116.

³¹⁰ Eskola & Eskola 1998, 315; Eskola & Suoranta 2005, 116.

kuitenkin selvittää työntekijöiden asenteita, joiden uskon kuitenkin näkyvän kirjoituksissa, vaikka apuvälineitä olisikin käytetty lisänä.

Minulla ei myöskään ole tietoa olosuhteista, joissa työntekijät ovat tarinansa kirjoittaneet. Ovatko he täyttäneet lomakkeet työssä vai kotona, onko kirjoittamistilanteessa ollut häiriötekijöitä kuten melua, kiirettä ja keskeytyksiä ja kuinka kauan kukin työntekijä on käyttänyt aikaa lomakkeen täyttämiseen, on saattanut vaikuttaa vastauksiin. Jos lomakkeet toimitettiin minulle päiväkodista esimiehen kautta, eivätkä ne tulleet minulle suoraan itse työntekijältä, on tämä saattanut vaikuttaa siihen, mitä työntekijät ovat lomakkeisiin rohjenneet kirjoittaa. Koska työntekijät esittivät tarinoissaan mielipiteitä, jotka kuvastivat kielteisiä asenteita ja puutteita interkulttuurisissa valmiuksissa, oletan kuitenkin, että osallistujat pyrkivät vastaamaan omien käsitystensä ohjaamana. Esimies- ja opetusasemassa olleet työntekijät puolestaan ovat saattaneet asemansa ja siihen kohdistuvien odotusten vuoksi vastata enemmän ihanteen kuin todellisen näkemyksensä mukaisesti.

Lomakkeiden vastauksista ei esimerkiksi näe vastaajan ilmeitä ja eleitä eikä kuule äänenkäyttöä, mikä lisää analyysin haasteellisuutta. Suuri osa viestinnästä on sanatonta oheisviestintää, joka ilmaistaan koko olemuksella, kuten ilmeillä, eleillä ja kehon kielellä. Nämä viestintämuodot välittävät tehokkaasti erilaisia tunnetiloja sekä asenteita.³¹¹ Työntekijöiden suoria lainauksia onkin tarinoiden analysoinnin yhteydessä käytetty runsaasti, jolloin lukijalla itsellään on mahdollisuus myös omiin johtopäätöksiin. Tämä vahvistaa aineiston ulkoista validiteettia, joka osoittaa aineiston ja empiirisen todellisuuden vastaavuutta.³¹² Analyysin tuloksena syntyneillä asennoitujatyypeillä on yhteneväisyyksiä aiemmissa tutkimuksissa saatuihin tuloksiin, minkä vuoksi myös pidän tyypittelyäni luotettavana.

³¹¹ Rätty 2002, 66–69; Talib 2002, 84–85; Batumubwira 2005, 47, 51; Puukari & Launikari 2005, 29.

³¹² Eskola & Suoranta 1998, 214.

6.3. Yhteenveto ja pohdinta

Tutkielmani keskeisimpänä tehtävänä oli selvittää varhaiskasvatuksen työntekijöiden asennoitumista päivähoidon monikulttuurisuuteen. Lisäksi halusin kartoittaa heidän muita valmiuksiaan työskennellä monikulttuurisessa päivähoitossa sekä täydennyskoulutuksen tarvetta. Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin soveltaen eläytymismenetelmän. Olin kiinnostunut myös työntekijöiden saamasta monikulttuurisesta koulutuksesta sekä heidän omasta näkemyksestään monikulttuurisista valmiuksistaan ja niiden kehittämisestä. Tätä varten olin valmistelemani lomakkeen loppuun neljän monikulttuuriseen päivähoitoryhmään liittyvän kehyskertomuksen jälkeen lisännyt niihin liittyvän erillisen kysymyksen työntekijöiden vastattavaksi. Lomakkeen alussa tiedustelin myös työntekijän taustatietoja: pohjakoulutusta, valmistumisvuotta, työympäristöä, kaupunkia ja työkokemusta monikulttuurisessa lapsiryhmässä. Näitä tietoja käytin apunani, kun pohdin tyypittelyn avulla muodostamiini varhaiskasvatuksen työntekijöiden asennoitujatyyppeihin mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä.

Tutkielmani tulokseksi tulleella neljällä asennoitujatyypillä, jotka ovat *negatiivisesti asennoituvat*, *ristiriitaisesti asennoituvat*, *positiivisesti asennoituvat* ja *interkulttuurisesti pätevät* päivähoidon työntekijät, on paljon yhtymäkohtia Miettisen ja Soilamon aiemmin tekemiin tutkimuksiin. Muiden muassa nämä tutkimukset liittyen kasvattajien maahanmuuttoasenteisiin ja muihin interkulttuuriin valmiuksiin ovat kuitenkin liittyneet koulumaailmaan varhaiskasvatuksen jäätyä tutkimuksessa taka-alalle. Varhaiskasvatuksen työntekijät ovat kuitenkin mielestäni vähintään yhtä keskeisessä asemassa muovaamassa niin maahanmuuttajataustaisten kuin kantasuomalaisten lasten arvoja ja asenteita, rakentamassa ehyttä identiteettiä ja ehkäisemässä syrjäytymistä ja näin ollen mahdollistamassa aidosti monikulttuurista Suomea kuin opettajat koulussakin. Tämän vuoksi monikulttuurisen tutkimuksen laajentamista entistä enemmän myös varhaiskasvatuksen alueelle sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden interkulttuurisen osaamisen kehittämistä voidaan pitää merkittävänä investointina tulevaisuuteen. Suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle Suomea uhkaa työvoimapula, jota pyritään helpottamaan lisäämällä maahanmuuttoa; maahanmuuttajia tarvitaan uudistuvan väestörakenteen ja hyvinvointiyhteiskunnan ylläpitämiseksi. Vaarana kuitenkin on, että

maahanmuuttajat koetaan vain työvoimana ja heidän psykososiaaliset tarpeensa unohdetaan. Myös työvoiman ulkopuolella olevien, kuten lasten, äänet jäävät helposti kuulematta. Tukiessamme maahanmuuttajaperheiden kotoutumista, tuemme kuitenkin samalla suomalaista yhteiskuntaa.³¹³

Suomessa on jo pitkään ollut päivähoitoryhmiä, jotka ovat lapsirakenteeltaan monikulttuurisia. Pelkästään kuitenkaan sillä perusteella ei itse päivähoitoa voida määritellä monikulttuuriseksi. Jotta päivähoito oli aidosti monikulttuurista, monikulttuurisuuskasvatus ja kulttuurien tuntemus tulisi suunnata niin valta- kuin vähemmistöryhmille. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteiden tulisikin sisältyä kaikkeen kasvatukseen läpäisevänä. Keskeistä lasten terveen itsetunnon kehittymisen kannalta ovat henkilökunnan positiiviset asenteet kaikkia lapsia kohtaan. Lasten äidinkielen arvostaminen ja opettaminen mahdollisuuksien mukaan on merkittävää lasten identiteetin myönteisen kehittymisen kannalta. Yhteistyö vanhempien kanssa luo luottamusta: kasvattajien mahdolliset voimakkaat ennakoasenteet lasten vanhempia ja heidän edustamaansa kulttuuria kohtaan saattavat toimia itseään toteuttavana ennusteena ja vaikuttaa suhteeseen lasta ja vanhempia kohtaan sekä kasvatuksen luonteeseen ja laatuun.³¹⁴

Varhaiskasvatuksen henkilöstön työtehtävät ovat pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti laajentuneet ja monimutkaistuneet. Työ on muuttunut rajoiltaan epämääräisemmäksi ja työn vaativuus on myös lisääntynyt. Jos kasvattaja kokee, että tehtävät vaativat koko ajan uuden oppimista ja että vaatimuksia on paljon, tuloksena voi olla ahdistus ja hallitsemattoman riittämättömyyden kokemus.³¹⁵ Laatimassani lomakkeessa monikulttuurisen päivähoidon ”ongelmatilanteet” olivat kaikille tutkimusjoukon varhaiskasvatuksen työntekijöille samat, mutta kuinka työntekijät kokivat haasteet ja miten he niihin suhtautuivat, vaihteli.

Myönteisiä monikulttuurisia asenteita omaavat työntekijät näkivät annetut haasteet mahdollisuutena ja rikkautena. He pyrkivät aktiivisesti etsimään ratkaisumalleja,

³¹³ Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005b, 108; Alitolppa-Niitamo & Söderling & Fågel 2005, 3.

³¹⁴ Paavola & Talib 2010, 227–235.

³¹⁵ Välimäki et al. 2007, 19; Paavola & Talib 2010, 75.

takertumatta haasteisiin. Heidän lomakkeissaan korostui avoimuus, toisten kunnioittaminen, joustavuus, empatia ja ihmisten näkeminen yksilöinä. Myös yhteistyötä maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa pidettiin tärkeänä. Päivähoidon monikulttuurisuus nähtiin oivana tilaisuutena lisätä eri kulttuurien ja uskontojen tuntemusta ja erilaisuuden kunnioitusta. Työntekijät myös ymmärsivät maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen omien juurien tärkeyden. Työntekijöillä oli myös enemmän tai vähemmän tietoa ja taitoa toteuttaa kaiken kasvatuksen läpäisevää monikulttuurisuuskasvatusta. Toisaalta he myös tiedostivat ja myönsivät monikulttuurisen päivähoidon haastavuuden sekä mahdolliset puutteet osaamisessaan ja olivat halukkaita kehittämään osaamistaan vielä paremmaksi ja tekemään moniammatillista yhteistyötä asioiden edistämiseksi. Työntekijät vaikuttivatkin motivoituneille työskentelemään maahanmuuttajaperheiden kanssa ja saattoivat kehittää osaamistaan oma-aloitteisesti tutustumalla muun muassa kirjallisuuteen.

Pääasiassa kielteisiä monikulttuurisia asenteita omaavat työntekijät takertuivat annettuihin haasteisiin. He pitivät monikulttuurisen päivähoidon mukanaan tuomia vaatimuksia työläinä ja kohtuuttomina. Ominaista työntekijöille oli, että heillä ei näyttänyt olevan tietoa eikä kokemusta siitä, kuinka monikulttuurista työtä toteutetaan päivähoidossa, eikä omaa aktiivisuutta löytää ratkaisuja tilanteisiin. He näkivät ainoana ratkaisuna olosuhteiden muutoksen, kuten resurssien lisäämisen, tai vastuun siirron esimerkiksi maahanmuuttajataustaisille vanhemmille. Vastaukset ilmensivät työntekijöiden passiivisuutta, välinpitämättömyyttä, haluttomuutta ja ehdottomuutta, jotka vaikuttivat kumpuavan uhkakuvista, ennakkoluuloista ja asenteista erityisesti islamin tapoja ja perinteitä kohtaan. Joustolle ei tuntunut olevan tilaa, vaan vähemmistön odotettiin olevan se, jonka on sopeuduttava enemmistön perinteisiin ja tapoihin. Vastauksissa ei tullut ilmi avoimuus ja kunnioitus erilaisuutta kohtaan eikä myöskään yhteistyö ja vuorovaikutus maahanmuuttajataustaisten vanhempien kanssa. Osa työntekijöistä ei nähnyt tarvetta lisäkoulutukselle, eikä ollut halukas kehittämään näin omaa osaamistaan asenteellisten valmiuksien, tietojen ja taitojen puutteista huolimatta.

Niin omassa tutkielmassani kuin aiemmissa tutkimuksissa³¹⁶ on tullut esille, etteivät jotkut kasvattajat koe toiseen kulttuuriin tai uskontoon liittyvien asioiden opettamisen olevan heidän tehtävänsä, vaan vastuu siirretään täysin esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen lapsen vanhemmille. Vaikuttaisi siltä, että juuri vieras uskonto, useimmiten islam, on ”kynnyskysymys” aitoon monikulttuurisuuteen, jossa ei ole sijaa kielteisille asenteille. Toisaalta kielteisiä asenteita omaavat, negatiivisesti tai ristiriitaisesti asennoituvat, työntekijät saattoivat tutkielmassani suhtautua ylimalkaisesti uskontokasvatukseen yleensä. Lamminmäki-Vartia (2010) on kuitenkin havainnut uskonnonpedagogiikan pro gradussaan asian, jonka havaitsin tutkielmassani ristiriitaisesti asennoituvien tyyppin kohdalla: ”*toista’ hyväksyvä asenne ja hyväksymistä ilmentävät teot saattavat päiväkodissa liittyä lähinnä eri kulttuurien tai kielen hyväksymiseen, mutta ei vielä eri uskontojen, esimerkiksi islamin, hyväksymiseen*”.³¹⁷ Ristiriitaisesti asennoituvat työntekijät ilmensivät hyväksyvää asennetta vielä tilanteissa, joissa esimerkiksi musliminaisen vaatetusta tuli selittää valtaväestön lapsille tai olla tarjoamatta sianlihaa muslimilapsille ruokailtaessa. Kuitenkin tilanne, joka olisi edellyttänyt irakilaisen kulttuurin ja islamin uskonnon mukaan ottamista kasvatukseen ja esillä pitämiseen päivähoiton arjessa, toi esille työntekijöiden kielteiset asenteet.

Monikulttuurisuus haasteineen on nostanut aivan uudella tavalla pinnalle myös päivähoitossa annettavan uskontokasvatuksen. Monikulttuurisessa päivähoitossa varhaiskasvatuksen ammattilaisilta tulee yhä enemmän voida edellyttää valmiuksia käydä uskontodialogia osana kasvatuskumppanuutta. Kuitenkin etenkin muslimimaiden kriisivaltiot, kuten Irak ja Afganistan, ovat saaneet runsaasti palstatilaa mediassa, jossa islaminuskoiset esitetään yhtenä massana: sotaisina terroristijoukkoina ja naisia alistavina uskonnollisesti fundamentalistisina ääriliikkeinä levottomissa poliittisissa oloissa.³¹⁸ Kun ihmisillä ei ole tarpeeksi tietoa eikä halua ottaa kriittisesti selvää asioista, ennakkoluulot ja uhkakuvat vain vahvistuvat ja vaikeuttavat työskentelyä moniuskontoisessa ympäristössä.

³¹⁶ Paavola 2007, 114–116, Lamminmäki-Vartia 2010, 93 – 94.

³¹⁷ Lamminmäki-Vartia 2010, 127.

³¹⁸ Tiilikainen 2000, 13–14, 181.

Uskonnollisten ja elämäkatsomuksellisten kysymysten käsittelyyn sekä mahdollisten ristiriitojen ja konfliktien ehkäisemiseksi kunnan ja kunnassa vaikuttavien järjestöjen, seurakuntien ja uskonnollisten yhteisöjen sekä etnisten vähemmistöjen edustajien välistä yhteistyötä tulisi lisätä ja saada aikaan pysyviä yhteistyömuotoja.³¹⁹ Yleisesti tutkintoihin koulutuksen sijainnista riippumatta tulisi lisätä enemmän pakollisia monikulttuurisia opintoja; oma-aloitteinen tiedonhaku ei takaa kaikille kasvattajille samanarvoista, tasavertaista tietämystä³²⁰. Koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa olisi erityisesti mahdollistettava kohtaamisia maahanmuuttaneiden kanssa. Kontaktit, jotka perustuvat henkilökohtaiseen tutustumiseen ja niiden solmimiseen statukseltaan samanarvoisten välillä, näyttävät lisäävän myönteistä asennetta maahanmuuttajia kohtaan. Täydennyskoulutuksen lisäksi keskustelut toisista kulttuureista tulevien työntekijöiden kanssa ovat merkittäviä tietolähteitä.³²¹

Yhteistyö työyhteisössä yleensäkin auttaa työntekijöitä tarkistamaan ja muokkaamaan monikulttuurista kasvatusta lasten tarpeita mahdollisimman hyvin vastaavaksi ja erilaisuuden kunnioittamista lisääväksi. Niin sanotun välillisen kontaktin teorian mukaan myös jo tietoisuus siitä, että jollakin oman työryhmän jäsenellä on positiivisia kokemuksia työskentelystä maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa, voi johtaa myönteisempiin asenteisiin päivähoiton monikulttuurisuutta kohtaan. Kun työkaveri tarjoaa myönteisen mallin ja normin kunnioittavasta suhtautumisesta maahanmuuttajiin ja maahanmuuttajaosapuoli puolestaan toimii myönteisenä esimerkkinä omasta ryhmästään, maahanmuuttajiin kohdistuvat kielteiset odotukset ja uskomukset mahdollisesti kumoutuvat. Välillinen kontakti mahdollistaa laajamittaisen ennakkoluulojen vähentämisen ilman, että kaikilla itsellään olisi oltava henkilökohtainen suhde maahanmuuttajaan.³²²

Monikulttuurinen pätevytyminen tapahtuu parhaiten käytännön toiminnan ja laaja-alaisen ajattelun kautta.³²³ Olosuhteiden muutoksen ja resurssien lisäämisen

³¹⁹ Hallituksen etnisen syrjinnän ja rasismien vastainen toimintaohjelma 2001, 19.

³²⁰ Saarinen 2008, 92.

³²¹ Listo-Alén 1993, 169–172; Jaakkola 2000, 29; Liebkind 2001c, 180; Rätty 2002, 190; Talib 2002, 129.

³²² Liebkind 2001c, 180.

³²³ Talib 2002, 130–131; Talib 2005, 39–40; Talib 2006, 147.

vaatiminen on tärkeää ja monissa tapauksissa varmasti tarpeellistakin, mutta on kuitenkin hyvä muistaa, että kasvattaja voi vaikuttaa asioihin paljon myös tutkiskelemalla omaa itseään, ennakkoluulojaan ja uskomuksiaan ja näkemällä ne mahdollisuudet, joita omassa itsessä ja työympäristössä piilee. Jos oma asenne on avoin, vastaanottava ja kunnioittava, löytyy päivähoidon monikulttuurisuuden tuomiin kohtuuttomiin haasteisiin varmasti helpommin ratkaisumalleja esimerkiksi yhteistyössä maahanmuuttajavanhempien kanssa – mikäli haasteet enää edes tuntuvat kohtuuttomilta. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa yksilön on ensisijaisesti syytä oppia pohtimaan eettisyyden ja moraalisuuden ihmiseen kohdistamia kysymyksiä. Eettinen näkökulma on kuitenkin vaikea ja kypsyttelyä vaativa prosessi, jonka vuoksi monet ”hyppäävät” mieluummin niin sanottuun tekniseen näkökulmaan vaatien esimerkiksi koulutukselta tekniikoita ja vinkkejä monikulttuurisen kasvatuksen ja erilaisten ihmisten kohtaamisen tueksi.³²⁴ Lapsen näkökulmasta ensisijaisen tärkeää on kuitenkin kasvattajan positiivinen asenne lapsen edustamaa kulttuuria ja maailmankuvaa kohtaan.³²⁵

Jokaisen kasvattajan olisi tärkeää muistaa, että pääasiallisesti jokainen vanhempi, katsomatta ihonväriin, kulttuuriin tai uskontoon, tahtoo lapselleen parasta. Jokainen ihminen toivoo tulevansa kohdelluksi oikeudenmukaisesti, tasavertaisesti ja kunnioitetusti riippumatta siitä, mistä päin maailmaa on lähtöisin. Ihmisluonto tunteineen on jokaiselle yhteinen, vaikka kulttuurit vaihtelevatkin. Samaan kulttuurin kuuluvat ihmiset eivät myöskään ole yhtenäinen massa, vaan jokainen ihminen on oma ainutlaatuinen yksilönsä. Toisen ihmisen kunnioittaminen sekä avoin ja vastaanottavainen mieli ovat avain onnistuneeseen vuorovaikutukseen ja yhteisloon, olipa kyse eri kulttuurien kohtaamisesta tai vuorovaikutuksesta yleensä. Jokainen lapsi ja aikuinen on arvokas ihmisyytensä perusteella. Siispä ennen kaikkea: *”Tarvitsemme - - uudistuksia, joihin ei kulu euroakaan. Puhun asenteista. Ihmiset ovat erilaisia, mutta eivät eriarvoisia.”*³²⁶

³²⁴ Kupiainen 2003, 252; Pietilä 2003, 88; Kaikkonen 2004, 59, 144–146.

³²⁵ Paavola & Talib 2010, 75.

³²⁶ Halonen 2010.

7 LYHENTEET

Diss.	Akateeminen väitöskirja
EU	Euroopan Unioni
Kepa	Kehitysyhteistyön palvelukeskus
KUA	Kirkon Ulkomaanapu
LOS	Lapsen oikeuksien sopimus (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista)
OKM	Opetus- ja kulttuuriministeriö
SPR	Suomen Punainen Risti
Stakes	Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (nykyinen THL)
STM	Sosiaali- ja terveysministeriö
THL	Terveyden ja hyvinvoinnin laitos
UM	Ulkoasiainministeriö
Vasu	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet
YK	Yhdistyneet kansakunnat

8 LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

8.1 *Painamattomat lähteet*

Tekijän hallussa, Kuopio

Lomakkeet, 27 kpl.

8.2 *Kirjallisuus*

Ahteenmäki-Pelkonen, Leena

1993 Päivähoidon uskontokasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Alitolppa-Niitamo, Anne

1993 Kun kulttuurit kohtaavat. Matkaopas maahanmuuttajien kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Suomen mielenterveysseura & Sairaanhoitajien koulutussäätiö.

Allahwerdi, Helena

1993 Ihminen kulttuurinsa kuvana. Helsinki: Suomen YK-liitto.

Arvilommi, Nicola

2005 Monikulttuurisuus sosiaali- ja terveysalan ammatillisena haasteena. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja D Työpapereita 30. Helsinki.

Askola-Vehviläinen, Sole

1996 Maahanmuuttajaperheiden lasten päivähoito Itä-Helsingissä. Sosiaaliviraston julkaisusarja A 7/1996. Helsinki.

Batumubwira, Antoinette

2005 An immigrant's voice. Complexity of the client-counsellor relation. – Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and

Best Practices in Europe. Ed. Mika Launikari & Sauli Puukari.
Jyväskylä: Centre for International Mobility CIMO and Institute for
Educational Research, University of Jyväskylä. 45–52.

Brown, Rupert

1995 Prejudice. Its social psychology. Oxford: Blackwell.

Davie, Grace

2000 Religion in Modern Europe. A Memory Mutates. New York: Oxford
University Press.

Eskola, Jari

1998a Yhteenvetoartikkeli. – Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen
tiedonhankintamenetelmänä. Diss. Tampere: TAJU. 9–56.

1998b Eläytymismenetelmä tiedonhankintamenetelmänä. Lyhyt oppimäärä. –
Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä.
Diss. Tampere: TAJU. 57–88.

2001 Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi
vaihe vaiheelta. – Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Toim. Juhani
Aaltola & Raine Valli. Jyväskylä: PS-kustannus. 133–157.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha

1998 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

2000 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. p. Jyväskylä: Gummerus.

2005 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. p. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Kati & Eskola, Jari

1998 Tuottaako eläytymismenetelmä ainoastaan stereotypioita? Esimerkkinä
teatterissa käymisen tutkiminen. – Eläytymismenetelmä

sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Diss. Tampere:
TAJU. 319–337.

Forsander, Annika

- 1994a Etnisyys ja muutos. – Monietninen työ. Haaste ammattitaidolle. Toim. Annika Forsander & Elina Ekholm & Raya Saleh. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 9/1994. Helsinki. 13–25.
- 1994b Yksilöt kohtaavat – yhteisöt muuttuvat. – Monietninen työ. Haaste ammattitaidolle. Toim. Annika Forsander & Elina Ekholm & Raya Saleh. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 9/1994. Helsinki. 27–41.

Forsander, Annika & Ekholm, Elina

- 2001 Etniset ryhmät Suomessa. – Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Toim. Annika Forsander et al. Helsinki: Palmenia-kustannus. 84–113.

Fossi, Ritva

- 1999 Monikulttuurinen opetus osana opettajaksi opiskelevan opintoja. – Monikulttuurinen koulutus. Perusteita ja kokemuksia. Toim. Kaija Matinheikki-Kokko. Helsinki: Opetushallitus. 177–189.

Frondelius, Kristiina

- 2004 Kasvaminen kansainvälisyyteen. – Tullaan tutuiksi. Aineistoa lasten kansainvälisyyskasvatukseen. Toim. Leena Suominen. Helsinki: KUA. 8–12.

Garcea, Elena A.A.

- 2005 Culture as a starting point and framework for guidance and counselling. Basic concepts and perspectives. – Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. Ed.

Mika Launikari & Sauli Puukari. Jyväskylä: Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, University of Jyväskylä. 55–71.

Gay, Geneva

1995 Mirror Images on Common Issues. Parallels between Multicultural Education and Critical Pedagogy. – Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference. Ed. Christine E. Sleeter & Peter L. McLaren. Albany (N.Y.): State University of New York Press. 155–189.

1998 Principles and Paradigms of Multicultural Education. – Multicultural Education. Reflection on Theory and Practice. Ed. Kirsti Häkkinen. Jyväskylä: University of Jyväskylä 9–22.

Haapaniemi, Leena

1997 Mitä monikulttuurisuus on? – Mikämikämaan lapset monikulttuurisessa päiväkodissa. 2. p. Toim. Kitta Marttinen & Irmeli Tuomarla. Helsinki: STM, Pakolaistoimisto. 8–9.

Halinoja, Raimo

1996 Kouluttautuminen monikulttuurisuuteen. – Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Toim. Liisa Salo-Lee & Raija Malmberg & Raimo Halinoja. Helsinki: Yle-opetuspalvelut. 115–131.

Hall, Stuart

2003 Monikulttuurisuus. Suom. Mikko Lehtonen. – Erilaisuus. Toim. Mikko Lehtonen & Olli Löytty. Tampere: Vastapaino. 233–278.

Hallenberg, Helena

1996 Islamilainen tapakulttuuri. – Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Toim. Liisa Salo-Lee & Raija Malmberg & Raimo Halinoja. Helsinki: Yle-opetuspalvelut. 155–159.

Hammar-Suutari, Sari

2005 Kulttuurien väliset asiakaspalvelutilanteet viranomaistyössä. – Kulttuurien välinen työ. Toim. Pirkko Pitkänen. Helsinki: Edita. 111–122.

Heinonen, Reijo E.

1997 Arvomuisti kehitysyhteistyössä. Kulttuurien kohtaamisen lähtökohtia. Helsinki: Ulkoasiainministeriö.

Hilkska, Päivi

2003 Juhlapyhien vietto monikulttuurisessa päiväkodissa. – Lapsen sielun maisema. Toim. Arto Kallioniemi, Antti Räsänen & Päivi Hilkska. Studia Paedagogica 30. Helsinki: Helsingin yliopisto. 107–126.

2004 Monikulttuurisuuden kohtaaminen. – Lapsityön käsikirja. Toim. Leena Heinonen & Juha Luodeslampi & Leena Salmensaari. Helsinki: Kirjapaja Oy. 73–88.

Hofstede, Geert

1993 Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Suom. Ritva Liljamo. Helsinki: WSOY.

1997 Cultures and organizations. Software of the mind. New York: McGraw-Hill.

Holm, Nils G.

2005 Kehityspsykologisia näkemyksiä uskonnonopetukseen. – Uskontokasvatus monikulttuuristuvassa maailmassa. Toim. Päivi

Hilska & Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja Oy. 57–78.

Hood, Ralph W., Jr. & Hill, Peter C. & Williamson, Paul W.

2005 The Psychology of Religious Fundamentalism. New York: The Guilford Press.

Huttunen, Laura & Löytty, Olli & Rastas, Anna

2005 Suomalainen monikulttuurisuus. – Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Toim. Anna Rastas & Laura Huttunen & Olli Löytty. Tampere: Vastapaino. 16–40.

Ikäläinen, Sinikka & Martiskainen, Taina & Törrönen, Maritta

2003 Mangopuun juurelta kuusen katveeseen. Asiakkaana maahanmuuttajaperhe. Vantaa: Lastensuojelun Keskusliitto.

Jaakkola, Magdalena

1995 Suomalaisten kiristyvät ulkomaalaisasenteet. Työministeriö. Työpoliittinen tutkimus 101. Helsinki: Painatuskeskus.

2000 Asenneilmasto Suomessa vuosina 1987–1999. – Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. 2. p. Toim. Karmela Liebkind. Helsinki: Gaudeamus. 28–55.

Jasinskaja-Lahti, Inga & Liebkind, Karmela & Vesala, Tiina

2002 Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.

Jokikokko, Katri

2002 Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. – Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi

toimintatutkimuksen avulla. Toim. Rauni Räsänen et al. Acta Universitatis Ouluensis E 55. Oulu. 85–95.

Jokikokko, Katri & Lamminmäki-Kärkkäinen, Tanja & Räsänen, Rauni

2004 Education for Intercultural Competence. – New Challenges for the Welfare Society. Ed. Vesa Puuronen et al. University of Joensuu, Publications of Karelian Institute n:o 142. Joensuu. 329–345.

Jyrhämä, Riitta

2004 Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. – Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Toim. Pertti Kansanen & Kari Uusikylä. Jyväskylä: PS-kustannus. 223–237.

Kaikkonen, Pauli

2004 Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.

Kalliala, Marjatta

2001 Sanoista tekoihin ja tekemättömyyteen. Uskontokasvatuksen arki päiväkodissa. – Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus. Toim. Jaakko Salminen. Studia Paedagogica 24. Helsinki: Helsingin yliopisto. 163–199.

2005 Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen mahdollisuudet moniuskontoisessa yhteiskunnassa. – Uskontokasvatus monikulttuuristuvassa maailmassa. Toim. Päivi Hilska & Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja Oy. 141–176.

Kallioniemi, Arto

2000 Helsinkiläisten lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin uskonnollisesta kasvatuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksia 220. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

2005 Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus monikulttuuristuvassa maailmassa. – Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa. Toim. Päivi Hilska & Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja Oy. 11–37.

Kaskinen, Anna-Mari

2007 Luumunkukka ja Lohikäärme. Helsinki: Kirjapaja.

Kiviniemi, Kari

2001 Laadullinen tutkimus prosessina. – Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Toim. Juhani Aaltola & Raine Valli. Jyväskylä: PS-kustannus. 68– 84.

Kosonen, Liisa

1997 Ihanteellinen monikulttuurinen päiväkotiki? – Mikämikämaan lapset monikulttuurisessa päiväkodissa. 2. p. Toim. Kitte Marttinen & Irmeli Tuomarila. Helsinki: STM, Pakolaistoimisto. 19.

Kupiainen, Jari

2003 Mikä monikulttuurisuus? – Monenkirjava rasismi. Toim. Raisa Simola & Kaija Heikkinen. Joensuu: Joensuu University Press oy. 244–258.

Lahdenperä, Pirjo

2006 From a monocultural to an intercultural approach in education. – Diversity. A challenge for educators. Ed. Mirja-Tytti Talib. Kasvatusalan tutkimuksia 27. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 67–82.

Launikari, Mika

2005 Intercultural communication as a challenge in counselling immigrants. – Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. Ed. Mika Launikari & Sauli Puukari. Jyväskylä: Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, University of Jyväskylä. 151–172.

Launikari, Mika & Puukari, Sauli

2005 The European context for multicultural counselling. – Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. Ed. Mika Launikari & Sauli Puukari. Jyväskylä: Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, University of Jyväskylä. 15–26.

Lerkkanen, Marja-Kristiina

1999 Monikulttuurista ja kulttuurien välistä kasvatusta opettajankoulutuksessa. – Monikulttuurinen koulutus. Perusteita ja kokemuksia. Toim. Kaija Matinheikki-Kokko. Helsinki: Opetushallitus. 165–176.

Lidskog, Rolf & Deniz, Fuat

2009 Mångkulturalism. Socialt fenomen ock politisk utmaning. Malmö: Liber.

Liebkind, Karmela

1994 Monikulttuurisuuden ehdot. – Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Toim. Karmela Liebkind. Helsinki: Gaudeamus Kirja. 224–240.

1996 Me ja muukalaiset. – Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Toim. Liisa Salo-Lee & Raija Malmberg & Raimo Halinoja. Helsinki: Yle-opetuspalvelut. 146–150.

- 2001a Johdanto. – Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. 2. p. Toim. Karmela Liebkind. Helsinki: Gaudeamus. 9–12.
- 2001b Kun kulttuurit kohtaavat. – Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. 2. p. Toim. Karmela Liebkind. Helsinki: Gaudeamus. 13–27.
- 2001c Monikulttuurisuus on tulevaisuutta. – Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. 2. p. Toim. Karmela Liebkind. Helsinki: Gaudeamus. 171–182.

Liebkind, Karmela & Eränen, Liisa

- 2001 Valikoiva myötätunto. – Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. 2. p. Toim. Karmela Liebkind. Helsinki: Gaudeamus. 68–79.

Listo-Alén, Heidi

- 1993 Kulttuurista oppiminen ja kansainvälisempi orientoituminen. – Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen. Toim. Jaakko Lehtonen. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 9. Jyväskylä. 155–176.

Luodeslampi, Juha

- 2005a Eläminen ja työ moniuskontoisessa yhteiskunnassa. – Uskonnonopetus uudella vuosituhanella. Toim. Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja Oy. 438–446.
- 2005b Kokonaisvaltaisuus kristillisen kasvatuksen teemana Euroopassa ja Suomessa. – Uskontokasvatus monikulttuuristuvassa maailmassa. Toim. Päivi Hilska & Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja Oy. 193–217.

Löytty, Olli

- 2005 Toiseus. – Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Toim. Anna Rastas & Laura Huttunen & Olli Löytty. Tampere: Vastapaino. 161–189.
- Martikainen, Tuomas
- 2008 Muslimit suomalaisessa yhteiskunnassa. – Islam Suomessa. Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa. Toim. Tuomas Martikainen & Tuula Sakaranaho & Marko Juntunen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 62–84.
- Matinheikki-Kokko, Kaija
- 1999 Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. – Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Toim. Kaija Matinheikki-Kokko. Helsinki: Opetushallitus. 30–51.
- 2002 Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. – Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Toim. A. Eteläpelto & P. Tynjälä. 1.–2. p. Vantaa: WSOY. 291–305.
- Miettinen, Maarit
- 2001 ”Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä”. Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 67. Diss. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Mikkola, Tero et al.
- 2005 Counselling immigrants in working life. – Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. Ed. Mika Launikari & Sauli Puukari. Jyväskylä: Centre for International

Mobility CIMO and Institute for Educational Research, University of Jyväskylä. 305–327.

Munge, Merja

- 1994 Islamin lapset. Islamilaiset lapset suomalaisessa päivähoitossa. STM:n monisteita 1994:3. Helsinki.
- 1997 Monikulttuurisen päiväkodin värikäs arki. – Mikämikämaan lapset monikulttuurisessa päiväkodissa. 2. p. Toim. Kitta Marttinen & Irmeli Tuomarla. Helsinki: STM, Pakolaistoimisto. 52–54.

Myllymäki, Tiina (toim.)

- 2004 Pallo haltuun. Kansainvälisyyskasvatus Suomessa. Raporttisarja, numero 76. Lahti: Kepa.

Niemi, Hannele

- 1987 Kasvattaja uskontokasvatuksen osatekijänä. – Johdatus uskontokasvatukseen. Toim. Kalevi Tamminen et al. Helsinki: Helsingin yliopisto. 41–69.

Nieto, Sonia & Bode, Patty

- 2008 Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education. 5th ed. Boston: Pearson / Allyn&Bacon.

Niiranen, Pirkko & Kinos, Jarmo

- 2001 Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. – Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Toim. Kirsti Karila & Jarmo Kinos & Jorma Virtanen. Jyväskylä: PS-kustannus. 58–85.

Nissilä Pia & Lairio, Marjatta

- 2005 Multicultural counselling competencies. Training implications for diversity-sensitive counselling. – Multicultural Guidance and

Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. Ed. Mika Launikari & Sauli Puukari. Jyväskylä: Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, University of Jyväskylä. 203–216.

Paavola, Heini & Talib, Mirja-Tytti

2010 Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pietilä, Hilikka

2003 Mikä meitä yhdistää. Ihmisyys ja perusarvot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pitkänen, Pirkko

1997 Kun kulttuurit kohtaavat. Etiikan näkökulma. – Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Toim. Pirkko Pitkänen. Helsinki: Edita. 68–77.

1998 Judgement, Education and Multiculturality. – Multicultural Education. Reflection on Theory and Practice. Ed. Kirsti Häkkinen. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 43–48.

2005 A philosophical basis for multicultural counselling. – Multicultural guidance and counseling. Ed. Mika Launikari & Sauli Puukari. Jyväskylä: Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, University of Jyväskylä. 137–147.

Pitkänen, Pirkko & Kouki, Satu

1999 Vieraiden kulttuurien kohtaaminen viranomaistyössä. Helsinki: Oy Edita Ab.

Puukari, Sauli & Launikari, Mika

2005 Multicultural counselling. Starting points and perspectives. – Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe. Ed. Mika Launikari & Sauli Puukari. Jyväskylä: Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, University of Jyväskylä. 27–44.

Puuronen, Vesa

2003 Arkipäivän rasismi Suomessa. – Monenkirjava rasismi. Toim. Raisa Simola & Kaija Heikkinen. Joensuu: Joensuu University Press oy. 193–210.

Päivärinne, Sirkku

1997 Mitä monikulttuurisuus on? – Mikämikämaan lapset monikulttuurisessa päiväkodissa. 2. p. Toim. Kitta Marttinen & Irmeli Tuomarla. Helsinki: STM, Pakolaistoimisto. 10–11.

Rastas, Anna

2005 Rasismi. – Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Toim. Anna Rastas & Laura Huttunen & Olli Löytty. Tampere: Vastapaino. 69–116.

2007 Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaaliset juuret ja monikulttuuristuva Suomi. Diss. Tampere: Tampere University Press.

Rusanen, Soile

1993 Suomalainen kansainvälisessä viestintätilanteessa. – Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen. Toim. Jaakko Lehtonen. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 9. Jyväskylä. 31–75.

Ruusunen, Mia

1998 Maahanmuuttajat Suomessa ja heidän integroituminen yhteiskuntaan. Sisäasiainministeriö 5/1998. Helsinki.

Räsänen, Rauni

1996 Kansainvälistyminen ja globaali etiikka kasvatuksen näkökulmasta. – Kasvatuksen etiikka. Toim. Pirkko Pitkänen. Helsinki: Edita. 88– 99.

2002 Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. – Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Toim. Rauni Räsänen et al. Acta Universitatis Ouluensis E 55. Oulu. 97–113.

Räty, Minttu

2002 Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Saarinen, Seija (toim.)

2002 Kaikille tilaa riittää. Päivähoidon uskontokasvatus. Helsinki: Lasten Keskus.

Saarinen, Tuija

2008 Monikulttuurinen Itä-Suomi. Selvitys peruskoulujen monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatuksesta. Itä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja nro 155. Mikkeli.

Sakaranaho, Tuula

2006 Multiculturalism: Identity and equality: A Comparative view on Finland and Ireland. – Diversity. A challenge for educators. Ed. Mirja-Tytti Talib. Kasvatusalan tutkimuksia 27. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 15–39.

Sakaranaho, Tuula & Pesonen, Heikki

1999 Johdanto. Muslimit monikulttuurisessa Suomessa. – Muslimit Suomessa. Toim. Tuula Sakaranaho & Heikki Pesonen. Helsinki: Yliopistopaino. 8–22.

Saleh, Raya

1994 Maahanmuuttaja ja Suomi. – Monietninen työ. Haaste ammattitaidolle. Toim. Annika Forsander & Elina Ekholm & Raya Saleh. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 9/1994. Helsinki. 69–81.

Salminen, Jaakko

2001 Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. – Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus. Toim. Jaakko Salminen. Studia Paedagogica 24. Helsinki: Helsingin yliopisto. 1–30.

Salo-Lee, Liisa

1996a Kieli, kulttuuri ja viestintä. – Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Toim. Liisa Salo-Lee & Raija Malmberg & Raimo Halinoja. 6–35.

Sarkkinen, Ulla-Maija

1999 Ovatko opettajat ja luokanopettajiksi opiskelleet suvaitsevaisia? – Monikulttuurinen koulutus. Perusteita ja kokemuksia. Toim. Kaija Matinheikki-Kokko. Helsinki: Opetushallitus. 116–126.

STM

2007a Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Selvityksiä 2007:7. Helsinki.

2007b Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Selvityksiä 2007:62. Helsinki.

Suominen, Leena (toim.)

2004 Tullaan tutuiksi. Aineistoa lasten kansainvälisyyskasvatukseen.
Helsinki: KUA.

Söderling, Ismo

1997 Maahanmuuttoasenteet ja elämänhallinta. Väestöliitto,
Väestöntutkimuslaitos D 30 / 1997. Helsinki.

1999 Perheitä meiltä ja muualta. Suomalaisten näkemyksiä omista ja
maahanmuuttajien perheistä. Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos E8 /
1999. Helsinki: Opetusministeriö.

Talib, Mirja-Tytti

1997 Oman kulttuurin ymmärtäminen ja arvostus. – Mikämikämaan lapset
monikulttuurisessa päiväkodissa. 2. p. Toim. Kitte Marttinen & Irmeli
Tuomarla. Helsinki: STM, Pakolaistoimisto. 25–26.

1999 Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia
maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin kaupungin opetusviraston
julkaisusarja A7:2000. Diss. Helsinki.

2002 Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja
Oy.

2005 Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta
kompetenssista. Kasvatusalan tutkimuksia 21. Turku: Suomen
Kasvatustieteellinen seura.

2006 Why is it so hard to encounter diversity? – Diversity. A challenge for
educators. Ed. Mirja-Tytti Talib. Kasvatusalan tutkimuksia 27.
Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 139–156.

Talib, Mirja & Löfström, Jan & Meri, Matti

2004 Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Tamminen, Kalevi

- 1987 Uskontokasvatus yhteiskunnan kasvatusjärjestelmässä. – Johdatus uskontokasvatukseen. Toim. Kalevi Tamminen et al. Helsinki: Helsingin yliopisto. 119–140.

Tiilikainen, Marja

- 2000 Islam, pakolaisuus ja somalikulttuuri. – Muslimit Suomessa. Toim. Tuula Sakaranaho & Heikki Pesonen. Helsinki: Yliopistopaino. 59–75.
- 2003 Arjen islam. Somalinaisten elämää Suomessa. Diss. Tampere: Vastapaino.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli

- 2009 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Vermasvuori, Juha

- 1987 Johdanto: Kasvattajan suhde uskonnon pedagogiikkaan. – Johdatus uskontokasvatukseen. Toim. Kalevi Tamminen et al. Helsinki: Helsingin yliopisto. 9–38.

Wahlström, Riitta

- 1996 Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Helsinki: WSOY.

8.3 Internet-lähteet

Alitolppa-Niitamo, Anne & Söderling Ismo

- 2005a Johdanto. – Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Toim. Alitolppa-Niitamo, Anne & Söderling, Ismo & Fågel, Stina. Helsinki:

Väestöliitto. 7–12. [<http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/264b60308d3d2bc7dcf5e7d40a01f947/1300824073/application/pdf/490819/Olemmemuuttaneet.pdf>] (7.11.2007)]

2005b Lopuksi – Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Toim. Alitolppa-Niitamo, Anne & Söderling, Ismo & Fågel, Stina. Helsinki: Väestöliitto. 107–110. [<http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/264b60308d3d2bc7dcf5e7d40a01f947/1300824073/application/pdf/490819/Olemmemuuttaneet.pdf>] (7.11.2007)]

Alitolppa-Niitamo, Anne & Söderling, Ismo & Fågel, Stina (toim.)

2005 Olemme muuttaneet. Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto. [<http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/264b60308d3d2bc7dcf5e7d40a01f947/1300824073/application/pdf/490819/Olemmemuuttaneet.pdf>] (7.11.2007)]

Batumubwira, Antoinette

2004 Jokaisella on osuus kotouttamisprosessissa. Uudenmaan Te-keskuksen julkaisuja 9. [www2.te-keskus.fi/new/uus/.../Antoinette%20B.doc] (29.10.2010)]

Finska-Viinikainen, Jaana & Sivén, Pirjo

2007 Varhaiskasvattajien kokemuksia ja käsityksiä kulttuurien kohtaamisesta päiväkodissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18504/URN_NB_N_fi_jyu-200802121152.pdf?sequen..] (4.9.2013)]

Forsander, Annika

2002 Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla. Helsinki: Väestöliitto, Väestöntutkimuslaitos.
[<http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/f4e432804a15415f9279f6b546fc4d01/Luottamuksenehdot+ekirja.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=f4e432804a15415f9279f6b546fc4d01> (12.9.2013)]

Gloaalikasvatus.fi

s.d. globaalikasvatus.fi [<http://www.gloaalikasvatus.fi/esittely> (1.9.2011)]

Hallituksen etnisen syrjinnän ja rasismien vastainen toimintaohjelma

2001 Kohti etnistä yhdenvertaisuutta ja monimuotoisuutta. Hallituksen etnisen syrjinnän ja rasismien vastainen toimintaohjelma. Työhallinnon julkaisu 284. Helsinki.
[http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07_julkaisu/thj284.pdf (27.10.2010)]

Halonen, Tarja

2010 Tasavallan presidentti Tarja Halosen puhe 8. Mielenterveyspäivillä Kuopiossa 4.11.2010. Erilaisuuden kohtaaminen ja yhteisöllisyyden rakentaminen. Puheet 4.11.2010
[<http://tpk.fi/Public/default.aspx?contentid=204912&culture=fi-FI> (6.11.2010)]

Hytönen, Marja-Liisa et al.

2002 Maahanmuuttajatyön käsikirja. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Selvityksiä 2002:6.
[http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/40a8b7804a176e1e9497fc3d8d1d4668/mamuyksip1_6low.pdf?MOD=AJPERES (25.10.2010)]

Ihmisoikeudet

s.d. Ihmisoikeudet. Geneven pakolaissopimus.
[<http://www.ihmisoikeudet.net/index.php?page=geneven-pakolaissopimus> (25.10.2010)]

Jaakkola, Magdalena

2005 Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003. Työministeriö & Opetusministeriö. Työpoliittinen tutkimus 286. [http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/8d4e48936a3f993dc22573b4004fa221/\$file/tpt286_suomalaisten_suht_maamuu.pdf (12.3.2011)]

2009 Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta. Asennemuutokset 1987–2007. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2009:1. [http://www.hel2.fi/Tietokeskus/julkaisut/pdf/09_02_19_Tutkimus_Jaakkola.pdf (22.1.2011)]

Kepa

2010 Kepan kannanotto maahanmuuttopolitiikasta. [http://www.kepa.fi/tiedostot/kepan-maahanmuuttokannanotto-2010.pdf (1.9.2011)]

Kasvun kumppanit

2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. [http://kasvunkumppanit.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066 (24.10.2010)]

s.d. a Kasvun kumppanit. Lasten hyvinvointia vahvistamassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. [http://kasvunkumppanit.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/lait/varhaiskasvatus/linjaavat/vasu-asiakirja (24.10.2010)]

s.d. b Kasvun kumppanit. Lasten hyvinvointia vahvistamassa. Kuvaus varhaiskasvatuspalveluista.

[http://kasvunkumppanit.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/palvelut/varhaiskasvatuspalvelut (29.10.2010)]

Laki kotoutumisen edistämisestä

2010 Laki kotoutumisen edistämisestä.
[<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (5.7.2013)]

Lamminmäki-Vartia, Silja

2010 ”Ai, noi muslimithan ei kai saa tehdä enkeleitä”. Uskonto ja uskontokasvatus monikulttuurisen päiväkodin arjessa ja kasvattajien puheessa. Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
[<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/21670/ainoimus.pdf?sequence=2> (18.9.2013)]

Lastensuojelulaki

2007 Lastensuojelulaki 13.4.2007/417.
[<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> (31.8.2011)]

LOS

1989 YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista.
[http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf (19.10.2010)]

Lähennellen

2010 Lähennellen. YK:n kulttuurien lähentymisen teemavuosi kouluissa.
[http://www.ykliitto.fi/files/Opettajien_opas_2010_0107_0.pdf (10.10.2010)]

Maahanmuuttajat päivähoitossa

s.d. Maahanmuuttajat päivähoitossa Ylöjärvellä -opas.
[<http://ylojarvi-fi-bin.directo.fi/@Bin/e0b999de3d5d9e3c0b5eb0f82997>]

e3ba/1288524162/application/pdf/277224/Maahanmuuttajat%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidossa%20Y1%C3%B6j%C3%A4rvell%C3%A4.pdf (31.10.2010)]

Monikulttuurinen varhaiskasvatus

2011 Monikulttuurinen varhaiskasvatus – Hyvinkään moniku-opas.
[<http://www.hyvinkaa.fi/Tiedostot/Varhaiskasvatuspalvelut/Erityisp%C3%A4iv%C3%A4hoito/MONIKUOPAS2011.pdf> (12.9.2013)]

OKM

2007 Kansainvälisyyskasvatus 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11.
[<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi> (4.9.2011)]

Paavola, Heini

2007 Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Tutkimuksia 283. Diss. Helsinki: Helsingin yliopisto.
[<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/6108/monikult.pdf?sequence=1> (1.11.2010)]

Pakolaisapu

s.d. a Kuka on pakolainen?
[http://pakolaisapu.fi/tietopankki/kuka_on_pakolainen/ (3.9.2011)]

s.d. b Pakolaisuus Suomessa.
[http://pakolaisapu.fi/tietopankki/pakolaisuus_suomessa/ (3.9.2011)]

s.d. c Suomi pakolaisten ja siirtolaisten kohdemaana
[<http://www.pakolaisapu.fi/fi/tietoa/tietoa-pakolaisuudesta/pakolaisuus-suomessa/suomi-kohde-ja-lahtomaana.html> (5.7.2013)]

Pakolaisneuvonta

s.d. a Käsitteitä ja pakolaistilastoja maailmalta.
[http://www.pakolaisneuvonta.fi/index_html?lid=106&lang=suo
(25.10.2010)]

s.d. b Turvapaikka- ja pakolaistilastoja.
[http://www.pakolaisneuvonta.fi/index_html?lid=38&lang=suo
(5.7.2013)]

Pakolaissopimus

1951 Pakolaisten oikeusasemaa koskeva YLEISSOPIMUS 77/1968.
[http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1968/19680077/19680077_2 (25.10.2010)]

Perustuslaki

1999 Suomen perustuslaki 11.6.1999/731.
[<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (21.10.2010)]

Päivähoitoasetus

1973 Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239. Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 1 a § 22.12.1994/1336.
[[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239?search\[type\]=pika&search\[pika\]=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239?search[type]=pika&search[pika]=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta)
(24.10.2010)]

Päivähoitolaki

1973 Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36. Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 2 a § 25.3.1983/304.
[<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (24.10.2010)]

Rotusyrjinnän poistamista koskeva sopimus

1965 Kaikkinaisen rotusyrjinnän poistamista koskeva KANSAINVÄLINEN YLEISSOPIMUS 37/1970.

[http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1970/19700037/19700037_2 (25.10.2010)]

Salo-Lee, Liisa

s.d. Kulttuurien välinen viestintä.
[<http://www.pkky.fi/Resource.phx/pkky/aiko/projektit/monitulkki/aineisto.htx.i1818.pdf> (27.10.2010)]

Sisäasiainministeriö

2009 Maahanmuuton vuosikatsaus 2009. Maahanmuutto-osasto.
[[http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/a71bddf6297091a3c22577200042cc7f/\\$file/maahanmuuton_vuosikatsaus_2009.pdf](http://www.intermin.fi/intermin/images.nsf/files/a71bddf6297091a3c22577200042cc7f/$file/maahanmuuton_vuosikatsaus_2009.pdf) (25.10.2010)]

s.d. Maahanmuutto. Maahanmuuttosanasto ja tilastotietoja.
[<http://www.intermin.fi/intermin/home.nsf/pages/0BA8FB29A87335EAC225767E00495CCD?opendocument> (25.10.2010)]

Soilamo, Outi

2008 Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 267. Diss. Turku.
[<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf?sequence=1> (5.7.2013)]

SPR

s.d. Mitä rasismi on? [<http://www.luovuennakkoluuloistasi.fi/rasismi> (1.9.2010)]

STM

2002 Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista.

[<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>
(24.10.2010)]

2012 Päivähoidon valtionhallinnon tehtävät opetus- ja kulttuuriministeriölle.
Tiedote 236/2012. [<http://www.stm.fi/tiedotteet/tiedote/-/view/1847372#fi> (30.6.2013)]

s.d. Sosiaali- ja terveystalvet. Lapset, nuoret ja perheet. Päivähoito.
[http://www.stm.fi/lapset/palvelut_perheille/paivahoito (1.9.2011)]

Suonio, Kaarina

1998 Saatteeksi. Sitoudutaan ihmisyyteen. – Rytmejä ja rajankäyntiä.
Kokemuksia monikulttuurisuuskasvatuksesta koulujen ja oppilaitosten
arkipäivässä. Toim. Marita Muukkonen. Helsinki: Opetushallitus. 7–8.
[http://www.oph.fi/download/49210_rytmeja_ja_rajankayntia.pdf
(30.10.2010)]

Tilastokeskus

2010 Tilastokeskus. Suomi lukuina. Väestö.
[http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html (25.10.2010)]

UM

2009 Vieraiden valtioiden kanssa tehdyt sopimukset II. Monenväliset
sopimukset. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 1/2009 II. Helsinki.
[<http://formin.finland.fi/public/download.aspx?ID=43964&GUID={DB725C50-405B-4799-AFFE-116825E3950F}> (22.10.2010)]

Uskonnonvapauslaki

2003 Uskonnonvapauslaki 6.6.2003/453.
[<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453> (23.9.2011)]

Valjus, Sonja

2006 Monikulttuurisen akateemisen opetuksen hallinta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
[<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/6001/monikult.pdf?sequence=1> (18.9.2013)]

Valtonen, Kathleen

1999 Pakolaisten integroituminen Suomeen 1990-luvulla. Työhallinnon julkaisu nro 228. Työministeriö.
[http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/07_julkaisu/thj228.pdf (24.3.2011)]

Välimäki, Anna-Leena et al.

2007 Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2007:7. Helsinki.
[http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3507.pdf&title=Varhaiskasvatuksen_henkiloston_koulutus_ja_osaaminen__Nykytila_ja_kehittamistarpeet_fi.pdf (29.10.2010)]

Väänänen, Ari et al.

2009 Maahanmuuttajien integroituminen suomalaiseen yhteiskuntaan elämän eri osa-alueilla. Työterveyslaitos, Kuntoutussäätiö, Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tiede/setu/liitteet/Setu_9-2009.pdf (28.4.2010)]

Yhdenvertaisuuslaki

2004 Yhdenvertaisuuslaki 20.1.2004/21.
[<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040021> (21.10.2010)]

Yhdenvertaisuus.fi

s.d. Yhdenvertaisuus. [<http://www.yhdenvertaisuus.fi/yhdenvertaisuus/>
(3.9.2011)]

LIITTEET

Liite 1

LOMAKE PÄIVÄHOIDON TYÖNTEKIJÖILLE

Hyvä Varhaiskasvatuksen työntekijä

Teen parhaillaan Itä-Suomen yliopistossa uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielmaani liittyen päivähoitoon ja Suomen monikulttuuristumiseen. Olen lähettänyt Sinulle lomakkeen, jossa esittelen erilaisia kuvitteellisia tilanteita aiheeseen liittyen. Sinun olisi tarkoitus kirjoittaa jokaisen kuvauksen perään, kuinka itse toimisit kyseisessä tilanteessa. Lomakkeen lopussa pyydän Sinua lisäksi kuvailemaan omia valmiuksiasi toimia monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä ja tiedustelen tarvettasi lisäkoulutukseen.

Täyttämäsi lomake tulee ainoastaan tutkimuskäyttöön ja on täysin luottamuksellinen. Pyytäisin lähettämään valmiin lomakkeen minulle viimeistään x.x.20xx. Mahdollisiin kysymyksiin vastaan mielelläni joko puhelimesta tai sähköpostin välityksellä!

Kiittäen lämpimästi vaivannäöstäsi

Kuopiossa x.x.20xx

Pauliina Timonen, TK
050 350 77 38
pauliina.timonen@gmail.com /
majupat@student.uef.fi

Ohjaaja:
Antti Räsänen, TT
013 251 43 58 / 050 306 32 31
antti.j.rasanen@uef.fi

Taustatiedot

Koulutus (lastentarhanopettaja/ lastenohjaaja/ perhepäivähoitaja/ lähihoitaja/ muu, mikä?):

Valmistumisvuosi: _____

Työpaikka (päiväkoti/ perhepäivähoito/ muu, mikä?):

Kaupunki: _____

Oletko koskaan työskennellyt päivähoitoryhmässä, jossa on lapsia eri kulttuureista?

Alla on kuvailtuna neljä päivähoitoon ja monikulttuurisuuteen liittyvää tilannetta. Kirjoita tyhjille riveille mahdollisimman totuudenmukaisesti, kuinka itse toimisit tällaisessa tilanteessa ja kirjoita ratkaisuusi myös perustelu. Tarvittaessa voit jatkaa paperin kääntöpuolelle.

1. Neljävuotias Laila on perheineen kotoisin Afganistanista. Perhe on islaminuskoinen. Lailan äiti tuo tytön hoitoon aamuisin ja hakee hänet pois iltaisin. Äiti pukeutuu tummahkoon burqaan, joka peittää koko hänen vartalonsa, jättäen vain osan kasvoista näkyviin. Päivähoitoryhmän muut lapset haukkuvat Lailan äitiä möröksi pukeutumisen vuoksi, mikä saa Lailan usein itkemään hoidossa ja iltaisin kotona.

Kuinka Sinä työntekijänä toimisit tällaisessa tilanteessa? Kuinka menettelisit Lailan ja muiden lasten suhteen? Entä Lailan vanhempien?

2. Badra on kaksivuotias somalityttö, jonka vanhemmat noudattavat ehdottoman tarkasti islamin ruokaa koskevia sääntöjä. Tyttö ei saa syödä sianlihaa eikä ruokaa, joka on valmistettu verestä. Myös kaikkia sellaisia elintarvikkeita, joissa on käytetty sikaa, tulee välttää. Esimerkiksi öljyt ja margariinit voivat sisältää sianrasvaa, samoin valmiina ostetut leivät, kakut ja keksit. Myös monet makeiset voivat sisältää liivatetta, jossa on käytetty sianrasvaa. Sianlihaan käytettyjä ottimia, lautasia, veitsiä tai muita tarvikkeita ei saa käyttää muslimeille tarjottavien elintarvikkeiden käsittelyssä eikä tarjoilussa.

Kuinka järjestäisit päivähoitoryhmän ruokailun tällaisessa tilanteessa? Mitä mieltä olet ruokien erottelusta? Onko se mielestäsi turhaa niuhottamista? Ovatko lasten erilaiset ruokailutottumukset (kasvisruokavalio yms.) yleensä syytä huomioida päivähoiton ruokailussa?

3. Irakilaisen kolmevuotiaan Salmanin vanhemmat eivät halua pojan osallistuvan joulun alla jouluaskarteluihin, joululaulujen kuunteluun ja laulamiseen eikä joulujuhlaharjoituksiin ja itse juhlaan. He eivät myöskään halua hoitopaikassa olevan joulukoristeita, ainakaan kovin kristillisiä. Vanhemmat toivovat, että Salman voisi saada hoitopaikassa hänen omaa kulttuuriaan ja islamin uskoaan tukevaa kasvatusta.

Kuvaile hoitopäivän jälkeinen tapaaminen, jossa keskustele edellä mainituista asioista Salmanin vanhempien kanssa. Mitä asioita tuot keskustelussa esille?

4. Irina on neljävuotias tyttö, joka on juuri muuttanut perheineen Venäjältä Suomeen. Kukaan perheessä ei puhu suomea, vaan ainoastaan venäjää ja vanhemmat hieman englantia. Irinan vanhemmat kuitenkin toivovat, että tyttö oppisi puhumaan hyvin suomea, että hän menestyisi tulevaisuudessa suomalaisessa yhteiskunnassa. Vanhemmat haluavat myös tehdä tiivistä yhteistyötä päivähoiton kanssa, vaikka eivät suomea puhukaan; tosin he ovat innokkaita oppimaan suomen kielen.

Miten toimisit edistääksesi lapsen kielellistä oppimista? Millaista yhteistyötä tekisit vanhempien kanssa? Kuinka paljon olet kasvattajana halukas tekemään työssäsi ”ylimääräistä” auttaaksesi yhtä lasta ja hänen vanhempiaan?

Millaiset ovat omasta mielestäsi valmiutesi työskennellä monikulttuurisessa päivähoitoryhmässä? Oletko saanut koulutusta aiheeseen liittyen? Tarvitsisitko lisäkoulutusta ja mistä asioista?

Suuri kiitos vastauksestasi!

Allekirjoittamalla tämän lomakkeen annan suostumukseni siihen, että vastaustani käytetään kyseessä olevassa pro gradu -tutkielmassa.

Paikka, aika, allekirjoitus ja nimenselvennys