

Riina Paimen

Paltamon varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia asiakaskunnan monikulttuuristumisesta

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta, Inklusiivisen kasvatuksen maisteriohjelma

Syksy 2021

Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Paltamon varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia asiakaskunnan monikulttuuristumisesta

Tekijä: Riina Paimen

Koulutusohjelma/oppiaine: Inklusiivisen kasvatuksen maisteriohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 69, 4

Vuosi: 2021

Tiivistelmä:

Tässä tutkielmassa selvitan kainuulaisen Paltamon kunnan varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia asiakaskunnan monikulttuuristumisesta ja muutoksista, joita se on tuonut heidän työhönsä. Paikkakunnalla sijaitseva Kainuun opisto järjestää maahanmuuttajien aikuisperuskoulutusta sisäoppilaitoksena. Syksystä 2018 lähtien opiston perheellisten opiskelijoiden lapset on hoidettu kunnan varhaiskasvatusyksiköissä, aiemmin opistolla toimineen ryhmäperhepäivähoidon sijaan. Kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen on haastanut varhaiskasvatuksen etsimään uusia toimintatapoja, sekä keinoja yhteisymmärryksen syntymiseksi. Globalisaation myötä aihe on ajankohtainen paitsi Paltamossa, myös yleisesti yhteiskunnassa ja maailmassa.

Keräsin tutkimusaineistoni neljälle varhaiskasvatuksen työntekijälle kohdistetulla ryhmäkeskustelulla. Analysoin litteroidun aineiston temaattisen analyysin keinoin, interkulttuurisen oppimisen teorian teemojen pohjalta. Lisäksi haastattelin kunnan varhaiskasvatuspäällikköä taustatietojen kartoittamiseksi. Tutkimukseni teoreettisena tulokulmana on feministinen tieteenteoria ja sen keskuudessa muotoutunut standpoint-epistemologia. Tuon esille naisvaltaisen yhteiskunnallisesti keskeisen, mutta varsin vähän arvostetun alan arkipäivien todellisuutta, varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimintaa sekä interkulttuurisen oppimisen merkitystä kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisessa ja yhteisymmärryksen muotoutumisessa.

Tutkimuksen tuloksina voi todeta interkulttuurisen oppimisen näkyvän henkilöstön kokemuksissa. Kiireisyys ja toiminnan ennakoimattomuus ovat kuitenkin arjessa haasteena. Henkilöstöllä olisi myös tarve formaalille koulutukselle pelkän arjen kohtaamisissa ja käytännön tilanteissa tapahtuvan oppimisen lisäksi. Oma asenne nähdään kuitenkin tärkeimpänä ominaisuutena työn hoitamisessa ja maahanmuuttajaperheiden kohtaamisessa. Työyhteisölle on syntynyt omanlainen joustava, avoin, ratkaisukeskeinen ja huumorintajua voimavarana käyttävä toimintakulttuuri. Tämän turvin on selvitty haastavissakin muutostilanteissa, joissa tietoa ja tukea on ollut vähänlaisesti saatavilla. Paltamon varhaiskasvatuksessa on toteutettu kontekstuaalisen relativismin ihannetta, jolloin tietyistä omista arvoista ja toimintatavoista ei olla joustettu, vaikka kulttuurinen moninaisuus onkin otettu huomioon. Ennakoimattomuuteen ja varhaiskasvatuksen rahoitukseen liittyvät rakenteelliset reunaehdot tulevat myös tutkimuksessa ilmi. Lisäksi pohdin kulttuurisen moninaisuuden lisääntymisen merkitystä Paltamon kaltaisilla syrjäseuduilla ja sitä, miten asiaa voi lähestyä enemmän mahdollisuuden kuin uhan näkökulmasta.

Avainsanat: varhaiskasvatus, Paltamo, interkulttuurinen oppiminen, monikulttuurisuus, feministinen tutkimus

x Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja

Sisällys

1.	Johdanto	4
2.	Varhaiskasvatus, monikulttuurisuus ja interkulttuurinen oppiminen.....	7
2.1.	Varhaiskasvatus Suomessa	9
2.2.	Interkulttuurinen kompetenssi ja interkulttuurinen oppiminen.....	12
2.3.	Tapaus Paltamo	16
3.	Tutkimuksen toteutus	21
3.1.	Feministinen tutkimus ja standpoint	22
3.2.	Ryhmäkeskustelu.....	24
3.3.	Aineisto ja analyysi	27
3.4.	Tutkimusetiikka.....	30
3.5.	Tutkijan positio.....	31
4.	Asenteella ja tunteella – Tutkimuksen tuloksia	32
4.1.	Henkilökunta	32
4.1.1.	Toiminta ja asenne.....	33
4.1.2.	Tuki, koulutus ja oppiminen.....	35
4.1.3.	Arjen todellisuus.....	38
4.2.	Perheet.....	41
4.2.1.	Kieli, kommunikaatio ja arjen käytännöt.....	41
4.2.2.	Kohtaaminen	44
4.2.3.	Kulttuurierot	47
4.3.	Rakenteet.....	51
4.3.1.	Kainuun opisto.....	52
4.3.2.	Etäisyyksien Paltamo	55
5.	Johtopäätökset	60
5.1.	Pohdinta.....	60
5.2.	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	63
5.3.	Jatkotutkimusaiheita.....	64
	Lähteet.....	66
	Liitteet	70

1. Johdanto

Monikulttuurisuus on puhuttanut paljon viime vuosina, etenkin vuonna 2015 tapahtuneen poikkeuksellisen suuren Eurooppaan saapuneiden turvapaikanhakijoiden määrän vuoksi. Turvapaikanhakijoiden ja muiden maahanmuuttajien määrän lisääntyminen näkyy kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla, myös kasvatuksessa. Monikulttuuristuminen ei ole vain Etelä-Suomen tai suurten kaupunkien elämään vaikuttava asia, vaan siihen liittyviä ilmiöitä kohdataan myös kauempana maakunnissa ja pienissäkin pitäjissä. Tutkin tässä kasvatustieteen pro-gradu - tutkielmassa Paltamon kunnan varhaiskasvatuksen työntekijöiden kokemuksia asiakaskunnan monikulttuuristumisesta. Tutkin, kuinka varhaiskasvatuksen henkilökunta on kokenut varhaiskasvatuksen asiakaskunnassa tapahtuneen muutoksen, kuinka heitä omasta mielestään on uuteen tilanteeseen valmisteltu ja millaista tukea he ovat kokeneet – ja kokevat - tilanteessa tarvitsevansa. Olen kiinnostunut henkilökunnan kokemuksesta omasta ammattitaidostaan, työssä jaksamisesta, koetuista haasteista ja mahdollisista oppimiskokemuksista ja oivalluksista, joita muutos on tuonut tullessaan.

Paltamo on pieni, noin 3300 asukkaan kunta läntisessä Kainuussa, Oulujärven koillisrannalla. Rajapitäjiä ovat Vaala, Puolanka, Ristijärvi, Sotkamo sekä Kajaani. Paltamon Mieslahdessa sijaitsee vuodesta 1909 toiminut kansanopisto Kainuun opisto, jossa on vuodesta 2004 toteutettu aikuisten maahanmuuttajien peruskouluopetusta. Tällä hetkellä maahanmuuttajaopetus onkin opiston keskeisin toimiala. Opistolla on mahdollisuus suorittaa suomalaisen peruskoulun oppimäärä, jonka jälkeen on mahdollisuus yhteishaussa hakea jatko-opintoihin toisin asteen koulutuksiin. Opisto on sisäoppilaitos, jossa on mahdollisuus asua kouluviikkojen ajan. Lisäksi opisto järjestää kurseja, seminaareja, majoitusta ja kokouspalveluja. Muihin saman kokoluokan pitäjiin verrattuna Paltamo onkin melko monikulttuurinen ympäristö myös opiston ulkopuolella, erityisesti kunnan varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa ilmiö on alkanut tulla tutuksi. Koska Kainuun opiston opiskelijat ovat aikuisia, monet saapuvat opiskelemaan perheineen muilta paikkakunnilta ja majoittuvat opiskeluvuikon opiston tarjoamissa asuntoloissa. Viikonloppuisin ja lomilla opistolla ei voi asua. Paltamon kunnan varhaiskasvatuspäällikkö Sirpa Härkönen (2019) muistelee, että alkujaan opistolla asui vain yksi perhe, jossa kolmea alle kouluikäistä lasta hoiti perhepäivähoitaja

perheen asunnossa. Ajan mittaan perheitä on alkanut saapua enemmän. Kevääseen 2018 saakka Kainuun opiston opiskelijoiden lasten hoito toteutettiin opiston yhteydessä toimivassa ryhmäperhepäivähoidossa eli ”ryhmiksessä”. Enimmillään ryhmässä oli kolmetoista lasta ja kolme työntekijää. Syksystä 2018 alkaen lapset on hoidettu samoissa varhaiskasvatyüksiköissä paltamolaisten lasten kanssa. Tällä hetkellä Paltamossa on maahanmuuttajataustaisia lapsia enemmän kuin koskaan. (Härkönen 2019.)

Työskentelin itse esikoulun opettajana Paltamossa silloin, kun opiston opiskelijoiden lapset siirtyivät Kirkonkylän päiväkotiin ja kunnan perhepäivähoitajille. Huomasin silloin konkreettisesti vaikutuksia yhteisössä, jossa aihetta ei ollut aiemmin tarvinnut juuri käsitellä. Tämän kaltaisessa tilanteessa huomaa erilaiset lähestymistavat, joita muutokseen voi olla. Toiset ajattelevat tilannetta mielenkiintoisena haasteena, jotkut taas voivat kokea jopa pelkoa. Ei siis ole yhdentekevää, kuinka tilannetta työyhteisöissä käsitellään. Henkilökunnan aiemmat kokemukset vaikuttavat paljon siihen, miten he tilanteeseen suhtautuvat. Teoreettisena näkökulmana tutkimuksessani onkin interkulttuurinen oppiminen, jonka lähtökohtana on, että kulttuurien välisessä toiminnassa voi harjaantua ja että oppimisprosessin on mahdollista lähteä liikkeelle, kun päädyimme tekemisiin muista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Interkulttuurisuus terminä korostaa kulttuurien välistä vuorovaikutusta sen sijaan, että puhuisimme eri kulttuureista vain erillisinä, rinnakkain elävinä ryhminä, jotka eivät voikaan ymmärtää toisiaan ja tulla toimeen. Haluan tuoda esille vaihtoehtoa suvaitsevaisuusdiskurssille, jossa päämääränä on vain suvaita itsestämme poikkeavia henkilöitä. Väitän, että Paltamon kaltainen tilanne, jossa hyvin erilaisista taustoista tulleet ihmiset päätyvät toimimaan keskenään niinkin herkässä asiassa kuin lasten hoidossa ja hyvinvoinnissa, on mahdollisuus tämän kaltaiseen oppimiseen kaikille osapuolille ja se voi toimia myös sysäyksenä toisista kulttuureista kiinnostumiseen.

Ajattelen tutkimuksen olevan tärkeä ja ajankohtainen, koska globaalissa maailmassa olemme todellisuudessa kaikki riippuvaisia toisistamme ja vuorovaikutuksessa keskenämme. Tämän osoittaa myös kirjoittamishetkellä ajankohtainen koronavirustilanne. Näen, että hankalissa tilanteissa on parempi ja rakentavampi tapa tavoitella yhteistä ymmärrystä ja yhteisiä toimintatapoja sen sijaan, että käpertyisimme sisään päin ja näkisimme omasta näkökulmastamme erilaiset ihmiset uhkana. Tämän ei kuitenkaan tule tarkoittaa omasta kulttuurista, uskonnosta, kielestä tai tavoista luopumista. Tärkeää on joka tapauksessa tarkastella omia ajatuksiaan ja asenteitaan kriittisesti.

Vastoinikäymisistäkään ei tarvitse lannistua, vaan ottaa kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen totuttelu elinikäisenä oppimisprosessina ja taitona, jota ei voikaan koskaan täysin hallita.

Ajattelenkin, ettei kulttuurien välisen vuorovaikutuksen oppiminen ole asia, jonka hallintaa voisi vain yksipuolisesti vaatia varhaiskasvatuksen henkilökunnalta. Tilanteisiin vaikuttavat myös monet rakenteelliset, työntekijöistä riippumattomat seikat. Poliitiikan, talouden, lainsäädännön ja kunnallisen hallinnon kiemurat ovat tiedostamattakin läsnä jokaisessa työpäivässä ja arjen toimissa. Tutkimus on mielestäni tärkeä myös maahanmuuttajaperheiden kotoutumisen, lasten hyvinvoinnin ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan ammatillisuuden ja sen tukemisen näkökulmista. Aihetta tutkimalla voidaan kehittää varhaiskasvatuksen käytäntöjä sekä edistää henkilöstön ammattitaitoa ja työhyvinvointia muutostilanteissa. Tämän seurauksena lapsilla ja perheillä on mahdollisuus saada entistä tasavertaisempaa ja laadukkaampaa varhaiskasvatusta.

Käsittelen aluksi monikulttuurisuutta ja interkulttuurisuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa ja kerron lyhyesti varhaiskasvatuksesta Suomessa. Esittelen myös tarkemmin Paltamon kunnan tilannetta. Sen jälkeen kuvaan tutkimukseni metodologisia lähtökohtia. Lopuksi esittelen tutkimukseni tulokset ja pohdintaa niistä.

2. Varhaiskasvatus, monikulttuurisuus ja interkulttuurinen oppiminen

Monikulttuurisuus ei ole uusi asia Suomessa, vaikka kasvatuksen kontekstissa siitä on alettu puhua enemmän vasta viime vuosikymmeninä lisääntyneen maahanmuuton seurauksena. Ihmiset ovat aina olleet liikkeessä ja elämäntavoiltaan moninaisia, monikulttuurisuus on siis aina ollut yhteiskunnan olennainen osa. Monikulttuurisuutta ilmenee myös saman kansallisuuden sisällä olevissa vähemmistöryhmissä. Suomessa tällaisia esimerkkejä monikulttuurisuudesta ovat esimerkiksi romanit, saamelaiset, suomenruotsalaiset, ortodoksit, juutalaiset, lestadiolaiset ja Jehovan todistajat. Etnisyyden, kielen ja uskonnon lisäksi kulttuurien moninaisuuteen kuuluvat myös vaikkapa sukupuoleen, seksuaalisuuteen, vammaisuuteen tai syrjäytymiseen ja sosioekonomiseen asemaan liittyviä seikkoja. Käsitettä käytetään kuitenkin lähinnä silloin, kun tarkoituksena on puhua maahanmuuttajista. (Paavola & Talib 2010, 11–16.) Monikulttuurisuuden sijaan on monissa yhteyksissä alettu puhua interkulttuurisuudesta, jolloin painotetaan eri kulttuureihin kuuluvien ihmisten välistä yhdenvertaista ja dialogista vuorovaikutusta. Interkulttuurisuudella tarkoitetaan kulttuurien välistä vuorovaikutusta, jossa kulttuurien välillä voi tapahtua oppimista, sekoittumista ja sulautumista. (Jokikokko 2010, 20.) Käytän tässä tutkimuksessa monikulttuurisuutta ja monikulttuuristumista käsitteinä kuvaamaan varhaiskasvatuksen asiakkaiden kulttuuritaustan moninaistumista. En siis oletta henkilökunnan ja asiakkaiden aiemmin kuuluneen yhteen, tiettyyn kulttuuriseen joukkoon. On kuitenkin selvää, että päiväkodin asiakkaiden kielellinen, vakaumuksellinen ja tapakulttuurinen tausta on huomattavasti monipuolistunut sen muutoksen seurauksena, joka on tapahtunut Kainuun opiston perheiden varhaiskasvatuksen järjestämisessä sekä sen myötä, että maahanmuuttajataustaisten perheiden määrä opistolla ylipäättään on lisääntynyt.

Interkulttuurisella kompetenssilla tarkoitetaan taitoa toimivaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten välillä. Näiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä voidaan kuvata interkulttuurisen oppimisen käsitteellä. Kulttuurinen moninaisuus on lisääntynyt suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, mikä on lisännyt varhaiskasvatuksen henkilöstön tarvetta oppia, kuinka toimia erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien lasten ja vanhempien kanssa. Varhaiskasvattajien interkulttuurisesta oppimisesta ja -kompetenssista ei kuitenkaan ole juurikaan suomalaista tutkimusta ja peruskoulun yhteydestäkin vain jonkin verran. (Jokikokko & Karikoski 2016, 92–93.) Tämän vuoksi onkin mielestäni tärkeää

tutkia aihetta ylipäättään, mutta erityisen hedelmällistä se on mielestäni tässä Paltamon kontekstissa, jossa todella ollaan interkulttuurisen oppimisprosessin alkuvaiheilla.

Äkisti monikulttuuristunut asiakaskunta voi aiheuttaa haastavia tilanteita niin henkilökunnalle, vanhemmille kuin lapsillekin. Tämä vaatii koulutusta, muutoksia ja uusia taitoja koko työyhteisöltä. Kasvattajien haasteina ovat oman arvomaailmansa tarkastelu, maailmankuvan laajentaminen sekä sitoutuminen työskentelyyn monenlaisten lasten ja perheiden kanssa. Haasteet ja ongelmat uusia vaatimuksia kohdatessa saattavat vaikuttaa työntekijöiden ammatilliseen itsetuntoon. Varhaiskasvatuksen henkilökuntaan kuuluvat ovat tietysti eri tilanteissa interkulttuurisen kompetenssin suhteen riippuen omasta taustastaan ja kokemuksistaan. Interkulttuurinen osaaminen edistää työssä jaksamista, kun syntyviä kulttuurisia törmäyksiä ja ristiriitoja on oppinut lähestymään rakentavalla tavalla. Myös lasten yksilöllisen ja yhdenvertaisen kohtaamisen kannalta on tärkeää, että kasvattaja tunnistaa mahdolliset negatiiviset käsityksensä itselleen vieraaseen kulttuuriin kuuluvista lapsista ja heidän vanhemmistaan. (Paavola & Talib 2010, 26–28.)

Kuvaan tässä luvussa ensin yleisesti suomalaista varhaiskasvatusta ja pääpiirteissään niitä muutoksia, joita sen toiminnassa ja toiminnan tavoitteissa on viime vuosikymmenien aikana tapahtunut sekä esittelen sen toimintaa ohjaavia suuntaviivoja ja lainsäädäntöä. Sitten esittelen tutkimukseni taustateorianan toimivan interkulttuurisen sensitiivisyyden mallin, joka on yksi tapa käsitteellistää ja hahmottaa interkulttuuriseen oppimiseen ja interkulttuurisen kompetenssin muotoutumiseen liittyviä prosesseja. Lopuksi vielä avaan tarkemmin Paltamon varhaiskasvatuksen tilannetta ja sitä kehitystä, joka on johtanut käsillä olevaan tilanteeseen.

2.1. Varhaiskasvatus Suomessa

Nykyisenkaltainen varhaiskasvatus nähdään kiinteänä osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatuksesta on keskusteltu paljon niin kasvatuksellisesta kuin sosiaalipoliittisesta näkökulmasta 1970-luvulta lähtien, kun lapsille alettiin järjestää hoitoa kodin ulkopuolella naisten työssäkäynnin mahdollistamiseksi. Silloin tosin puhuttiin ainoastaan päivähoidosta ja se nähtiin ensisijaisesti sosiaalipalveluna perheille. Päivähoidon kasvatuksellinenkin rooli kuitenkin korostui jo silloin, kun laki lasten päivähoidosta säädettiin vuonna 1973 (36/1973). Sen mukaan lasten päivähoito tuli pyrkiä järjestämään siten, että se edistää lapsen kehitystä ja oppimismahdollisuuksia. Tällöin päivähoito ei ollut kuitenkaan kaikilla saatavilla, vaikkakin sosiaalisista ja kasvatuksellisista syistä saattoi saada etusijan päivähoitoon pääsemiseksi. (Pihlaja & Viitala 2019, 21–22.)

Termi varhaiskasvatus tuotiin esiin päivähoidon kasvatuskomitean mietinnössä vuonna 1980. Mietinnössä todettiin varhaiskasvatuksella tarkoitettavan kaikkea alle kouluikäisten lasten kasvatusta. Jo tällöin mietinnössä asetettiin tavoitteet hoito- ja kasvatusympäristölle, hoidolle ja kasvatukselle sekä lasten toiminnalle ja kasvamiselle. Yleistavoitteen lisäksi tavoitteet jaettiin fyysisten, sosiaalisten, emotionaalisten, esteettisten, älyllisten, eettisten ja uskonnollisten tavoitteiden luokkiin. (KoM 1980, 1). Komitean mietinnön mukaan varhaiskasvatus oli ensisijaisesti vanhempien tehtävä ja päivähoidon työtä oli tukea tätä tehtävää.

Varhaiskasvatukseen vaikuttavia lakimuutoksia on tehty usein. Esimerkiksi vuonna 1992 poistuivat lapsiryhmien kokorajoitukset ja vuonna 1999 kunnille tuli velvoite järjestää päivähoitopaikka kaikille alle kouluikäisille lapsille. Vuoden 2003 sosiaalihuoltolain muutoksen (155/2003) myötä kunnat saivat valita mille hallinnonalalle päivähoito kuuluu. Suuri osa kunnista siirsi päivähoidon opetustoimeen aiemmin sosiaalitoimen sijasta. Vuonna 2013 päivähoito siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriön toimialaan, jolloin sille siirtyivät päivähoidon suunnittelu, ohjaus ja valvonta. Tällöin myös käynnistettiin varhaiskasvatuslain uudistaminen ja hallitus korosti esityksessään lapsen edun huomioimista päivähoidon suunnittelussa ja järjestämisessä. Lakia haluttiin ajantasaistaa ja modernisoida sekä ottaa käyttöön varhaiskasvatuksen käsite sekä velvoittava varhaiskasvatussuunnitelma (HE 341/2014.) Päivähoitolaki muuttuikin varhaiskasvatuslaiksi ja tuli

voimaan elokuussa 2015 ja tällöin myös Opetushallitus tuli varhaiskasvatuksesta vastaavaksi asiantuntijavirastoksi (580/2018). (Pihlaja & Viitala 2019, 22–23.)

Uusin varhaiskasvatustalaki tuli voimaan syyskuussa 2018. Uudessa laissa korostetaan lasten ja huoltajien osallisuutta ja painotetaan vanhempien mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Varhaiskasvatustalassa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen, sekä sen tavoitteista. Varhaiskasvatuksen järjestäjillä on velvollisuus arvioida varhaiskasvatusta ja osallistua toimintansa ulkoiseen arviointiin. Arvioinnin keskeiset tulokset tulee julkistaa. Aluehallintovirastot vastaavat toimialueillaan päivähoidon suunnittelusta ohjauksesta ja valvonnasta. (Varhaiskasvatustalaki 540/2018). Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, vaikka siitä säädetäänkin perusopetustalassa ja sitä ohjaavat Opetushallituksen määräyksenä annetut Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014).

Varhaiskasvatusta ohjaavat kansalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka on Opetushallituksen varhaiskasvatustalain pohjalta antama valtakunnallinen määräys. joiden pohjalta kunkin kunnan, kuntayhtymän tai yksityisen palveluntuottajan on laadittava paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma. Suunnitelma on velvoittava ja jokaiselle lapselle tulee laatia myös oma henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, jossa otetaan huomioon lapsen tavoitteet ja tarpeet, painottaen sitä kuinka näitä voidaan pedagogisesti tukea. Varhaiskasvatussuunnitelmassa on tietyt kaikkia koskevat osiot, joita täydennetään paikallisilla suunnitelmilla. Paikallisesti on mahdollista päättää esimerkiksi millä kielillä varhaiskasvatusta annetaan, miten paikalliset erityispiirteet otetaan huomioon ja miten henkilöstön, lasten ja huoltajien osallistaminen suunnitelman valmisteluun toteutetaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 7–13.) Varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan toiminnan tehtävä ja yleiset tavoitteet. Tähän sisältyy muun muassa varhaiskasvatuksen arvojen julkituominen. Näitä ovat lapsuuden itseisarvo, ihmisenä kasvaminen, lapsen oikeudet, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus, perheiden monimuotoisuus sekä terveellinen ja kestävä elämäntapa. Varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen perustuu vuorovaikutuksen muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka on luonnostaan utelias ja oppimishaluinen. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja leikillä on oppimisessa tärkeä merkitys. Varhaiskasvatuksen toiminta on pedagogisesti painottunut kokonaisuus, jossa kasvatustal ja hoito yhdistyvät. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muodostuu yhteisöllisestä oppimisesta, leikistä, osallisuudesta, kulttuurisesta moninaisuudesta ja kielitietoisuudesta, hyvinvoinnista,

turvallisuudesta ja kestävästä elämäntavasta. Varhaiskasvatuksen toiminnan tulee perustua viiteen oppimisen osa-alueeseen, joita ovat *Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet muodot, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni* sekä *Kasvan liikun ja kehityn*. Lapsi on oikeutettu saamaan tarpeensa mukaan myös erityistä tukea. Tukea voidaan järjestää pedagogisesti, rakenteellisesti tai muilla hyvinvointia tukevilla järjestelyillä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 14–59.)

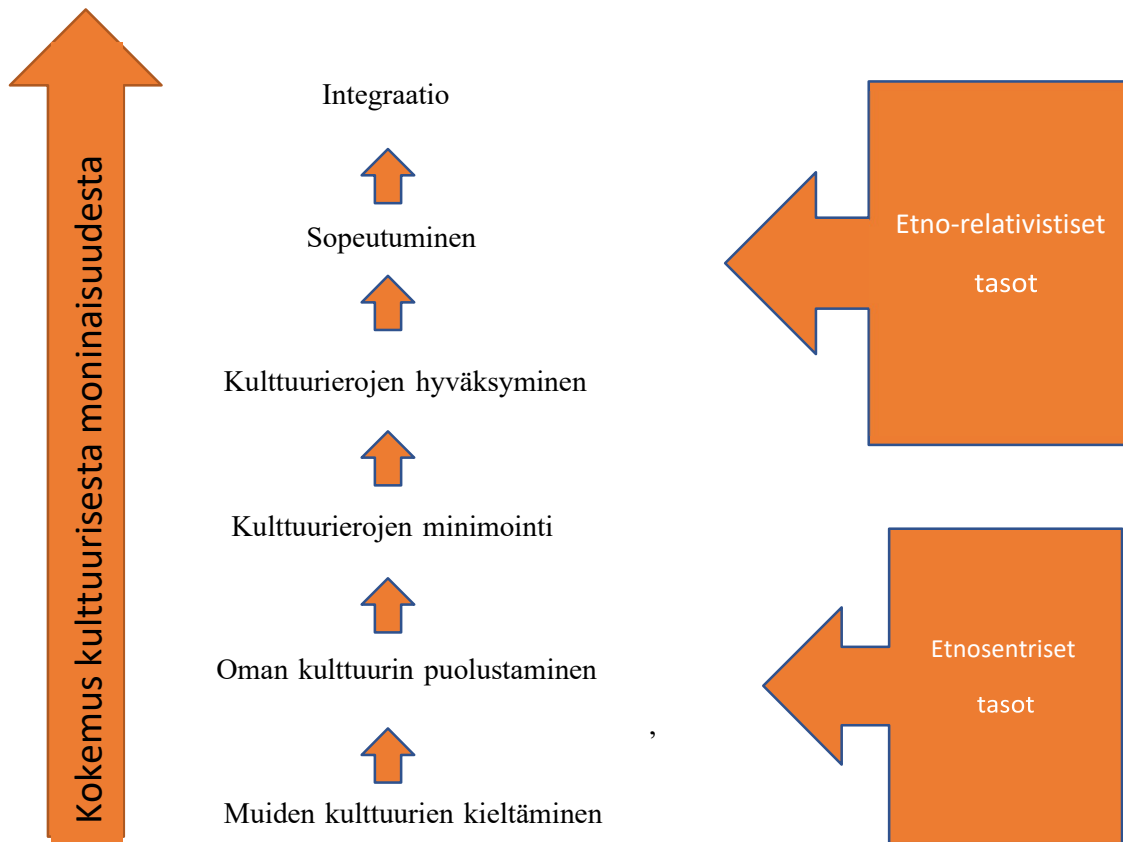
Viimeaikaisia muutoksia varhaiskasvatuksessa ovat olleet esimerkiksi henkilöstön pätevyysvaatimusten ja nimikkeiden muutokset. Tällä hetkellä varhaiskasvatuksessa työskentelevät opettajatehtävissä kandidaatin tutkinnon suorittaneet varhaiskasvatuksen opettajat (aiemmin lastentarhanopettaja) ja AMK-koulutuksen saaneet varhaiskasvatuksen sosionomit. Lastenhoitajina työskentelevillä on kasvatus- ja ohjausalan tai sosiaali- ja terveysalan perusammattitutkinto. Muita ammattinimikkeitä ovat varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja päiväkodin johtaja. Henkilöstön mitoitukselta säädetään varhaiskasvatustilaisissa ja laissa säädetään myös siitä, milloin mitoitukselta on mahdollisuus poiketa. Vuodesta 2030 alkaen tulee kahdella kolmasosalla kasvatus-, opetus-, ja hoitotehtävissä toimivista henkilöistä olla varhaiskasvatuksen opettajan tai varhaiskasvatuksen sosionomin kelpoisuus. Näistä puolet tulee olla varhaiskasvatuksen opettaja. (Varhaiskasvatustilaislaki 540/2018 § 35–37). Henkilöstön koulutustasoa ollaan siis yleisesti nostamassa ja lisäämässä pedagogista asiantuntemusta lapsiryhmiin. Se, miten hyvin näihin tavoitteisiin tullaan pääsemään, on nostanut jonkin verran kriittistä keskustelua. Myös varhaiskasvatuksen opettajien heikko palkkaus on nostattanut esimerkiksi Ei leikkirahaa -liikkeen, joka on tuonut palkkaepäkohtaa esille (esim. Eskonen 2018).

Lisäksi uutta on kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu, joka on alkanut elokuussa 2021. Kokeilu toteutetaan 105 satunnaisesti valikoidussa kunnassa ja se kestää toukokuun 2024 loppuun saakka. Kokeilun tavoitteena on koulutuksellisen tasa-arvon vahvistuminen sekä esiopetuksen laadun ja vaikuttavuuden kehittäminen. Tarkoitus on myös selvittää koulutuksen jatkumoa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja alkuopetukseen asti. Lisäksi selvitetään perheiden palveluvalintoja ja kerätään tietoa kaksivuotisen esiopetuksen vaikutuksesta lasten kehityksen ja oppimisen edellytyksiin, sosiaalisiin taitoihin ja itsetunnon muodostumiseen. (OKM 2021). Paltamokin on mukana tässä kokeilussa.

2.2. Interkulttuurinen kompetenssi ja interkulttuurinen oppiminen

Interkulttuurista kompetenssia ei voi määritellä tiukasti, koska sitä on mielekästä tarkastella oppimisprosessina pysyvän taidon sijaan. Voidaankin puhua interkulttuurisesta oppimisesta. Oppimisen prosessit ovat kaikilla erilaisia ja ne riippuvat paljon kunkin henkilön taustasta ja siitä millaisia kokemuksia ja kuinka paljon hänellä on monikulttuurisuudesta ollut. Oppimisprosessi voi tapahtua hitaasti tai hyvinkin nopeasti. Esimerkiksi äkillinen elämänmuutos tai kokemus voi toimia sysäyksenä kulttuurisen oppimisen alkamiselle (Jokikokko 2010.).

Interkulttuurista oppimista ei voi tapahtua, jollei aktiivisesti pyri tai haluamattaan joudu tekemisiin itselleen vieraan kulttuurin kanssa. Esitänkin tässä Janet ja Milton Bennetin (2004) interkulttuurisen sensitiivisyyden kehittymisen mallin, jossa lähtökohtana on, että mitä enemmän kokemuksia kulttuurisesta moninaisuudesta kertyy, sitä todennäköisemmin myös kyky kulttuurisen erilaisuuden jäsentämiseen ja itsensä ymmärtämiseen oman kulttuurinsa jäsenenä ja suhteessa muihin kulttuureihin kehittyy. Oppimisprosessin edetessä on mahdollista tulla tietoiseksi omasta kulttuuristaan sekä siitä globaalista riippuvuudesta, jossa kaikki olemme toisiimme nähden siitä huolimatta, mitä kulttuuria edustamme. Interkulttuurisen sensitiivisyyden kehittymisen malli jakautuu kolmeen etnosentriseen tasoon, joissa lähtökohtana on henkilön oma kulttuuri, sekä kolmeen etnorelativistiseen tasoon, jossa kulttuureita aletaan käsittämään suhteessa toisiin kulttuureihin (Bennet & Bennet 2004. Pelkonen 2005). Käytän mallia tässä tutkimuksessa taustalla vaikuttavana kehikkona, johon voin reflektoida tutkimuksessa esiin nousseita teemoja. Eniten kuitenkin kiinnitän huomiota siihen, miten varhaiskasvatuksen työntekijät ylipäättään kuvailevat arjessa tapahtunutta oppimista sekä omien ajattelutapojen ja asenteiden muutosta sekä arjen toimintatapojen kehittymistä.



Kuvio: Kulttuurisen sensitiivisyyden kehittyminen J & M Bennetin mallin mukaan. (Bennet & Bennet, 2004).

Ensimmäisessä etnosentrisessä muiden kulttuurien kieltämisen (*denial*) vaiheessa kokemus kulttuurisista eroista on hyvin vähäistä tai sitä ei välttämättä ole kertynyt lainkaan. Toisiin ryhmiin kuuluvat ihmiset määritellään ”muiksi” ja ”toisiksi”. Heitä puhutellaan ”ulkomaalaisina”, ”maahanmuuttajina” tai yksinkertaisimmillaan ”niinä” sen sijaan, että heissä nähtäisiin mitään yksilöllisiä piirteitä. (Bennet & Bennet 2004, 153–154.)

Jos kokemusta vieraista kulttuureista kertyy, seuraa *oman kulttuurin puolustusvaihe (defence)*. Tällöin toiset kulttuurit näyttävät omaa kulttuuria yksinkertaisempina. Myös syrjinnän tavat monipuolistuvat. Puolustusvaiheeseen kuuluu oman kulttuurin yksilöllisyyden korostaminen, kun taas muut kulttuurit kuvataan hyvin stereotyyppisesti. Maailmankuva on jakautunut kahtia *meihin* ja *niihin*. Valtakulttuuri ottaa vähemmistökulttuureihin kuuluvia ”tähtäimeensä”, jolloin saatetaan argumentoida vaikkapa ”Maahanmuuttajien vievän meidän työpaikat”. Niin sanottuja ”tunkeilijoita” pyritään poissulkemaan instituutioista valtaa käyttämällä. Oman kulttuurin puolustusvaihe voi olla näkyvässä myös vähemmistökulttuuriin kuuluvien ryhmissä, jolloin saatetaan kääntyä sisäänpäin puolustamaan omaa kulttuuria valtakulttuuriin sopeutumisen paineelta (Bennet & Bennet 2004, 154)

Kulttuurierojen minimointivaiheessa (*Minimisation*) löydetään toisista kulttuurista yksinkertaisia samankaltaisuuksia kuin omassa kulttuurissa. Tällöinkin vertailun lähtökohtana on kuitenkin tarkastelijan oma kulttuuri, joka näyttäätyy kaikkein parhaimpana. Tässä vaiheessa tiedetään, kuinka monikulttuurisuudesta olisi hyvä puhua. (Paavola & Talib 2010, 78–79.)

Minimointivaiheessa tunnistetaan pintapuolisia eroja ihmisten käyttäytymisessä, mutta ajatellaan kuitenkin kaikkien olevan ”syvällä sisimmässään” samanlaisia. Perustelut saattavat pohjautua esimerkiksi fyysisiin samankaltaisuuksiin tai hengellisempiin näkemyksiin, esimerkiksi ajatukseen, että ”Olemme kaikki Jumalan lapsia” tai ”hengitämme samaa ilmaa”. Tällainen ajattelu yksinkertaistaa kulttuurisia eroja. (Bennet & Bennet 2004, 155.) Hankaluuksia onkin edessä, sillä käytäntö osoittaa eroavaisuuksia joka tapauksessa olevan ja että ne ovat merkityksellisiä. Minimointitasolla olevat ihmiset eivät välttämättä halua ottaa kulttuurisia eroja huomioon, jos ne eivät näyttäydy positiivisina – tai edes neutraaleina. (Pelkonen 2005, 76.)

Etnorelativistisessa lähestymistavassa ymmärretään kulttuurit moninaisina ja että kaikki kulttuurit ovat suhteessa toisiinsa. Myös yksilöiden toimintaa tulkitaan kulttuurisissa viitekehyksissä. Tämän kaltaisen ajattelun sisäistäminen johtaa koko maailmankuvan uudelleenrakentumisen - oma kulttuuri ei olekaan kaiken keskipiste! (Pelkonen 2005, 76.)

Hyväksymisen (acceptance) vaihe edustaa koko maailmankuvan muutosta kulttuurisiksi konteksteiksi. Tällöin arvot, uskomukset ja käyttäytymistavat luokitellaan toisistaan poikkeaviin kontekstuaalisiin kategorioihin. Tällöin kaikkien ajatellaan olevan yhtä monitahoisia, mutta ennen

kaikkea erilaisia. Tämä ei tarkoita näiden asioiden hyväksymistä tai niistä pitämistä.

Kulttuurirelativismiin hyväksyminen johtaa kuitenkin suureen ongelmaan: kuinka käyttää valtaa omien arvojen pohjalta pakottamatta toisia, joilla on erilaiset, mutta yhtä arvokkaat näkemykset? Yhtenä seurauksena tästä voi olla halvaantuminen, jolloin henkilö ei ota arvokysymyksiin minkäänlaista kantaa ("Ihan sama"). Bennet & Bennett (2004) viittaavat William Perryyn, joka kutsuu minimointivaihetta "moninaisuuden" vaiheeksi, joka on normaali eettisen kehityksen vaihe, jossa siirrytään pois *dualismista* eli kaksijakoisuudesta. Dualistisessa ajattelussa valta kytkeytyy kyseenalaistamattomiin totuuksiin, jotka sijoittuvat akseleille Me-Ne tai Hyvä-Paha.

Minimointivaiheessa dualismi alkaa lieventyä universalismiksi, jossa yksilön omaa asemaa ei kyseenalaisteta. Hyväksymisvaiheessa yksilön eettisestä positiosta tulee vain yksi muiden joukossa ja riippuvainen kulttuurisesta kontekstista. Tällaisen relativismin seuraus on, että se saa kaikki näkökannat näyttämään yhtä perustelluilta, jolloin suljetaan pois mahdollisuus päättää omaa kantaansa. Tämä perustuu vanhalle dualistiselle ajatukselle yhdestä ainoasta totuudesta. Tällöin täytyy kehittää *kontekstuaalista relativismia*, jotta voi siirtyä eteenpäin. Täytyy uudelleen tunnistaa kykynsä tehdä eettisiä valintoja, jotka perustuvat omaan harkintaan ja tarkoituksenmukaisuuteen kussakin kontekstissa dualististen kriteerien sijaan. (Bennet & Bennet 2004, 155–156.)

Sopeutumisen vaiheessa (*adaptation*) aletaan ymmärtää erilaisuutta, sen hyväksymistä ja huomioimista. Tällöin etsitään vastausta siihen, miten saada oma identiteetti, kulttuuri, yhteiskunta ja historia sopuun toisten kanssa. Kulttuurista empatiaa käyttäen voi asettaa itseään toisen kulttuurin jäsenen asemaan, kun pohtii toimintaansa erilaisissa tilanteissa ja mahdollisesti kokeilla toimimista toisen kulttuurin periaatteiden mukaisesti, jos ne eivät ole ristiriidassa omien arvojen kanssa. (Bennet & Bennet 2004, 156–157.)

Integraatiovaiheessa (integration) on sisäistetty oma identiteetti. Tällöin osataan tunnistaa erilaisia kulttuurisia konteksteja ja sovittaa myös oma toiminta sopivaksi kussakin tilanteessa. Tämä tilanne on usein yleinen kaksi- tai monikulttuurisilla ihmisillä. (Bennet & Bennet 2004, 157–158.)

Edellä esitetyn mallin lähtökohtana on ollut interkulttuurisen oppimisen prosessin, joka saa alkunsa esimerkiksi silloin, kun toimitaan itselle vieraassa kulttuurisessa kontekstissa matkailtaessa tai muutettaessa vieraaseen maahan ja jolloin opitaan toimimaan asianmukaisesti uusissa tilanteissa ja

kulttuurisissa konteksteissa. Mallia kohtaan on esitetty kritiikkiä muun muassa siksi, että sen voi nähdä pohjaavan ajatukseen siitä, että kulttuurinen tausta voisi jotenkin ennustaa ihmisen käyttäytymistä. Myöskään ymmärrys ja tieto ihmisten ja kulttuurien eroavaisuuksista ei välttämättä johda käytökseen, joka olisi kunnioittavaa toisia kohtaan. Tämän vuoksi interkulttuurista oppimista onkin hyvä tarkastella elämänmittaisena prosessina, joka ei välttämättä etene lineaarisesti tämän kaltaisten mallinnusten mukaisesti, vaan ajan mittaan niin isompien ongelmien kuin jokapäiväisten tilanteiden myötä. Tärkeää interkulttuurisen oppimisen prosessissa onkin jatkuva itsereflektio ja omien uskomusten, ennakkoluulojen ja oletusten kriittinen tarkastelu. Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta tärkeää on myös tiedon hankkiminen lasten kulttuurisesta taustasta sekä yleinen herkistyminen kulttuurien moninaisuudelle ja sen muotoutuminen yleiseksi pedagogista toimintaa ohjaavaksi näkökulmaksi. Tämä ei tapahdu vain tietoa lisäämällä ja omia asenteitaan refleктоimalla, vaan tärkeää on toiminta ja sosiaalinen vuorovaikutus niissä tilanteissa, joissa omat aiemmat käsitykset ja toimintatavat eivät enää päde, vaan niitä on lähdettävä muokkaamaan ja kyseenalaistamaan. Huomioitavaa on myös se, että oppimisprosessit eivät ole pelkästään kognitiivisia, vaan tunteidenkin osuus on huomattava. Positiiviset tunteet vahvistavat oppimiskokemusta, kun negatiiviset taas voivat herättää omien tausta-ajatusten syvempään tarkasteluun. (Jokikokko & Karikoski 2016, 95–97.)

2.3. Tapaus Paltamo

Paltamon väestö on ikääntyvää ja etniseltä taustaltaan melko yhtenäistä. Alle 15-vuotiaita on väestöstä vain 12,7 prosenttia. Vuoden 2040 väestöennuste on Tilastokeskuksen mukaan 2822 henkilöä, suunta on siis laskeva, kuten maalaiskunnissa yleisestikin. Ulkomaan kansalaisia väestöstä on vuodesta 1987 tähän päivään ollut jatkuvasti alle prosentti lukuun ottamatta vuosien 2015–2017 piikkiä, kun kunta myönsi kuntapaikan kolmellekymmenelle oleskeluluvan saaneelle, ilman huoltajaa alaikäisenä Suomeen tulleelle turvapaikanhakijalle. (Tilastokeskus 2021.) Monikulttuurisuus ei siis kuitenkaan ole paikkakunnalla täysin vieras asia. Jo vuonna 1976 ryhmä namibialaisia pakolaisia tuli opiskelemaan Kainuun opistolle ulkoministeriön ja Kirkon ulkomaanavun yhteisenä hankkeena (Kempainen & Pykäläinen 2009, 155).

Paltamossa toimii kaksi päiväkotia, Kirkonkylällä ja kuntaliitoksen jälkeisessä toisessa taajamassa Kontiomäellä. Molemmat ovat vuoropäiväkoteja, eli tarvittaessa lapsille tarjotaan hoitoa vuorokauden ympäri. Lisäksi kunnassa työskentelee muutamia perhepäivähoitajia. Kontiomäen päiväkotia on alun pitäenkin rakennettu päiväkotitarkoitukseen, mutta Kirkonkylän päiväkotia on toiminut alun perin toimintakeskuksena, mikä tuo omat haasteensa tiloissa työskentelyyn. Kirkonkylän päiväkotia on 40 paikkainen ja siellä on kaksi ryhmää: 0–2-vuotiaat sekä 3–5-vuotiaat. Lisäksi varhaiskasvatuksen alaisena toimii esikoulu. Perus- ja lukio-opetuksesta kunnassa vastaa Korpitien koulu. Tällä hetkellä Paltamoon rakennetaan uutta koulukeskusta ja osa vanhasta rakennuksesta puretaan sisäilmaongelmien vuoksi. Esikoululaisia on jo ennestään opetettu koulun yhteydessä, mutta remontin vuoksi heidän ryhmänsä ovat tällä hetkellä väistötiloissa koulun pihalla sijaitsevilla konteissa. Keväällä 2019 ”konttiin” siirtyi yhden lastenhoitajan ryhmä varhaiskasvatuksen ”viskareita”, eli 5-vuotiaita lapsia, koska päiväkodin tilat kävivät pieneksi. Tällä hetkellä ”viskareiden” kanssa Kontissa työskentelee kaksi lastenhoitajaa ja ryhmä on isompi. Rakenteilla olevaan uuteen koulukeskukseen on tarkoitus rakentaa tilat myös varhaiskasvatukselle, jolloin tämänhetkisestä Kirkonkylän päiväkodista luovutaan kokonaan. Tilojen suhteen koko kunnan sivistystoimi on siis välitilassa.

Edellä kuvatut tiedot perustuvat hyvin pitkälti siihen yleiseen ja julkiseen tietoon, mitä olen tullut tietämään työskennellessäni kunnan varhaiskasvatuksessa. Tarkempaa tietoa kunnan varhaiskasvatuksen nykytilanteesta ja siihen johtaneista seikoista olen kerännyt haastattelemalla Paltamon kunnan varhaiskasvatuspäällikköä Sirpa Härköstä. Hänen haastattelunsa avulla olen saanut kartoitettua laajemmin varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä ja tehtyä tarkempaa kuvausta siitä. Härköstä haastattelemalla olen pyrkinyt saamaan tietoa henkilöltä, joka on ollut keskeisessä roolissa näissä muutoksissa ja niiden toimeenpanossa, eikä hänen hallussaan olevaa tietoa ole mahdollista muutoin kerätä. Tieto on varsin tuoretta, joten siitä ei ole juurikaan kirjattua tietoa saatavilla, kunnanhallituksen ja -valtuuston päätöksiä lukuun ottamatta. Osaltaan ajattelen juuri tämän tutkielman olevan tietynlainen kirjaus ja koonti siitä, mitä kyseessä olevien muutoksen vuosien aikana on tapahtunut. Tämänkin vuoksi on mielestäni tärkeää saada mahdollisimman laaja näkemys tapahtumista, johon Härkösen haastattelu vastasikin hyvin.

Haastattelussa Härkönen (2019) kertoo, että Kainuun opiston opiskelijoiden lapset hoidettiin aiemmin opiston yhteydessä olevassa ryhmäperhepäivähoidossa. Tilat kuitenkin muodostuivat

haasteeksi. Kainuun opisto tarvitsi luokkatiloja omaan toimintaansa, tilat eivät olleet ryhmäperhepäivähoidon kannalta toimivia ja tiloissa sattui myös vesivahinko. Vuonna 2018 aluehallintovirasto tarkasti silloiset ryhmäperhepäivähoidon tilat, eikä hyväksynyt niitä toimitiloiksi. Tällöin ainoaksi vaihtoehdoksi jäi sijoittaa lapset jompaankumpaan kunnassa toimivaan päiväkotiin. Perheet kokivat Kirkonkylän päiväkodin paremmaksi vaihtoehdoksi ja toimintakauden 2018–2019 alussa lapset sijoitettiin sinne. Myös päiväkodissa tilat osoittautuivat ongelmaksi, eivätkä kaikki lapset mahtuneet sinne, joten lapsia sijoitettiin lisäksi kahdelle perhepäivähoitajalle. Tällä hetkellä kaikki opiston opiskelijoiden lapset ovat samassa päiväkodissa, joskin osa väistötiloissa koululla kontissa. (Härkönen, 2019).

Härkönen (2019) kuvaa haastattelussa syksyn 2018 olleen muutoksen aikaa Paltamon varhaiskasvatuksessa. Aiemmin melko yksikulttuurisesta toimintaympäristöstä siirryttiin varsin nopealla vauhdilla toimimaan erilaisista kielellisistä, uskonnollisista ja kulttuurillisista taustoista tulleiden lasten ja perheiden kanssa. Härkönen ajattelee muutoksen olleen luonnollisempi perhepäivähoitoon menneiden lasten kohdalla, sillä perhepäivähoidossa yksi aikuinen vastaa yksittäisen lapsen tarpeista, olivat ne mitä tahansa. Päiväkodissa oman haasteensa toi se, että varhaiskasvatuksen rakenteet olivat kunnassa muutenkin muutoksessa ja esimerkiksi esimiesasioihin oltiin hakemassa uusia malleja. Härkönen arvelee ensimmäisen syksyn maahanmuuttajalasten saavuttua ollen epävarmuuden ja jopa pienen järkytyksen aikaa päiväkodin työntekijöille. Henkilökunnalla oli edessään monta uutta haastetta sekä oppimista ja opettelua etenkin kommunikointiin liittyen. Kukaan työntekijöistä ei ollut aiemmin tehnyt vakituisesti töitä maahanmuuttajalasten kanssa. Yhteisen kielen puute haastoi, eikä esimerkiksi tulkkaukeskusteluista ollut kokemusta toisin kuin niillä hoitajilla, jotka jo aiemmin olivat olleet töissä opiston tiloissa olleessa ryhmässä. Näitä henkilöitä ei kuitenkaan saatu muutoksen jälkeen päiväkotiin töihin. Härkönen kertoo kuvien käyttämisen kommunikoinnin tukena olleen muutenkin prosessissa tuen tarpeessa olevien lasten kanssa toimimisessa, mutta ajateltiin nyt mahdollisena tukena myös eri kielisten lasten kanssa kommunikointiin. Yksi silloisista varhaiskasvatuksen opettajista (nyk. päiväkodin johtaja) lähti S2-koulutukseen ja on käynyt muitakin aiheeseen liittyviä koulutuksia. Hänen kauttaan on ollut tarkoitus välittää tietoja ja taitoja muulle henkilökunnalle. Härkösen mukaan perehdytystä saatiin myös toisessa päiväkodissa työskentelevältä henkilöltä, jolla oli kokemusta opiston ryhmässä työskentelystä. Apuna oli siellä tuotettua materiaalia, kuten perehdytyskansiota ja tärkeitä havaittuja kuvia ja käännöksiä. Lisäksi Kajaanin kaupungin maahanmuuttajapalveluiden koordinaattori oli mukana keskusteluissa, sillä monet lapset olivat

kajaanilaisia. Tuttu koordinaattori, joka välillä kävi Paltamossa, olikin etu näiden lasten kohdalla. Alun jälkeen perheitä alkoi kuitenkin tulla myös Etelä-Suomesta, kuten Tampereelta ja pääkaupunkiseudulta. Heidän kohdallaan ei ollut minkäänlaista kontaktia heidän kotipaikkakunnalleen. Härkönen kertoo opiston ja päiväkodin välisen kymmenen kilometrin matkan osoittautuneen haasteeksi. Välimatka ja autojen puute vaikuttaa mahdollisesti siihen, että perheet eivät kovin usein osallistu varhaiskasvatuksen yhteisiin tapahtumiin iltaisin, eivätkä tutustu paltamolaisten perheiden kanssa, vaikka lapset varhaiskasvatuksessa ystävystyvätkin. (Härkönen 2019).

Härkönen (2019) kertoo haastattelussa Paltamon varhaiskasvatuksen siirtyneen tilanteeseen, jossa muutoksia voi tulla hyvinkin nopealla aikataululla. Kainuun opistolla on opiskelijoiden jatkuva sisäänotto, joten hakemuksia uusien lasten hoitopaikoista saattaa tulla milloin tahansa. Keväällä ei vielä juurikaan tiedetä, montako lasta syksyllä on hoidossa aloittamassa. Varhaiskasvatuslain mukaan hoitopaikka tulee kuitenkin järjestää kahden viikon kuluessa. Hän näkee myös muutosten henkilökunnassa tuovan haasteita. Toimintatavat kuitenkin kehittyvät jatkuvasti ja esimerkiksi Kainuun opiston kanssa on tiivistetty yhteistyötä, jotta perheillä on varmasti tieto kaikista päiväkotiiin liittyvistä asioista. Härkönen näkee toimintatapojen kehittämisen jatkuvana haasteena. Erityisesti hän ottaa esille lasten tarpeisiin vastaamisen kieli- ja muut erityistarpeet huomioon ottaen, jotta myös maahanmuuttajalasten tarpeisiin voitaisiin yksilöllisesti vastata kielieroista huolimatta ja muodostaa hänelle henkilökohtaisia tavoitteita esimerkiksi kielen oppimisen suhteen. Tässä hän peräänkuulutti henkilökunnan asennetta siitä, että pelkkä perushoito ei riitä, vaikka se tuleekin nyt hyvin tehtyä. (Härkönen 2019.)

Härkönen (2019) näkee maahanmuuttajalasten määrän Paltamossa ”uutena normaalina”, eikä niinkään ohimenevänä vaiheena. Hän ajattelee opiskelijoiden kuitenkin käyvän Paltamossa vain kääntymässä ja opiskeluidensa jälkeen lähtevän jatko-opintoihin tai töihin kaupunkeihin. Kainuuseen tulemiseen vaikuttaa kuitenkin toki maahanmuuttaja-aikuisten opiskelupaikkoihin satsaaminen muualla maassa. Tällä hetkellä Härkönen on huomannut ilmiön, että nuoria äitejä saapuu opiskelemaan Etelä-Suomesta hyvin pienten lasten kanssa, joka osaltaan vaikuttaa päiväkodin henkilöstön tarpeeseen ja päiväkodin tilojen riittävyyteen. Syytä tähän ilmiöön Härkönen ei haastattelussa osannut sanoa.

Muutosta Härkönen toivoo erityisesti lainsäädäntöön, jonka mukaan kunta on velvollinen järjestämään varhaiskasvatusta lapselle, joka asuu kunnassa huoltajansa työn tai opiskelun vuoksi (Varhaiskasvatustalaki 2018/540 § 6), mutta perheen kotikunnilla ei ole velvoitetta maksaa järjestäjäkunnalle näistä palveluista. Työssäkäyvien vanhempien tapauksessa perheeltä perittäisiin varhaiskasvatusmaksu, mutta opiskelijoiden kohdalla perheiden tulot ovat niin pienet, että niiden perusteella ei kunta voi maksua periä. Härkönen kertoo tämän johtaneen tilanteeseen, joissa Paltamon kunnalle maksaa satojatuhansia euroja järjestää opiston opiskelijoiden lasten varhaiskasvatus, mutta kunta ei saa heistä mitään tuloja. Sisäoppilaitoksessa asuessaan heidän ei tarvitse (eivätkä voi) vaihtaa kotikuntaansa. Kuitenkin esimerkiksi kuntarajalla asuvien lasten hoidosta viereisellä paikkakunnalla maksetaan. Opiston opiskelijoiden kotikunnat myös saavat todennäköisesti valtion osuuksia näiden perheiden lasten hoidon ja koulutuksen järjestämiseen, mutta niitä ei kuntatalouden tiukkoina aikoina vapaaehtoisesti muille anneta. Peruskoulussa ja esiopetuksessa olevista lapsista kunta saa valtionosuudet niiden lasten osalta, jotka ovat paikalla syyskuussa. Härkönen kertoo ymmärtävänsä, että Kainuun opistolle opiskelijat ovat tietenkin tärkeitä, sillä oppilaitos halutaan pitää pystyssä ja sille selkeästi on myös kansallisesti tarvetta, kun opiskelijoita Etelä-Suomen kaupungeista tuntuu riittävän. Tilannetta käsitellään kuntatasolla ja toivotaan, että asiaan otettaisiin valtion taholta kantaa, jotta asiaan saataisiin oikeudenmukaisempi ratkaisu. (Härkönen 2019.)

Näiden taustatietojen perusteella asetin tutkimukselleni seuraavat tutkimuskysymykset. Ne perustuvat edellä esiteltyihin varhaiskasvatuksen kansalliseen kontekstiin, interkulttuurisen oppimisen ja monikulttuurisuuden käsitteisiin sekä Paltamon kunnan varhaiskasvatuksen yksilölliseen kontekstiin.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten interkulttuurisen oppimisen teemat tulevat ilmi Paltamon kunnan varhaiskasvatuksen henkilökuntaan kokemuksissa?
2. Miten haastateltavat kuvailevat asiakaskunnan monikulttuuristumisen ja siihen liittyneiden muutosten vaikuttaneen työhön varhaiskasvatuksessa?

3. Tutkimuksen toteutus

Monikulttuurisuudesta varhaiskasvatuksen kontekstissa ja varhaiskasvatuksen henkilökunnan kokemuksista siitä on tehty Suomessa vielä varsin vähän tutkimusta. Ajattelen, että on tärkeää tuoda esiin varhaiskasvatuksen henkilökunnan kokemuksia työstään tästä näkökulmasta. Lähtökohtanani tutkimuksessa on feministisen tietenteoria ja löyhästi myös sen keskuudessa muotoutunut standpoint-epistemologia.

Lähestyn varhaiskasvatuksen henkilökunnan kokemusten tutkimista samalla tavoin kuin opettajien interkulttuurista oppimista ja – kompetenssia tutkinut Katri Jokikokko (2010). Hän kuvaa interkulttuurisen kompetenssin ja siihen liittyvän oppimisprosessin olevan ilmiöitä, jotka ovat yksilöllisesti koettuja ja muotoutuneita. Sosiaaliset suhteet ja sosiokulttuuriset kontekstit ovat kuitenkin suuressa roolissa ihmisten oppimisessa, tiedoissa, taidoissa ja kokemuksissa. Yksilöiden kokemukset eivät siis kuitenkaan ole täysin uniikkeja, sillä ne heijastavat sitä historiallista ja kulttuurista tilannetta, jossa elämme. Käsitksemme ympäröivistä ilmiöistä siis muotoutuvat vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. (Jokikokko 2010, 37–38.) Olen kiinnostunut varhaiskasvatuksen työntekijöiden toisaalta henkilökohtaisista ja toisaalta jaetuista kokemuksista. Ajattelen työntekijöiden välisen keskustelun olevan hyvä tapa nostaa esiin näitä molempia. Mahdollisesti tällaisessa vuorovaikutuksessa näistä kokemuksista, niin henkilökohtaisista kuin jaetuistakin, voi muotoutua uusia käsityksiä aiheesta. Käsitkset esimerkiksi interkulttuurisesta kompetenssista tai tarinat interkulttuurisesta oppimisprosessista eivät siis ole täysin subjektiivisia, vaikka ovatkin jokaiselle omia ja henkilökohtaisia. Ne väistämättä tavoittavat myös jotain yleistä, joka auttaa ymmärtämään näiden ilmiöiden luonnetta.

Gradu -tutkielmani aiheen valintaa ohjasivat omasta työkokemuksestani kummunneet kysymykset, huolet ja huomiot. Haluankin tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen kentällä toimivien kokemuksista ja antaa niin valtakunnallisessa kuin kunnallisessakin valtahierarkiassa alempana oleville tilan kertoa omista kokemuksistaan ja mielipiteistään, sekä siitä, miten suuremmat ilmiöt ja poliittiset päätökset vaikuttavat ja tulevat konkreettisesti näkyviksi heidän arjessaan ja työssään.

3.1. Feministinen tutkimus ja standpoint

Feminististä tutkimusta ohjaa muutoksenhalu ja sen päämääränä on tiedon tuottamisen keinoin saada asioita keskusteluun ja sen kautta liikkeeseen ja muutokseen. Toivonkin, että graduni herättäisi keskustelua niin paikallisesti Paltamossa kuin ehkä laajemminkin. Feminististä tieteenteoriaa, tutkimusta ja metodologiaa on lähestytty useilla tavoilla. Kaikkia näkökulmia kuitenkin yhdistää ajatus tiedon ja tietämisen luonteesta aikaan, paikkaan, henkilöön ja kontekstiin sidottuina. Feministisen tutkimuksen keskeisenä tarkoituksena on ollut tarkastella sukupuolen ja sukupuolieron tuottamisen historiallisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia erilaisista lähtökohdista. Feminismi ei ole kuitenkaan keskittynyt vain sukupuolen tarkasteluun, vaan tarkoituksena on lisäksi purkaa esimerkiksi rodullisuuteen, etnisyyteen, seksuaalisuuteen ja luokkaan liittyviä epätasa-arvoisuuksia. Sen päämääränä on tuoda esiin ja kyseenalaista erilaisia valtarakenteita ja niiden ilmentymiä. Feminismin tavoitteena on ollut myös emansipoida yksilöitä ja visioida uudenlaista tulevaisuutta. Tähtäimenä on ”päästä ulos” vallitsevista tiedon ja vallan järjestelmistä ja saada aikaan muutosta. (Liljeström 2004, 13–15.) Feministitutkijat tekevät tutkimusta monilla aloilla, monista eri näkökulmista, eri tavoilla ja ristiriitaisistakin poliittisista lähtökohdista käsin. Keskustelu siitä, mikä on erityisesti feminististä tutkimusmetologiaa, on ollut vilkasta. Yleiseksi käsitykseksi on Liljeströmin mukaan muodostunut se, että *”päämääränä on tuottaa tietoa sukupuolen, luokan, rodun, seksuaalisuuden, alueen, iän, kykenevyyden ja kansallisuuden risteyksessä.”* (Liljeström 2004, 21.)

Se, että paikannan itseni erityisesti feministisen tutkimuksen tekijäksi, oli itsestään selvää. Jouduin kuitenkin tarkastelemaan asiaa vielä lähemmin. Mikä tekee juuri tästä tutkimuksesta ja omasta näkökulmastani feministisen? Tietenkin tutkimus koskee naisvaltaista alaa ja kaikki haastateltavani olivat naisia, mikä osittain tekee aiheesta nais erityisen ja varhaiskasvatus tutkimuskohteena sinällään on hyvin selkeä ilmentymä naisvaltaisesta, matalasti palkatusta hoivatyöstä. Varhaiskasvatuksessa työskentelee kuitenkin myös muita kuin naisia, joten aihe ei ole aivan niin yksioikoinen. Intersektionaalisen feminismin ajatus risteävistä eroista ja edelläkin siteerattu listaus erilaisista risteävyyksistä, joiden tutkiminen on feministisessä tutkimuksessa keskeistä, laajentavatkin katsantokantaa pelkän sukupuolikysymyksen ulkopuolelle. Omassa

tutkimusaiheessani yhdistyvät niin luokkakysymykset (matalapalkkaisuus), rotu, alue kuin kansallisuuskin. Se, että nämä erot voivat olla risteäviä yksilöissä itsessään, risteävät ne Paltamon tilanteessa konkreettisesti päivittäin ihmisten välisessä arkisessa kanssakäymisessä. Alueellisina risteävyyksinä voidaan nähdä niin suomalaisuus kuin maahan muuttaneiden kotimaat, kuin myös Paltamon syrjäinen sijainti Suomen kontekstissa.

Standpoint-epistemologiassa on perinteisesti nostettu keskiöön erityisesti naisten kokemusten ja yhteisöissä olevan tiedon esille tuomista. Sen mukaan tieto ja tietäjät ovat aina sosiaalisesti sijoittautuneita ja että kaikki tieto aina sosiaalisesti sijoittunutta ja hankittu tietynlaisen kokemusmaailman kautta. (Ronkainen 2000.) Sanakirjakäännös englannin kielen sanasta *standpoint* on näkökulma tai näkökanta. Se ei kuitenkaan täysin kuvaa sitä, mitä standpoint-teoreetikot ovat sillä tarkoittaneet. Standpoint-teoriaa on suomeksi nimetty *näkökulmasidonnaiseksi* tai *paikantuneeksi* teoriaksi. Ryytänen ja Suoranta ovat nimenneet standpointiin perustuvaa tutkimusta myös *julkituodun poliittiseksi* tutkimukseksi. (Suoranta & Ryytänen, 2014.) Standpoint-ajattelun historiallinen lähtökohta on marxilaisessa työväenluokan standpointissa. Työväellä ajateltiin olevan erilaista ja tarkempaa tietoa sosiaalisesta todellisuudesta vallitsevissa olosuhteissa kuin niillä ylempiluokkaisilla, jotka pääasiallisesti olivat tuottamassa tieteellistä tietoa. Työväenluokan tieto nousi heidän konkreettisista toimistaan. Vaikka työväenluokkaa pidettiin alempiarvoisena, se hoiti kuitenkin yhteiskunnan kannalta elintärkeitä tehtäviä sekä mahdollisti ja ylläpiti omistavan luokan elämäntapana. Heidän kuvattiin olevan sosiaalisesti marginaalissa, mutta taloudellisesti keskiössä. Siis, jotta voitaisiin saada tarkkaa tietoa jostain tietystä sosiaalisesta ilmiöstä, sen täytyisi nousta niiden keskuudesta, jotka sitä kokevat. Feministinen standpoint-teoria on kehittynyt marxilaisen teorian feministisestä kritiikistä, joka ottaa huomioon sukupuolinäkökulman. Esimerkiksi Nancy Hartsock on puhunut sukupuolittain jakautuneesta työvoimasta (the sexual division of labour). Hän viittaa tällä lapsiin liittyvään työhön: raskauteen, synnyttämiseen ja kasvattamiseen. Naiset tekevät myös enemmän kodinhoidollisia töitä. Naisten aseman voikin nähdä tietyllä tavalla yhteiskunnallisesti sekä marginaalisena, että keskeisenä. (Tanesini 1999, 138–144.)

Ajattelen, että tietyllä tavalla myös varhaiskasvatus ja sen työntekijät ovat yhteiskunnallisesti jokseenkin edellä kuvatussa tilanteessa: elintärkeitä ja yhteiskunnallisesti keskeisiä, mutta vaikkapa palkkauksella osoitettava yhteiskunnallinen arvostus on hyvin marginaalista. Kasvatukselle annetaan kunnianhimoisia yhteiskunnallisia tehtäviä ja suuria odotuksia, mutta resursointi ja

ammattilaisten arvostus ei näy rahallisesti. Feministisen puolueen entinen puheenjohtaja Katju Aro (2018) on mielestäni pohtinut asiaa osuvasti blogikirjoituksessaan: ” yksikään yksityisen sektorin yritys ei pyörisi, ellei johtoryhmien kokoushuoneiden, tehtaiden ja satamien työntekijöiden lapsilla olisi hoitopaikkaa päiväkodissa, maksutonta peruskoulutusta ja pääsyä laadukkaan terveydenhuollon äärelle.” (Aro, 2018). Oman tutkimukseni julkituotu poliittisuus ja feministinen voimauttava ja poliittiseen muutokseen tähtäävä päämäärä onkin siis varhaiskasvatuksen ja sen ammattilaisuuden julkituomisessa ja arvostuksen kohentamisessa.

3.2. Ryhmäkeskustelu

Haastattelua feministisen tutkimuksen metodina puolustaa se, että tutkija ei ole voinut etukäteen päättää, mikä on tutkimisen arvoista vaan haastateltava voi itse tehdä valinnan, mistä on merkittävää kertoa ja kuinka paljon. (Oinas 2004, 209–213). Outi Ylitapio-Mäntylän tutkimuksessaan käyttämän muistelutyömenetelmän inspiroimana olen kerännyt tutkimusaineistoni käyttäen varhaiskasvatuksen työntekijöille kohdistettua ryhmäkeskustelua (Ylitapio-Mäntylä 2009, 45.) Ryhmäkeskustelu on tutkimusmetodi, jossa tutkimusaineisto kerätään järjestetyssä keskustelutilaisuudessa. Tilaisuudessa tietty joukko ihmisiä keskustelee annetusta teemasta vapaamuotoisesti, mutta tutkijan ohjaamana. Ryhmäkeskustelua on metodikirjallisuudessa erotettu ryhmähaastattelusta siten, että ryhmäkeskustelussa tutkijan päämääränä on saada aikaan vuorovaikutusta ryhmän osallistujien välillä. Ryhmän vetäjän roolina on luoda keskustelulle suotuisa ilmapiiri, tarjota keskustelun aiheet ja rohkaista osallistujia keskustelemaan. (Valtonen 2005, 223–225.)

Sue Wilkinsonin (2011) mukaan ryhmäkeskustelusta (eng. *Focus groups*) on tullut suosittu metodi esimerkiksi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Erityisesti feministisessä tutkimuksessa sitä on kuitenkin käytetty vielä melko vähän. Ryhmäkeskustelulla on hänen mukaansa kuitenkin paljon annettavaa feministiselle tutkimukselle. Tässä tutkimusmetodissa toteutuvat kaksi periaatetta, jotka usein vaaditaan feministiseltä tutkimukselta. Ensinnäkin metodissa ei keskitytä yksilöön irrallaan sosiaalisesta kontekstista tai vuorovaikutuksesta toisten kanssa. Toiseksi ryhmäkeskustelu on

suhteellisen ei-hierarkkinen metodi, jota käytettäessä on mahdollisuus siirtää tutkimustilanteen valtasuhteita informanttien suuntaan sen sijaan, että tutkijalla olisi kyseenalaistamaton valta tutkimustilanteessa. Jo se, että vuorovaikutus jakaantuu tutkimustilanteessa usean henkilön kesken, luontaisesti vähentää tutkijan valtaa hallita keskustelun kulkua, jolloin osallistujilla on suuremmat mahdollisuudet tuoda keskusteluun niitä teemoja, jotka he itse kokevat merkittäviksi ja relevanteiksi tutkimuksen aiheen ja oman elämänsä kannalta. Perinteisesti tämän kaltainen mahdollisuus tutkimuksen ohjailuun tutkittavien toimesta on nähty ennemminkin haittana kuin hyötynä, mutta myös niin sanotut valtavirran tutkijat ovat alkaneet nähdä tämän kaltaisessa tutkittavien äänen kuuluviin pääsemisessä etuja autenttisen tiedon tuottamisen kannalta. Ne feministitutkijat, jotka ovat käyttäneet ryhmäkeskustelua ovat hyödyntäneet metodia valaistakseen argumenttien ja identiteettien kehittymistä ryhmätilanteessa käydyssä vuorovaikutuksessa. Ryhmässä tapahtuu haastamista ja provosoimista, joka johtaa oman näkökulman esiin tuomiseen ja perusteluun. On sanottu, että ryhmäkeskustelutilanne itsessään on sosiaalinen konteksti, jossa merkitykset muodostuvat. (Wilkinson 2011, 4–11.)

Tutkimukseni kontekstina on muutostilanne, jossa monikulttuurisuuden liittyvät teemat ovat saattaneet olla osalle henkilökunnan jäsenistä aivan uusia asioita. Tämän vuoksi ajattelen ryhmäkeskustelulla olevan turvaa tuova vaikutus. Se on myös mahdollisuus päästä puhumaan aiheesta kollegoiden kanssa juuri sille teemalle varattua keskustelua varten. Tämä mahdollistaa kokemusten vaihtamisen, yhdessä muistamisen sekä toisten puheesta inspiroitumisen. Uskon työntekijöiden välisessä keskustelussa nousevan esiin tutkimukseni kannalta olennaisia, työyhteisön jakamia asioita. Tarkoitukseni oli mahdollisimman avoimen keskustelun keinoin saada tietoa henkilökunnan kokemuksista ja ajatuksista, joita heillä muutostilanteessa ja sen jälkeen on ollut. Tavoitteenani oli, että ryhmässä kerrottuna omat kokemukset avaisivat keskustelua ja uusia näkökulmia ja että ne voisivat auttaa toisia nimeämään omia tunteuksiaan ja muistamaan menneitä tapahtumia. Ryhmässä käyty dialogi voi tuottaa keskustelua, jota ei ehkä aiemmin ole käyty tai muuten käytäisi. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 39–42). Interkulttuurisen kompetenssin kehittämisessä on apua, jos siihen liittyviä asioita voi pohtia yhdessä työtovereiden kanssa. Tällöin henkilökohtaisia kokemuksia voidaan mahdollisesti ymmärtää paremmin. (Paavola & Talib 2010, 81.) Myös tämän vuoksi näen, että ryhmähaastattelu on mielekäs keino tutkia varhaiskasvatuksen työyhteisön kokemuksia. Varhaiskasvatus on moniammatillista yhteistyötä, joten kohdistin haastattelukutsun koko henkilökunnalle, en esimerkiksi ainoastaan varhaiskasvatuksen opettajille.

Suomessa ryhmäkeskustelututkimuksiin osallistuu tyypillisesti kuudesta kahdeksaan osallistujaa (Valtonen 2005, 223). Ylitapio-Mäntylä toteaa väitöstutkimuksessaan viiden osallistujan ryhmän olleen sopiva (Ylitapio-Mäntylä 2009, 43). Näiden tietojen pohjalta arvelin noin neljän hengen ryhmän olevan aloittelijalle sopiva. Lähetin kutsun ryhmäkeskusteluun (Liite 3) joulukuussa 2019 Paltamon Kirkonkylän päiväkodin johtajalle, joka lupasi edelleen välittää kutsun henkilökunnalle. Yhteensä neljä henkilöä ilmoitti haluavansa osallistua keskusteluun ja ensimmäinen 1,5 tunnin ryhmäkeskustelu käytiin helmikuussa 2020. Samassa yhteydessä tapasin myös muita, ennestään tuttuja työntekijöitä. Esitin heille kutsun seuraavaan keskustelutilanteeseen kasvotusten, jolloin he olivatkin halukkaita osallistumaan. Monilla oli ajatus siitä, että ”ei minulla varmaan ole mitään tärkeää kerrottavaa”. Tämä onkin varmasti yleinen ajatus tutkimuksiin kutsuttaessa ja aiheuttaa ilmiön, että ne, jotka jo lähtökohtaisesti ovat erityisen kiinnostuneita asiasta, osallistuvat. Kyselemällä henkilökohtaisesti osallistujia, pyrin varmistamaan, että osallistujia on monipuolisesti eri ikäryhmistä ja koulutustaustoista. Valitettavasti koronatilanteen vuoksi toista ryhmäkeskustelua ei pystytytkään toteuttamaan. Paltamon varhaiskasvatus tuki tutkimustani antamalla ryhmäkeskusteluun käytetyn ajan työajaksi siihen osallistuneille, antoi käyttöön tilan kunnanvirastolta ja lisäksi kustansi ohessa nautitut kahvitarjoilut.

En tehnyt tiukasti määriteltyjä haastattelukysymyksiä, vaan keskustelunohjaustyylini oli jotain teemahaastattelun ja avoimen haastattelun väliltä. Määrittelin taustateorianan olevan interkulttuurisen kompetenssin teemojen ja tutkimuskysymysten perusteella teemahaastattelun mukaisia aihepiirejä ja alakysymyksiä, joista toivon ryhmän keskustelevan. Avoimen haastattelun tapaan kaikkia teema-alueita ei ollut välttämätöntä käydä läpi, vaan ne toimivat keskustelun pohjana herättelevinä ja ohjaavina ajatuksina. Muotoilin itselleni haastattelurungon (Liite 4) muistilistaksi.

Haastattelurungon jaoin neljään teemaan: muutokseen, monikulttuurisuuteen, haasteisiin ja oivalluksiin. Halusin, että keskusteluun osallistuvat kertoisivat omin sanoin muutostilanteesta, sekä kertoisivat aiempia kokemuksiaan monikulttuurisuudesta ja pohtisivat, mitä ajattelivat ennen ja mitä ajattelevat nyt. Halusin kysyä, mitä työntekijät näkevät monikulttuurisuuteen kuuluviksi asioiksi: ovatko uskonto, kieli ja tavat keskeisimmät seikat vai onko jotain muutakin, mitä on noussut esiin. Haasteiden suhteen halusin selvittää, missä asioissa niitä on tullut. Onko haasteita ollut lasten kanssa, perheiden kanssa vai muiden asioiden suhteen? Oivallusten suhteen halusin saada selville, millaisia hoksauksia tai oppimiskokemuksia eteen tullut tilanne on henkilöstölle suonut.

Olin lisäksi valmistellut muutamia tarkempia kysymyksiä niin sanotusti ”takataskuun” esimerkiksi hiljaisia hetkiä tai aiheen kannalta hedelmällisiä keskustelutilanteita varten. Etukäteen oli mahdotonta tietää, mistä teemasta keskustelua syntyy ja kuinka paljon tai syvällisesti. Pyrin käyttämään joustavaa reagointia ryhmän keskusteluun, jolloin pystyin suuntaamaan ja ohjaamaan keskustelua haastateltavien käyttämien käsitteiden ja kielikuvien pohjalta (Hyvärinen 2017, 20–24). Tähän liittyy niin sanottu ”kiinni ottaminen” tärkeistä sanoista ja äänenpainoista sekä tarkentavien kysymysten esittäminen. Olin varautunut Hyvärisen ohjeeseen siitä, että täytyy sietää hiljaisuutta haastattelutilanteissa. Tärkeää oli kuitenkin myös maltaa itse olla hiljaa. (Hyvärinen 2017, 31–32). Lopulta rooliksi muodostui esittää joitain tarkentavia kysymyksiä tai uusia pohdinnan aiheita. Varsinaiselle kannustukselle keskusteluun ei ollut tarvetta, keskustelu oli alusta loppuun saakka soljuvaa ja aktiivista.

3.3. Aineisto ja analyysi

Suunniteltu toinen ryhmäkeskustelu jäi siis oteutumatta. Totesin kuitenkin ensimmäisen keskustelun analyysiä tehdessäni, että aineistoa oli varsin mittavasti, ja että pystyisin sen pohjalta tekemään kattavan analyysin niistä asioista, joista työntekijät ovat siinä keskustelussa nähneet tärkeiksi puhua. Analyysin tekemisessä tärkeää ei välttämättä olekaan aineiston määrä, vaan se syvyys, jolla aineistoon paneutuu.

Aineistoni muodostuu siis yhdestä varhaiskasvatuksen henkilöstön ryhmäkeskustelusta sekä ennakoon tehdystä varhaiskasvatuspäällikön haastattelusta. Jälkimmäinen oli niin sanottu asiantuntijahaastattelu, jotta saisin lisätietoa tilanteesta ja jota voisin käyttää tutkimukseni kontekstin kuvailussa. Asiantuntijoita haastatellaan usein juuri sen tiedon vuoksi, mitä heillä oletetaan aiheesta olevan. Asiantuntijahaastattelun tavoitteena voi olla vähän tutkitun aiheen kartoittaminen tai aihepiirin kokonaisvaltainen hahmottaminen. (Alastalo, Åkerman & Vaitinen 2017, 219.) Tässä tilanteessa kyseessä oli näiden yhdistelmä. Toisaalta halusin kartoittaa, mikä tilanne on tällä hetkellä ja miten siihen on päädytty, mutta myös laajempaa hahmottamista esimerkiksi syy-seuraussuhteista. Muotoilin haastattelurunkoon (Liite 2) teemoja, joiden näin olevan keskeisiä aiheen kannalta ja joista minun olisi syytä tietää enemmän saadakseni riittävää taustaa tutkimukseni tekemiselle. Ensinnäkin

näin tarpeelliseksi, että varhaiskasvatuspäällikkö kertoisi omin sanoin asiakaskunnassa tapahtuneesta muutoksesta ja taustoittaisi aihetta: mitä tapahtui, milloin ja miksi. Halusin häneltä myös näkemystä siitä, miten muutokseen on suhtauduttu ja mikä tilanne on nyt. Toiseksi halusin häneltä tietoa siitä, miten muutokseen oli valmistauduttu ja miten muutos lähti liikkeelle. Millaista koulutusta, työnohjausta ja ohjeistuksia käytännön toimintaan henkilöstö on saanut. Kolmanneksi halusin kuulla, millaisia oivalluksia ja oppimiskokemuksia hänen näkökulmastaan tilanne on tuonut, niin työyhteisössä kuin henkilökohtaisestikin. Tähän liittyi toisaalta sen selvittäminen, miten haastavista tilanteista on selvitty. Neljänneksi halusin vielä kuulla hänen näkemyksiään tulevaisuudesta: onko maahanmuuttajataustaisten lasten määrä kunnan varhaiskasvatuksessa väliaikainen vaihe vai ”uusi normaali”. Lisäksi kysyin, miten tulevaisuudessa henkilökunnan osaaminen ja koulutuksen tarvetulisi ottaa huomioon, sekä millaisia haasteita ja mitä positiivista tulevaisuudessa on näkyvillä. Varhaiskasvatuspäällikön haastattelusta syntyi 18 liuskaa litteroitua tekstiä.

Työntekijöiden ryhmäkeskustelun kesto oli 1,5 tuntia ja litteroitua tekstiä kertyi 52 liuskaa. Varsinaisen analyysin olen tehnyt vain tästä haastattelusta. Litteroin tekstin sillä tarkkuudella, kun koin tutkimuskysymyksen kannalta aiheelliseksi. Kaikkia taukoja, äänenpainoja ja vastaavia en nähnyt tarpeelliseksi merkitä litteraatioon, vaan keskustelun sisältö oli mielestäni tärkeämpää. Hymähdyksiä, myöntelyitä ja nauruja olen kuitenkin kirjoittanut tekstiin auki, sillä nämä voivat kertoa keskustelun sävystä (Ruusuvuori & Nikander 2017, 429.) Näillä merkinnöillä voin myös osaltaan todentaa huumorin merkitystä työyhteisön vuorovaikutuksessa: nauraminen mainittiin litteroidussa aineistossa yli 70 kertaa.

Aineiston analyysi alkoi tietyllä tapaa jo litterointivaiheessa, kun tein päätöksiä siitä, miten ja millä tarkkuudella kirjoitan käytyä keskustelua auki. Litteroinnin aikana alkaa jo tehdä tulkintoja siitä, mikä aineistossa on tärkeää. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 437–438). Litteroituani aineiston lähdin käymään tekstitiedostoja läpi ja jaottelin aineistoa teemoittain erillisiin tiedostoihin. Luin aineistoa ja tein merkintöjä mielestäni toistuvista teemoista. Aiemman, taustatiedoksi tehdyn varhaiskasvatuspäällikön haastattelun perusteella osasin etsiä teemoja rakenteista, lapsista, päiväkodista ja perheistä. Samat teemat toistuivat tässäkin aineistossa. Kävin tekstiä läpi interkulttuurisen oppimisen teoriaan liittyvien teemojen sekä tutkimukselleni keskeisten käsitteiden pohjalta, kuitenkin myös herkistyneenä sille, mikä haastateltavien mielestä on ollut olennaista tilanteesta ja aiheesta kertoa.

Teoriasta nousevia keskeisiä teemoja, joita lähdin aineistosta etsimään, olivat esimerkiksi kulttuurierot ja niiden kuvaileminen, suhtautuminen toisiin kulttuureihin, kokemusten kuvailu interkulttuurisista tilanteista, kokemuksen myötä oppiminen, tieto sekä kieleen ja kommunikaatioon liittyvät asiat. Värikoodasin aineistoa ensin paperille kynillä ja lähdin sitten käymään aineistoa uudelleen läpi ja luokittelemaan tekstikohtia tietokoneelle oman teeman mukaisiin tiedostoihin. Alustaviksi teemoiksi tulivat 1. Rakenteet 2. Perheet 3. Lapset 4. Päiväkoti. Näihin tiedostoihin aloin keräämään tekstipätkiä, joissa puhuttiin näistä aiheista. Monet tekstiotteet laitoin useamman teeman alle, koska luonnollisesti puheissa käsiteltiin samaan aikaan useampaa teemaa. Alustavan teemoittelun mukaisesti liuskoja kertyi päiväkotiteemaan 35 liuskaa, perheisiin liittyviin asioihin 22 liuskaa, rakenteisiin 18 liuskaa ja lapsiin liittyviin asioihin 14 liuskaa. Analyysiprosessin edetessä täsmentyi, minkä teeman alla kutakin aineiston osaa tulisi käsitellä. Esimerkiksi lapset-teeman jätin lopulta pois, koska sen alle kokoamani tekstikatkelmat olivatkin oikeastaan osuvampia muihin teemoihin. Tämä oli myös tietyllä tapaa yllättävää, sillä lapsethan ovat hyvin pitkälti kaiken toiminnan keskiössä, kun kyseessä on varhaiskasvatus ja päiväkotiyhteisö. Toisaalta tämä oli minusta osoitus siitä, että lapsia ei pidetty ongelmana, vaan haasteiden nähtiin liittyvän henkilöstön osaamiseen, resursseihin, vuorovaikutukseen perheiden kanssa, kulttuurieroihin, kieleen sekä rakenteellisiin seikkoihin.

Outi Ylitapio-Mäntylä (2010) kuvaa väitöskirjassaan tekemäänsä analyysiprosessia ja kertoo lukeneensa aineistoaan temaattisesti, joka tarkoittaa aineiston tulkintaa teemoittain (Ylitapio-Mäntylä 2010, 55). Koen itsekkin lähestyneeni aineistoa samalla tavoin. Aineisto muotoutui yhä pienemmiksi ja tarkemmiksi teemoiksi lukiessani aineistoa yhä uudelleen, jolloin sieltä nousi esiin yhä hienosyisempiä tarkastelukulmia. Ensin teemoittelin aiheita pienemmiksi osa-alueiksi, luin uudelleen ja muodostin uusia teemoja oivallusteni pohjalta. Aineisto tuli käytyä läpi monesta eri näkökulmasta ja prosessin aikana valkeni myös se, mikä aineistossa on olennaista ja mitkä ovat ne pääteemat, joiden valossa tulkintaa kannattaa tehdä ja mihin asioihin tutkimuksensa rajata.

Analyysin tekemisessä huomasin, että teemoittelun tekeminen ja tulkinta kulkevat lomittain. Jo teemoitteluvaiheessa mieleeni nousi asioita, jotka alkavat johdattelemaan omaa ajattelua ja tapaa jakaa aineistoa eri osioihin. Tällaisia olivat esimerkiksi mieleen nousevat tulkinnat päiväkodille muotoutuneesta omanlaisesta toimintakulttuurista

3.4. Tutkimusetiikka

Tutkimusetiikkaan liittyen olen ensimmäisessä tutkimukseen liittyvässä sähköpostissani (Liite 1) kunnan sivistysjohtajalle, varhaiskasvatuspäällikölle ja Kirkonkylän päiväkodin johtajalle kysynyt, onko jotain lupa-asioita, jotka tulisi ottaa huomioon, jos he päättävät osallistua tutkimukseen. Koska tutkittavana ei ollut lapsia, ei lupia ollut tarpeen hankkia kunnalta tai vanhemmilta, vaan sain sähköpostitse vahvistuksen siitä, että voin alkaa tekemään tutkimusta. Tutkimukseen osallistuneilta olen saanut luvan siinä vaiheessa, kun he ovat ilmoittautuneet vapaaehtoiseksi osallistujaksi tutkimukseeni. Toin myös haastattelutilanteen alussa esille, mitä tarkoitusta varten olen tutkimusta tekemässä ja miten haastattelua ollaan käyttämässä. Myös varhaiskasvatuspäällikön haastattelua sopiessani ja sitä tehdessäni olen tuonut esiin, mihin haastattelun tietoja ollaan käyttämässä. Olen myös toimittanut hänelle sähköpostitse ne keskeiset osiot, joissa olen haastattelua siteerannut, jotta voin varmistua ymmärtäneeni sisällön oikein. Aineistoa, eli haastatteluista litteroitua tekstiä, olen säilyttänyt omalla tietokoneellani, sekä henkilöstön haastattelusta litteroitua tekstiä myös printattuna versiona turvallisessa paikassa kotonani. Tutkielman valmistuttua hävitän sekä tiedostot että paperit.

Asiantuntijahaastattelun suhteen en ole pyrkinyt tunnistamattomuuteen, sillä hän on puhunut virka- asemastaan käsin ja tällöin anonymiys on myös käytännössä mahdotonta toteuttaa. Olen tämän häneltä kuitenkin vielä sähköpostitse varmistanut. Varsinaiseen tutkimusaineiston keruuseen osallistuneiden anonymiteetin suhteen pyrin alun alkaen siihen, ettei tutkimukseen osallistujia pystyisi yksilöimään tekstin perusteella. Kyseessä on kuitenkin varsin pieni työyhteisö, joten täydellisesti anonymiteettiä on haastava toteuttaa. Keskustelusta siteeratut kohdat elävöittävät tutkimustekstiä ja tuovat esille sitä, minkä vuoksi olen päätenyt tekemään tiettyjä johtopäätöksiä. Olen luonut keskusteluun osallistuneille pseudonyymit, joten nimen perusteella heitä ei voi tunnistaa. Lisäksi olen pyrkinyt ottamaan esille vain sellaiset sitaatit, joiden olen katsonut olevan erityisen kuvaavia ja kertovan tutkittavasta aiheesta jotain hyvin olennaista. Olin alun perin tutkimuskutsussani (Liite 3) todennut, että tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti tulisi säilymään tutkimuksessa. Tarkemmassa pohdinnassa graduohjaajan kanssa ymmärsin, ettei täyttä anonymiteettiä voi näin pienessä yhteisössä tehdyssä tutkimuksessa luvata. Päädyin siis antamaan tulosluvut vielä luettavaksi tutkimukseen osallistujille, jotta he voisivat vielä ilmaista, jos tekstissä on jotain, jonka haluavat sieltä ehdottomasti pois. Lähestyin heitä sähköpostitse ja he antoivat suostumuksensa sitaattien käyttöön.

3.5. Tutkijan positio

Koska feministisessä metodologiassa korostetaan tiedon ja tietämisen sidonnaisuutta ja kontekstuaalisuutta, täytyy myös tiedon tuottamisen prosessia avata sekä tarkastella tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutusta. (Liljeström 2004, 11–15). Haastattelukaan ei ole ainoastaan tietojenkeruutilanne, vaan tutkijalla on vaikutus lopputulokseen. (Oinas 2004, 211–212). Minun on erityisesti syytä tarkastella kriittisesti omaa positiotani tutkijana, sillä olen ollut työntekijänä sekä Kainuun opistossa että Paltamon varhaiskasvatuksessa. Tilanne luo minulle etuja ja haasteita, jotka ovat tyypillisiä sisäpiirihaastattelulle (Juvonen 2017). Haastateltavien tavoittaminen oli minulle helppoa, tutkimuksen konteksti on minulle tuttu ja haastateltavien oli mahdollisesti helpompi puhua minun kuulteni kuin muun ulkopuolisen asiantuntijan. Tiedossa oleva jaettu ymmärrys työhön liittyvistä keskeisistä asioista helpottaa keskustelun aloittamista, sillä molemmat osapuolet tietävät mistä on kyse, eikä kaikkea tarvitse selittää alusta lähtien. Tämä saattaa toisaalta luoda liiankin vapaamuotoisen keskusteluilmapiirin, jolloin keskustelua täytyy muistaa ohjata tutkimuskysymysten mukaiseen suuntaan. Sisäpiirihaastatteluun liittyy myös se, millaisena entiset työtoverini minua pitivät tai millaisia ajatuksia heillä on tutkimukseni tarkoituksesta tai ennakkokäsityksistäni aiheesta. (Juvonen 2017.)

Sirpa Lappalainen (2006) toteaa tekemissään päiväkodin henkilökunnan haastatteluissa tuttuuden toisaalta tuoneen vuorovaikutukseen syvyyttä, mutta toisaalta siinä piilleen myös riskinsä. Hänen mukaansa juuri tuttuuden sävyttämässä haastatteluissa hän löysi myöhemmin kohtia, joissa vastausta olisi voinut tarkentaa. (Lappalainen 2006, 32.) Tuula Juvonen kehottaa sisäpiirihaastattelussa olemaan tarkkana, jos haastateltava sanoo ”*Kyllähän sinä tiedät...*”. Tällöin on hyvä pyytää haastateltavaa kertomaan asiasta tarkemmin, ettei oletusten varjoon jää tarpeellista tietoa. (Juvonen 2017, 402.) Riskinä oli myös, että tekisin liikaa ennako-oletuksia sen perusteella, mitä itse muistan omilta työajoiltani. Minun täytyi siis pyrkiä suhtautumaan haastattelutilanteisiin avoimesti ja objektiivisuuteen pyrkien eikä laittaa sanoja toisten suuhun. Tavoitteeni oli pitäytyä mahdollisimman ”tietämättömänä” aiheesta, vaikka kyseessä onkin oma entinen työyhteisöni. Tutkimusta tehdessäni pyrin pitämään mielessä, että vaikka tiedänkin aiheesta jotain, en voi tietää yksittäisten työntekijöiden tunteita ja kokemuksia aiheeseen liittyen. (Hyvärinen 2017, 30–31.) Luulen onnistuneeni tässä vähintäänkin kohtalaisesti.

4. Asenteella ja tunteella – Tutkimuksen tuloksia

Tässä luvussa esittelen kolmen pääluvun alla niitä keskeisiä tutkimustuloksia, joita analyysin avulla on keskusteluaineistosta noussut esiin. Esiin nousseet kolme teemaa ovat henkilökuntaan, perheisiin ja rakenteisiin liittyvät kokonaisuudet. Tulokset peilaavat interkulttuurisen oppimisen teemoja varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksiin käsillä olleessa muutostilanteessa.

4.1. Henkilökunta

Koko varhaiskasvatuksen ajatus pohjaa sille, että erityisesti tehtävänsä varten koulutetut aikuiset pitävät huolta, opettavat ja kasvattavat lapsia, jotka eivät ole heidän omiaan. Varhaiskasvatukseen liittyy ajatus ammatillisuudesta ja työntekijöiden määrää ja toimintaa myös ohjaavat lait ja säädökset. Uutiset varhaiskasvatuksen henkilöstön saatavuusvaikeuksista, palkkauksista ja uusista vaatimuksista ovat usein otsikoissa (esim. Hirvonen, 2021, Kymäläinen 2021, Tahkokorpi 2018). Ei siis ole yllättävää, että haastatteluissani iso teema olivat henkilökuntaan liittyvät kysymykset. Varhaiskasvatuksen henkilökunta koostuu moninaisesti eri koulutustaustojen ja työkokemuksen omaavista ihmisistä. He ovat alaisia ja toistensa työtovereita sekä varhaiskasvatuksessa olevien lasten vanhempien kasvatuskumppaneita. Roolit ovat siis moninaisia ja vastuu, niin yhteiskunnallisesti kuin suoraan lasten vanhempiakin kohtaan, on suuri.

Tarkastelen tässä luvussa erilaisia teemoja, joita haastateltavat toivat ilmi henkilökunnan asemaan liittyen käsillä olleessa muutostilanteessa. Millaisia erilaisia tilanteita he ovat kohdanneet ja kuinka niistä on selviydytty. Ensimmäisessä osiossa tarkastelen sitä, millaista asennetta ja toimintaa muuttunut tilanne on henkilökunnalta heidän nähdäkseen vaatinut. Toisessa luvussa käyn läpi, millaista tukea ja koulutusta henkilökunta on saanut tilanteessa tai millaista he olisivat toivoneet saavansa. Lopuksi tarkastelen henkilökunnan kokemuksia hektisen lapsiarjen keskellä: miten toiveisiin, tavoitteisiin ja vaatimuksiin on mahdollista vastata arjen hulinoissa. Tarkastelen näitä teemoja jatkuvasti interkulttuurisen oppimisen teoria mielessäni ja peilaan haastateltavien kokemuksia siihen.

4.1.1. Toiminta ja asenne

Haastatteluissa toistui ajatus siitä, että päiväkodin toiminta on ollut jatkuvasti muuttuvaa ja elävää, jolloin työntekijöiden toiminnalla ja asenteilla on ollut tärkeä merkitys siinä, että työskentely muuttuvissa ja uusissa tilanteissa maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa on onnistunut. Oman asenteen merkitys korostuu haastatteluissa tärkeänä ominaisuutena. Lisäksi muutoksiin mukautuvuus, ratkaisukeskeisyys ja hyväksyminen nähtiin tärkeänä. Huumorintaju näyttäytyy tärkeänä voimavarana muuttuvissa tilanteissa. Työntekijöiltä on vaadittu omaa aktiivisuutta ja aloitteellisuutta asioiden selvittämiseen ja toimivien käytäntöjen kehittämiseen. Myös jatkuva oppiminen ja omien ajattelu- ja toimintatapojen kyseenalaistaminen ja muuttaminen nousevat esiin. Osa haastatteluun osallistuneista toi esille sitä, että ovat ottaneet tilanteen vastaan positiivisena haasteena ja olevansa luonteeltaankin sellaisia, että etsivät uusia haasteita työrullallaan. Koska kukaan ei ole ollut alan asiantuntija, on tietoa täytynyt aktiivisesti lähteä etsimään ja kokeilemaan erilaisia toimintatapoja. Eräs haastateltava kuvaileekin tilannetta sanomalla, että ” *ei oo kukkaa meistä ollu oikee semmone asiantuntija, että me vaa niinku lähettii testaa* ”. Henkilökunnan keskustelussa muotoutuu kuva kokeilevasta ja ratkaisukeskeisestä työyhteisöstä. Kun tietoa ja kokemusta ei ole ennestään ollut, on täytynyt lähteä kokeilemaan käytännössä päivä kerrallaan. Samalla on haettu linjoja toimintatapoihin erilaisten perheiden ja vanhempien kanssa, jotka myös ovat uudessa ja hämmentävässä tilanteessa. Seijan puheenvuorosta käy ilmi avoin ja positiivinen suhtautuminen asiakkaisiin ja uuteen tilanteeseen. Toimintatapoja on haettu sekä yhteisesti työyhteisönä, että kunkin lapsen ja vanhemman kanssa erikseen:

” Seija: ... meillä on ollu semmone tosi, että nonnii ovet o auki ja nyt ruvetaa ja no mites minä sinun kaa juttelen, että se on ollu semmosta tosi niikö ainaki itellä tullu semmoinen olo että...jokasen vanhemman kanssa on vähä haettu se oma linja, että jonku isän kanssa saatettiin jo toisena päivänä vähä halata siinä ovella että kyllä me tästä selvitään ja toisten kanssa nyökytellään vähä sillee kauempaa että, että mites nytte tämä että...”

Seijan kuvauksesta käy ilmi niin sanottu *disorienting dilemma* -tilanne. Vieraassa tilanteessa ei voi enää ”suunnistaa” kuten aiemmin, eikä niitä voi tulkita totuttujen tapojen ja tilanteisiin liittyvien merkitysten mukaisesti. Tämä on alku interkulttuuriselle oppimisprosessille. (Jokikokko &

Karikoski 2016, 95; Taylor 2007.) Interkulttuurisen sensitiivisyyden kehittymisteorian mukaan puheenvuoron voi tulkita kuvaavan sopeutumisvaihetta, johon tullaan usein siinä vaiheessa, kun arkiset yhteydet toisiin kulttuureihin kuuluvien kanssa tulevat intensiivisemmiksi ja on välttämätöntä ajatella tai toimia oman kulttuurisen kontekstinsa ulkopuolella. Tähän kuuluvat myös käsitykset siitä, millaiset toimintatavat ovat asianmukaisia ja sopivia kussakin kulttuurisessa kontekstissa (Bennett & Bennett 2004, 156–157). Kuten Seijan puheenvuorosta käy ilmi, on ymmärretty, ettei uutta asiakaskuntaa ole voitu ottaa vastaan yhtenä yhtenäisenä joukkona, vaan jokaisen perheen kanssa on haettu ja tunnusteltu yhteisiä toimintatapoja ja tutustuttu vähitellen. Taustalla on siis ymmärrys siitä, että vaikka tavanomaiset toimintatavat, joiden mukaan toimittaisiin minkä tahansa uuden asiakasperheen tullessa, eivät sellaisenaan ole sopivia tilanteeseen, ei maahanmuuttajaperheidenkään kanssa olla olemassa yhtä yhtenäistä oikeaa tapaa toimia, vaan ne syntyvät aikanaan kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta.

Toisaalta päiväkotitoiminta on osa suomalaista varhaiskasvatustilannetta, mutta yksilöllisessä tilanteessa on täytynyt myös hakea yksilöllisiä ratkaisuja. Valmista käsikirjoitusta asioiden hoitamiseen ei ole ollut, joten tilanteet on otettu vastaan sitä myöten, kun niitä on tullut esille ja niihin on haettu ratkaisuja sen sijaan, että olisi lamaannuttu. Huumorintaju ja joustavuus näyttävät tärkeinä työyhteisön elementteinä, joiden avulla muuttuviin tilanteisiin vastataan:

”Seija: Tossa on niinku pakko ottaa huumorilla näitä asioita kun niitä tapahtuu ja sattuu että se vaa o..omanlainen..se on meidän semmonen päiväkotitoiminta (naurua)”

Puheenvuorossa tulevat hyvin esille se yllätyksellisyys, joka varhaiskasvatukseen päiviin on liittynyt ja se, kuinka kaikkeen ei voikaan varautua. Omanlainen, *meidän semmonen päiväkotitoiminta*” tarkoittaakin tässä käsittääkseni avoimuutta muutoksille ja erilaisista taustoista tulevien perheiden kohtaamiselle, sekä työyhteisön joustavaa ja sitoutunutta asennetta. Keskustelun perusteella vaikuttaa, että muutosten ja niihin vastaamisen myötä on päiväkodille kehittynyt omanlaisensa toimintakulttuuri. Ilmapäiväkirjasta kuvataan olevan positiivinen ja ratkaisukeskeinen. Realiteetti ja ymmärrys siitä, että resursseja on todennäköisesti vaikeaa saada lisää, vaativat haastateltavien mukaan henkilökuntaa, joka ei vaivu epätoivoon vaan ajattelevat, haastateltavan mukaan, että *”tehdään sillä, mitä on”*. Toisaalta tässä tulee näkyville myös hoito- ja kasvatustilan ongelma resurssien suhteen: kun

resursseja ei ole, työntekijät venyvät ja omasta asenteesta tulee keskeinen työn menestyksestä hoitamista ohjaava elementti. Ratkaisukeskeisyys ja positiivisuus ovat tietenkin ilman muuta toivottavia työyhteisön piirteitä

Paltamon varhaiskasvatuksen henkilöstön kohdalla muutos on ollut nopea. Tilanteesta ei ole voinut kieltäytyä, joten jokaisen on täytynyt tulla tekemisiin uuden asiakaskunnan kanssa, halusivat tai eivät. Tilanteessa ei ole siis ollut aikaa kovin syvälliselle pohdiskelulle, vaan jokainen on lähtenyt toimimaan niistä lähtökohdista, joita kenelläkin on. Alun hämmennyksestä ja vieraudesta, on kukin alkanut kehittymään omassa interkulttuurisessa oppimisprosessissaan. Eräs keskusteluun osallistuneista totesi, että tutkimukseen on mahdollisesti valikoitunut joukko, joka on jo lähtökohtaisesti suhtautunut myönteisesti uuteen haasteeseen. Tällä saattaa olla merkitystä siihen, että työyhteisö kuvautuu näin positiivisena, avoimena ja joustavana. Ajattelen joukon olevan kuitenkin tietyllä tavalla edustava, koska he edustavat laajaa ikäskaalaa, useita eri koulutustaustoja ja työhistorioita. Uskon kuitenkin yleisesti varhaiskasvatuksen työntekijöiden henkilökohtaiseen sitoutuneisuuteen varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja siihen, että kaikki tekevät parhaansa omista lähtökohdistaan. Vaikka asennoituminen olisi lähtökohtaisesti ollut penseämpikin, on jokainen vähintään saanut alkusysäyksen interkulttuuriselle oppimisprosessilleen, joka myös jatkuu päivittäin, kun arkea jaetaan useisiin kulttuuritaustoihin kuuluvien kesken.

4.1.2. Tuki, koulutus ja oppiminen

Haastattelujen perusteella henkilökunta koki kaivanneensa oman työyhteisön ulkopuolista tukea erityisesti konkreettisiin keinoihin, joilla tehdä arjesta lapsiryhmissä sujuvaa ja kuinka esimerkiksi tukea kaksikielisten lasten kielen kehitystä ja ryhmäyttää heitä muiden lasten kanssa. Erityisesti alussa olisi kaivattu selkeämpiä ohjeita siitä, mistä erilaisiin asioihin voi pyytää neuvoa. Kuten edellä kuvasin, on henkilökunta alusta pitäen ottanut aktiivista roolia asioiden selvittämisessä ja ollut halukas oppimaan ja kokeilemaan erilaisia toimintatapoja. Perheiden, yksilöiden ja tilanteiden moninaisuus ja ennakoimattomuus tulevat kuitenkin ilmi. Keskusteluissa näyttäytyy toisaalta toive

yhtenäisistä ohjeista, mutta toisaalta kyseenalaistetaan niiden antama apu, kun käytännössä on havaittu, kuinka yksilöllisiä perheet ja heidän tilanteensa ovat. Näin eräs haastateltava pohdiskeli asiaa:

”Marja: Ehkä siiheki vois niinku olla..olla joku ihminen joka sitä mieltisi vähä tarkemmi ja tekis jotku raamit sille tai ohjeet..no emmä tiä pystyykö mittää ohjeistamaan ku jokaine tappaus on erilainen mutta...”

Lainauksesta käy hyvin ilmi toisaalta tuen ja tiedon tarve, joka henkilökunnalla on ollut, mutta toisaalta jo käytännön kautta opittu asia, että jokainen perhe, lapsi ja tilanne on yksilöllinen. Täydennyskoulutusta aiheeseen kuitenkin toivottiin. Osalla haastatelluista oli taustalla opintoja monikulttuurisuudesta varhaiskasvatuksessa, mutta silti kokivat, ettei lisäkoulutus olisi pahitteeksi. Eräs haastateltavista toi myös esille sitä, kuinka aiemmin opiskeltujen asioiden toteuttaminen käytännössä on ollut silmiä avaava kokemus. Nyt työssä aiempien teoreettisten opintojen ärsyttävätkin toistuvat sloganit perheiden yksilöllisyydestä sekä kuuntelemisen ja kohtaamisen tärkeydestä ovat nyt käytännössä tulleet ymmärrettävämmiksi.

Varsinaista formaalia koulutusta maahanmuuttajaperheiden kohtaamisesta ei monellakaan haastateltavista ole ollut. Tämän voi nähdä toisaalta haastavana tilanteena, mutta tietyllä tavalla tilanne on hedelmällinen kulttuurisen ymmärryksen ja yhteistyön syntymiseksi asiakkaiden omilla ehdoilla, siten kuin se käsillä ollessa tilanteessa on ollut rakenteellisesti mahdollista. Interkulttuurisen sensitiivisyyden mallin mukaisessa sopeutumisvaiheessa voidaankin tulla tietoisiksi erilaisista kulttuurisista käyttäytymiskoodistoista, mutta tällaista käyttäytymisen kopioimista ei tulisi tehdä vain sen vuoksi, että ajattelee sen kuuluvan kyseisen kulttuurin tapoihin, vaan sen täytyisi myös tuntua luontevalta. Toisinaan käyttäytymistä ohjaavat joistain tietystä kulttuurista saatu tieto tai yksinkertaistetut *Toimi näin* -ohjeistukset. Jos toiminta perustuu pelkästään tietoon sen sijaan, että olisi aito tunne siitä, että käytös on asianmukaista, saattaa se näyttäytyä keinotekoisena ja jopa holhoavana kyseiseen kulttuuriin kuuluvia ihmisiä kohtaan. Aitous onkin tärkeä seikka erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa toimittaessa. (Bennett & Bennett 2004, 156–157.) Opettajaopiskelijatkin haluaisivat mielellään spesifejä neuvoja ja konkreettisia työkaluja siihen, miten toimia eri kulttuureista tulevien lasten ja perheiden kanssa. Ulkoapäin saatu

tieto kulttuurisista eroavaisuuksista saattaa kuitenkin muodostua stereotyyppittelyksi, mikä toimii interkulttuurisen oppimisen ajatusta vastaan. (Jokikokko & Karikoski 2016, 107.)

Epämuodollinen, työssä tapahtuvan oppiminen onkin merkityksellistä. Interkulttuurisen kompetenssin kehittyminen on juuri senkaltaista oppimista, jossa tieto lisääntyy arkipäiväisten tapahtumien ja kokemusten yhteydessä. Erilaisten kulttuuristen tilanteiden avautuessa voi myös oma kriittinen reflektio alkaa, mikä mahdollistaa omien näkökulmien muutoksen, kun aiempia kokemuksia ja kertynyttä tietoa kyseenalaistetaan. Kokemusten seurauksena kehittyy hiljaista tietoa ja kun tilanteet toistuvat ja niihin ollaan sitoutuneita, tietyt toiminnot muuttuvat automaattisiksi. Lisäksi on tuotu esiin sitä, kuinka ainoastaan epämuodollinen, työpaikalla ja toiminnan ohessa tapahtuva oppiminen ei ole riittävää ammattitaidon kehittämiseksi, vaan hiljaisen tiedon ja teoreettisen tiedon yhdistämiseen tarvitaan myös formaalia koulutusta ja tilaisuuksia reflektoida kokemuksiaan teoreettisen tiedon valossa. Lisäksi on hyvä todeta, ettei esimerkiksi interkulttuurisen oppimisen kehittymistä voi sysätä vain kokemuksen, vastaantulevien tilanteiden ja muiden ihmisten harteille, vaan asian käsittelyä varten järjestetyt mahdollisuudet käsitellä omia kokemuksia ovat tärkeitä. (Jokikokko & Karikoski 2016, 97–98.)

Uuden asiakasryhmän kanssa työskentely onkin ollut monille oppimiskokemus itsessään. Käsitteet maahanmuuttajista, ja jopa maailmasta yleisesti, ovat useilla muuttuneet ja haastateltavat kuvaavat tietynlaisen avarakatseisuuden lisääntyneen. Alussa kuvataan olleen arastelua ja ajatusta maahanmuuttajataustaisista asiakkaista jotenkin olemuksellisesti toisenlaisina, mutta tällä hetkellä yleinen ajatus on se, että he ovat aivan samanlaisia kuin suomalaisetkin:

”Seija: enne kyllä vähä niinky arasteli että onko noi nyt just jotenki erilaisia ja muute jotenki oli semmone vähä arka tai jotai ni emmä oikee tiä mikä se ajatus o ollu mutta justii tuo sama että iha samallaisia ja sitte ku tietää että minkä takia he ovat monetki lähteneet kotimaasta, niitä syitä on nii erilaisia siellä takana...”

Tämä tukee interkulttuurisen kompetenssin teoriassa kuvattua ideaa siitä, kuinka käytännössä tekemisissä oleminen itselleen vieraiden kulttuurien kanssa avartaa omaa käsitystä kulttuurisesta moninaisuudesta. Myös ymmärrys erilaisista syistä maahanmuuton takana avaa näkökulmaa

laajemmaksi. Toisaalta keskustelussa voi havaita viitteitä interkulttuurisen sensitiivisyyden kehittymisen teoriassa esitettyyn minimisoinnin vaiheeseen, jossa kaikki ihmiset nähdään pohjimmiltaan olemuksellisesti samanlaisina. Bennett ja Bennett (2004) huomauttavat tällaisen ajattelutavan etnosentrisyydestä, sillä tällöinkin vertailukohdaksi asettuu oma kulttuuri. Vaarana tällaisessa ajattelussa on, että mahdolliset eroavaisuudet tarpeissa, halussa ja arvoissa jäävät huomioimatta (Bennett & Bennett 2004, 155.) Jokikokon ja Karikosken (2016) tutkimuksessaan haastattelema varhaiskasvatuksen opettaja toteaa, ettei hän näe lapsissa eroavaisuuksia ihonväristä, etnisyydestä tai kulttuuritaustasta riippumatta. Tämänkaltaisia näkemyksiä on kritisoitu niin sanotusta ”värisokeudesta”, jonka tuloksena voi olla mahdollisten epätasa-arvoistavien rakenteiden ja tilanteiden huomiotta jääminen. Ajattelen Jokikokon ja Karikosken tavoin, ettei aiheesta ole välttämätöntä vetää kovin suoria johtopäätöksiä. He tuovat esille, että kysymys voi ennemminkin olla haastateltavan tottumattomuus aiheen teoreettiseen problematisointiin. (Jokikokko & Kariskoski 2016, 100–101.) Tämä osaltaan tukee ajatusta siitä, kuinka työpaikalla tapahtuvat informaalin oppimisen lisäksi olisi hyvä saada myös teoreettisempia näkökulmia työpaikalla tapahtuviin asioihin. Arjessa tutuiksi tulleita asioita voi formaalin koulutuksen ja siellä tapahtuvan reflektoinnin avulla nähdä suuremmassa mittakaavassa ja asettaa suurempiin yhteiskunnallisiin konteksteihin.

4.1.3. Arjen todellisuus

Haastatteluissa nousi esille, että vaikka tietoa ja koulutusta olisi, ei sitä välttämättä hektisessä arjessa ehdi muokkaamaan arjen käytäntöjä palvelevaksi. Päiväkodin arjen kuvailuissa korostuvat kiire ja asioiden ennalta arvaamattomuus. Haastateltavat kuvaavat, että aikaa on mennyt etenkin muutosvaiheen alussa paljon käytännön asioiden selvittämiseen, mikä on ollut pois lasten kanssa vietettävästä ajasta. Uusia Kainuun opiston opiskelijoiden lapsia on saapunut hoitoon lyhyellä varoitusajalla, eikä heidän tavoistaan ole välttämättä kovin paljon tietoa. Hoidettavana ovat muutkin lapset ja samalla täytyisi tutustua aivan uuteen tulokkaaseen ja hänen kanssaan toimimiseen. Oman haasteensa tuovat vaihtuvat työntekijät ja sen vaikutus tiedonkulkuun. Tiedon kerääminen vie aikaa ja resursseja muusta lapsiryhmässä toimimisesta. Haastattelun kuluessa asiaa pohdittiin yhdessä esimerkiksi seuraavasti:

”Sinii: nii ja jos ei tiedetä siitä lapsesta mittää ni pahimmillaa lähet vähä testaamaan että noh..

Raija: kokeilemmaa

Kaikki: naurua

Sini: että nukkuiskoha tää vaunuissa, ai ei nukkuis, no mitenkä tätä on nukutettu

Kaikki: (naurua) niimpä

Sini: tämmöne..että sitähan se arki käytännössä on [...]ja sitte ku ihmiset vaihtuu, ei kaikkia ei aina joka välissä sille seuraavalle sanoa, ite et välttämättä oo seuraavana päivänä töissä, et voi olla että sen saman viikon aikana niin kaks tai kolme ihmistä joutuu niin sanotusti opettelemaan sen lapsen tavoille

Raija: niin, tavoille joo

Sini: niinku siinä arjessa että sehän on tosi kuormittavaa taas lapsellekin

Seija: on”

Sitaatissa tulee hyvin esille, mitä päiväkodin kokeileva toimintakulttuuri on ruohonjuuritasolla. Kokeilua ja oppimista ei siis tehdä vain erilaisten kulttuuristen toimintatapojen suhteen vaan ihan konkreettisten, lapsille arkisten asioiden kuten syömisen ja nukkumisen suhteen. Sitaatissa ilmenee myös huoli siitä, miten kuormittava tilanne voi lapselle olla. Halmeen ja Vatajan (2011) oppaassa monikulttuuriseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen kuvaillaan, kuinka varhaiskasvatuksen aloittamisen olisi ihanteellista tapahtua maahanmuuttajataustaisten perheiden kohdalla. He korostavat riittävän pitkää molemminpuolista tutustumisaikaa, pehmeää laskua uuteen ympäristöön sekä vanhempien pyytämistä lapsiryhmän arkeen mukaan. Myös juuri sitaatissa kuvatut toistuvat arjen asiat, kuten syöminen, nukkuminen ja pukeutuminen tulisi olla tiedossa, kun lapsi aloittaa päivähoitossa. Ensimmäiset keskustelut perheen kanssa tulisi käydä jo hyvissä ajoin ennen lapsen päivähoiton aloittamista ja alkaa luoda pohjaa tulevalle kasvatuskumppanuudelle. Henkilöstö saisi tietoa perheen taustasta ja kulttuurista ja toisaalta perheelle voitaisiin kertoa varhaiskasvatuksen tavoista ja toiminnasta. (Halme & Vataja 2011, 79–84.)

Henkilökunnan huoli lasten kuormittumisesta ei siis varmastikaan ole aiheeton. Epävarmuus, epätietoisuus ja nopeat käännteet aiheuttavat ikäviä tilanteita kaikille osapuolille. Tämä ei myöskään

tue lapsen etua, joka on varhaiskasvatuslain mukaan ensisijaisesti otettava huomioon varhaiskasvatuksen suunnittelussa, järjestämisessä ja tuottamisessa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 4.) Tämän vuoksi sekä arjen sujuvuuden ja ennakoitavuuden sekä henkilökunnan jaksamisen kannalta tärkeää olisikin selvittää, olisiko toimintatapoja jotenkin mahdollista kehittää. Onko joitain syitä, miksi opiskelijat tulevat Kainuun opistolle niin nopealla aikataululla ettei lasten vastaanottamiseen ja perheisiin tutustumiseen ole riittävästi aikaa? Onko ongelma viestinnässä joko Kainuun opiston ja opiskelijoiden välillä vai Kainuun opiston ja kunnan varhaiskasvatuksen välillä?

Henkilökunnan vaihtuvuus ja tiedonkulun ongelmat tulevat esille, ja aikaakin toivottaisiin olevan käytettäväksi enemmän. Eräs haastateltavista kertoo, että halua erilaisiin peleihin, ryhmäytymiseen ja pienryhmäaikaan olisi ollut, mutta ajanpuutteen vuoksi tilanteet ovat menneet ”muun työn ohella”. Ajanpuute ja kiire ovatkin yleisesti tiedossa olevia, myös julkisessa keskustelussa olevia ongelmia varhaiskasvatuksessa ja muullakin hoitoalalla (esim. Siirilä & Kaakinen 2019; Valkama 2021.) Tämä nostaa jälleen esiin ristiriidan siinä, miten suuria tavoitteita ja vaatimuksia varhaiskasvatukselle esitetään, mutta resurssit eivät aina ole linjassa sen kanssa, että tavoitteisiin voitaisiin todellisuudessa pyrkiä. Toisaalta ajanpuutteen nähtiin olevan yleinen työelämän ongelma kaikilla aloilla, ei ainoastaan lastenhoidossa:

”Marja: ehkä siinä tulee se että haluais antaa vielä paljon enemmän..mutta sitten tulee se aika aina vastaan että se kait se niinku ikuisuusongelma on monessa muussakin ei pelekästään niinku lastenhoiossa vaan aika monessa muulla alalla että tuota...”

Haastattelun aikana arjen ongelmana oli tilojen riittävyys ja esiin tuli pohdintaa siitä, kuinka aina on oltava valmis muutoksiin esimerkiksi toimipisteiden muutosten ja uudelleenjärjestelyjen vuoksi. Ajan puutteen oman työn kehittämisen suhteen voi nähdä myös siinä, kuinka eräs haastateltava kuvaakin tehneensä omalla vapaa-ajallaan junassa matkustaessaan koontia lasten tavoista, jotta ne voi sitten antaa sijaiselle tiedoksi. Haastattelun aikanakin keskustelu kääntyy käytännön asioiden pohdintaan, niistä sopimiseen ja toiminnan kehittämiseen. Kaikesta voi päätellä, että henkilöstö on työhönsä sitoutunutta ja kehittämismyönteistä. Tällaiselle toiminnalle ei vain löydy arjessa aikaa ja sen vuoksi tutkimuksen kaltaiset tilanteet, joissa on kokoonnuttu yhteisen pöydän äärelle ilman lapsiryhmän hulinaa, vaikuttavat tärkeiltä.

4.2. Perheet

Varhaiskasvatuksen ja perheiden väliseen kasvatuskumppanuuteen liittyy ajatus perhelähtöisyydestä. Tällaisessa työtavassa työntekijät kuuntelevat perhettä ja huomioivat, millaisia tarpeita perheillä on. Näkökulma myös korostaa perheen aktiivista roolia ja sitä, että perhe itse määrittää omia toiveitaan varhaiskasvatusta kohtaan. Vanhemmat tulisi ottaa yhteistyöhön mukaan täysivaltaisina osapuolina. Kun vanhempi ja varhaiskasvattaja ovat eri kulttuureista, täytyy kehitellä uusia tapoja tasavertaisuuden ja vanhempien osallisuuden lisäämiseen. (Halme & Vataja 2011, 73.) Interkulttuurinen oppiminen on tärkeässä roolissa kaikkien perheiden yhdenvertaisen kohtaamisen mahdollistamisessa. Tässä luvussa käsitellenkin haastateltavieni esiin nostamia teemoja maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa kommunikointiin ja heidän kohtaamiseensa liittyen, sekä sitä, millaisia kulttuurieroja he ovat asiakaskunnassa havainneet ja kuinka he ovat niihin suhtautuneet.

4.2.1. Kieli, kommunikaatio ja arjen käytännöt

Keskeisimmäksi yhteydenpitoa perheiden kanssa hankaloittavaksi seikaksi nimettiin vanhempien suomen kielen taidon puute. Sen lisäksi, että yhteistä puhuttua kieltä ei ole, on huomattu, ettei vanhemmalla ole välttämättä äidinkiellensääkään lukutaitoa. Tämä on käynyt ilmi, kun on esimerkiksi google-translate-sovelluksen avulla yritetty kääntää ohjeita ja viestejä vanhemman äidinkielelle. Yhteisen kielen puute on aiheuttanut useita väärinkäsityksiä, minkä seurauksena vanhempi on esimerkiksi ostanut lapselleen aina uusia vaatteita kaupasta, vaikka viestinä on ollut, että päiväkodille pitäisi viedä uusia (eli puhtaita) vaihtovaatteita.

Myös kommunikoinnin suhteen on työyhteisössä edetty yrittämällä ja kokeilemalla erilaisia toimintatapoja. Tämäkin on osa-alue, josta keskustelu haastattelutilanteessa poikii uusia ideoita ja toimintaehdotuksia työtovereille. Seuraava lainaus kiteyttää, kuinka henkilökunta kokeilee erilaisia kommunikointitapoja, ideoi niitä yhdessä ja omia oivalluksia jaetaan toisten käyttöön ja

kokeiltavaksi. Tilanteessa työntekijä on yrittänyt puhelimen käännössovelluksella kertoa jonkin asian huoltajalle, mutta vanhempi ei ole osannut lukea:

”Raija: hmm...mutta eivät niinku sitäkään..vaikka se somaliksiki käänsi..niin ei tuota niin ymmärtäny..ei varmaan ossaa lukkee omallakkaa kielellä..niin tuota niin vaikee sitä on..pitäs osata puhua

Seija: Kokeiliksä sitä että se google-kääntäjä olis sanomu ääneen se..

Raija: E..en minä älynny sitä..

Seija: nii..

Raija: hmm

Seija: Ehkä ensi kerralla

Raija: Ensi kerralla nii (naurua)

Kaikki: Naurua

Seija: Niin sitä voi kans

Raija: kyllä!

Seija: kokkeilla että

Raija: joo

Seija: se sanois niikö ääneen se

Raija: Joo”

Käytännöt ovat siis jatkuvasti muutoksessa ja niiden kehittämistä varmasti edesauttaisivat haastattelutilanteen kaltaiset yhteiset kokoontumiset, joissa omia kokemuksia ja ideoita voitaisiin jakaa ja kehittää eteenpäin. Ajattelen, että tämänkaltaisia oivalluksia olisi hedelmällistä jakaa muiden kollegoiden ja asiantuntijoiden kanssa myös varta vasten järjestetyissä koulutuksissa. Kuten aiemmassa luvussa tuli ilmi, ei tätäkään kehitystä voi jättää vain sattuman ja kokeilun varaan, vaan siihen on lisäksi mahdollista saada asianmukaista koulutusta ja tukea. Toisaalta on luonnollista, että

yhteisten kielen puute tai kulttuurierot vaikuttavat siihen, että yhteisten toimintatapojen löytämiseen voi kulua aikaa (Halme & Vataja 2011, 75).

Vanhemmat asuvat Kainuun opiston asuntolassa, joten myös opiston rooli yhteydenpidossa ja kommunikaatiossa tulee esille. Alun perin yhteistyö vanhempien opiskelupaikan kanssa kuvataan olleen hyvin vähäistä, mutta asia on ajan saatossa kehittynyt. Haastateltavat pitivät hyvänä etenkin tietyn yhteyshenkilön nimeämistä opistolla, jonka kautta voidaan viestiä ja saada apua kommunikointiin ja yhteydenpitoon. Keskustelussa kuvatussa esimerkissä vanhemmalle on pyritty omakielisen kirjallisen ohjeen avulla selittää, että varavaatteet päiväkodille ovat loppu ja että likaiset varavaatteet tulisi viedä pestäväksi ja tuoda tilalle puhtaita. Kun vanhempi ei ole ymmärtänyt ohjetta, niin viesti on voitu antaa tiedoksi opiston yhteyshenkilölle. Kielen, uusien toimintatapojen ja uusissa kulttuurisissa ympäristöissä toimimisessa onkin hyvä, että tukea on asumisympäristössä saatavilla. Tämän voi nähdä asuntolaolosuhteissa asumisen etuna: ohjeita on saatavilla matalalla kynnyksellä siellä missä perheet asuvatkin. Opiston henkilöstön kautta on myös voitu viestiä puhelimitse asioita, jos vanhemmat ovat ilmaisseet, etteivät ymmärrä varhaiskasvatuksesta tullutta puhelua tai viestiä. Ennen yhteyshenkilön nimeämistä asiat on yritetty viestiä vanhempien kanssa keskenään, satunnaisten paremmin suomea osaavien vanhempien avustuksella. Tässäkin toimintatavassa on kuitenkin ollut omat riskinsä väärinymmärtämisille. Vanhempien kanssa kommunikointia ovat hankaloittaneet se, ettei vanhemmilla ole aina ollut toimivaa liittymää puhelimessaan ja ystävät ovat saattaneet ilmoittaa toistensa lasten asioista, jolloin on voinut jäädä epäselväksi, kenen lapsesta olikaan kyse.

Ilmi tuli myös se, kuinka vuorovaikutukseen liittyy aina tulkintaa, joka saattaa vaikeuttaa vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, kun yhteistä kieltä ei ole vaan ollaan paljon esimerkiksi kehonkielen varassa. Viestit saattavat jäädä hyvin pelkistetyiksi, eikä vanhemmilla ole välttämättä kykyä ilmaista, jos kokevat tulleensa loukatuiksi. Haastattelussa tehtiin huomio siitä, että vanhempien aiemmat kokemukset voivat mahdollisesti vaikuttaa siihen, että yllättävätkin asiat voivat herättää vahvoja tunnereaktioita. Jotta väärinymmärryksiltä vältyttäisiin etenkin kaikkein tärkeimpien asioiden suhteen, on hyvä ottaa huomioon, että tulkin käyttäminen vanhempien kanssa asioimisessa on ihmisoikeus ja perusturva niin henkilökunnalle kuin perheellekin (Halme & Vataja, 86). Myös perheiden yksityisyys säilyy paremmin, kun asiat voidaan omakielisesti selvittää niiden henkilöiden kanssa, joita asiat koskevat. Paltamossakin tulkkipalveluita on – ja on koko ajan ollut-

käytettävissä puhelintulkkauksen välityksellä, mutta etenkin alussa niitä ei ole osattu tai huomattu käyttää muissa kuin niin sanotusti virallisissa varhaiskasvatussuunnitelmaa koskevilla keskusteluissa:

”Seija: Joo että..nyt jälkepäi mieti että oliko meillä ees oikeen kunnan alotuskeskusteluita heiän kanssa että tilattiinko me tulkkia nihi vastako joskus..vasukeskusteluihi tyylisiin että..oli aika semmone...”

Kuvattu tilanne liittyy tietynlaiseen uuden tilanteen kaoottisuuteen sekä tietämättömyyteen, joka henkilöstöllä on tulkkausasioista ollut. Sitaatista kuitenkin ilmenee myös, että tällä hetkellä tulkkipalveluita osataan käyttää ja käytetään myös epävirallisemmissa keskusteluissa ja perheeseen tutustumisissa.

4.2.2. Kohtaaminen

Kuten edellä jo todettiin, on avoimuus ja tietynlainen rempseys nähty tärkeänä vanhempien kohtaamisessa. Työntekijät kuitenkin kuvaavat tehneensä tiettyjä virheitä, mutta niistä on pystytty vanhempien kanssa sopimaan. He kokevat saaneensa paljon kiitosta perheiltä ja kokevat perheiden olevan luottavaisia ja pitävän päiväkotia turvallisena paikkana lapsilleen. Haasteeksi vanhempien fyysiseen kohtaamiseen muodostuu se, että lapset tuodaan päiväkotiin Kainuun opiston yhteiskyydityksellä, jolloin kaikkien vanhemmat eivät mahdu mukaan. Kun iso ryhmä lapsia saapuu päiväkotiin kerralla niin, haastateltavaa lainaten, *”siitä on rauhallinen päivänaloitus kaukana”*. Kuulumisten vaihtaminen ja tulevan päivän läpikäyminen jää hyvin vaillinaiseksi, eikä kaikkia asioita voikaan selvittää välikäden kautta. Haastateltavat kuvasivat tämän vaikutusta arkeen ja yhteydenpitoon seuraavasti:

” Sini: Ja ehkä tuossa niinku se että joka päivä ei todellakaan nää kaikkien vanhempia

Kaikki: Ei, ei..hyvin harvoin

Marja: et se kyllä tekkee hyvin paljon se..pitäs sitte olla muute yhteydessä ja se taas työllistää eri tavalla et laitat sitä viestiä ja muuta ku se että siinä..ne samat juteltas läpi..ja kuitenkin se ois niin tärkeitä”

Vanhempien kanssa päivittäin keskusteleminen nähtäisiinkin siis todella tärkeänä asiana ja se olisikin merkittävää toimivan kasvatuskumppanuuden kehittymisen kannalta. Yksi konkreettinen apukeino lasten päiväkotiarjen kuvaamisesta perheelle on ollut lähettää valokuvia lapsesta vanhemman puhelimeen päivän aikana, jolloin vanhemmat hieman näkevät, mitä lapsi päivän aikana tekee.

Vanhempien kohtaamiseen liittyvät myös solidaariset ajatukset siitä, millainen perheiden elämäntilanne on ja mitkä ovat ne syyt, joiden vuoksi he ovat joutuneet jättämään kotimaansa. Luottamuksen synnyttyä osa vanhemmista on rauhallisen hetken tullen avannut omaa ja perheensä taustaa, mikä on lisännyt henkilökunnan ymmärrystä tilanteesta sekä syvempää ymmärrystä lasten lähtökohdista. Näiden kokemusten ymmärtäminen on auttanut henkilökuntaa ymmärtämään vanhempien mahdollisia voimakkaitakin tunnereaktioita joihinkin asioihin. Vanhempien elämäkokemusten kuuleminen sekä arjen jakaminen perheiden kanssa on vaikuttanut myös laajemmin haastateltavien näkemyksiin. Yksi kuvaa tulevansa vihaiseksi rasistisesta puheesta ja toinen ottaa kantaa koulutettujen ihmisten maasta karkottamiseen. Itseä lähelle tulleet kokemukset ovat herkistäneet ymmärtämään perheiden asemaa tällaisissa tilanteissa ja laajempaa yhteiskunnallista keskustelua:

”Raija: No mulla iha nyt ku on yhteiskunnassaki tätä keskustelua ja on tuota nii poistettuki maasta näitä niin tuota niin tuli vaan semmonenki oloila että, se oli jossahi uutisoitiinki, että lapset on justiin niinku koulut käyny..niin sitten poistetaan maasta niin siinä mä niinku aattelen että miksi..ku ensinnäki nyt on jo niinku pula työntekijöistä Suomessa. Jos ne koulutetaan täällä Suomessa ja jos he on työelämässä sitte vanhemmatki ja..tai pääsis työelämää ni..miks ne ei sillo vois olla täällä että tota..mm..ainaki näitte perheitte kohalla ja lapsetha ei oo mihinkään..nä ei oo niinku lasten, ne ei oo syyllisiä mihkää”

”Seija: ja jotenki just nämä rasistit jotka puhuu jotenki tosi inhottavasti ni ne niinku pistää entistä enemmän vihaks että tosi hankala hillitä itseään ko kuulee niinku rasistista puhetta jossai että koko aja vaa niinko nousee enemmän vaa puolustuskannalle että pitääkää kaikki niikö avoimina että antakaa tulla ja jotenki semmone..haluais kauheesti puolustaa ja auttaa ja muuta ja mutta en tiää mikä, miten sitä, en tiää (naurua)”.

Vaikuttaisi siis siltä, että interkulttuurinen oppiminen ja empatia, toisen asemaan asettuminen, ovat asioita, jotka vaikuttavat toisiinsa. Työntekijöiden kokemukset työssään vaikuttavat myös siihen, kuinka laajemmin nähdään yhteiskunnallisia asioita. Omakohtainen konkreettinen kokemus herkistää katsomaan muitakin asioita laajemmasta näkökulmasta, esimerkiksi työvoimapulaan, koulutukseen ja yleisesti maahanmuuttopolitiikkaan liittyviä asioita. Jokikokko ja Karikoski (2016) ottavat artikkelissaan esille sen, kuinka positiiviset tunteet, kuten rakkaus, voivat vaikuttaa oppimiseen ja muutokseen. On esitetty, että välittäminen ja myötätunto voivat vaikuttaa opettajien käsitysten muuttumiseen, sekä herättää heitä kamppailemaan oikeudenmukaisuuden puolesta. (Jokikokko & Karikoski 2016, 102.) Interkulttuuriset tilanteet ovatkin aina emotionaalisesti latautuneita ja tunteet ovat väistämättä läsnä interkulttuurisessa oppimisprosessissa. Pelkkä älyllinen pohdiskelu ja reflektointi ei ole riittävää, jos todella haluaa haastaa ajatteluaan ja mahdollisesti muuttaa toimintatapojaan. Positiiviset tunteet voivat vahvistaa oppimisprosessia, mutta myös negatiivisilla tunteilla on merkitystä kyseenalaistavien pohdintojen herättelijänä omien ennakkoletusten ja asenteiden suhteen. Tunteiden lisäksi tärkeää on kuitenkin aito sosiaalinen vuorovaikutus interkulttuurisissa tilanteissa, joissa oppiminen todella tapahtuu. (Jokikokko & Karikoski 2016, 96).

Haastateltavien puheenvuoroista oli tulkittavissa lämmintä suhtautumista ja tunnetta erityisesti lapsia kohtaan. Heihin ja heidän kehitykseensä ja uusien taitojen oppimiseensa viitattiin useasti sanalla *ihana*. Tämä on hyvin tärkeää lapsen identiteetin kehittymisen kannalta: *”Lapsi katsoo itseään muiden silmin. Hän näkee itsensä leikkikavereiden ja varhaiskasvattajan kasvoista. Jos lapsi näkee hymyilevät kasvot edessään, hän kokee olevansa hyvä ja arvokas.”* (Halme & Vataja 2011, 12). Erityisesti henkilöstö kuvaili ihanana erilaisia kielelliseen vuorovaikutukseen liittyviä tilanteita, kun lapsi on esimerkiksi oppinut uuden sanan suomeksi tai kun lapsi oli saanut katsoa tarinaa omalla äidinkielellään:

”Raija: ja tuota ni sit se oli somalin kielelle sitte vaihto ni aivan ihana tämä poika ku se oli kahtomassa sitä ja..se Katrin kanssa ensin ja sitte ku minä menin siihen ni se oli vielä että minunki piti kahtoa , yhdessä oltiin siinä porukalla katottiin vielä yhdessä sitä Autot (-ohjelmaa) ja just se että siinä varmaan koki niin kun sen että tulee omalla kielellä, mut sit sama myös suomeksi (sanoi) ”auto” ja..ihana!” ... ” Ainaki siinä sen näki oikee iha lapsestaki miten se oli ihana ku tuli omalla kielellä, mutta hän myös sano suomeksi sitte”.

Kielen, vuorovaikutuksen sekä toisen kulttuurisen taustan arvostamisen tärkeyttä ihmisten välisten suhteiden syntyemisessä ei varmasti voikaan korostaa liikaa. Henkilökunnassa näkyi halua ottaa lasten kulttuurien ja kielten moninaisuutta enemmän huomioon arjessa, esimerkiksi erilaisten fraasien opetteluun keinoin. Lapsen oman kielen arvostaminen merkitseekin paljon lapsen itsetunnolle ja lapsen kielen ja kulttuurin arvostaminen on voimauttavaa. (Halme & Vataja 2011, 17 & 98.)

4.2.3. Kulttuurierot

Päiväkodin työntekijät ovat havainneet useita maahanmuuttajaperheiden toimintatapoja, joiden he näkevät johtuvan kulttuurisista eroista. Tällaiseksi nimetään eräänlainen ”ei ole niin justinsa” - ajattelu, eli vaikka jostain asiasta kysytään, siihen vastataan ja asiasta sovitaan, saattaa seuraavana päivänä tilanne kuitenkin olla päinvastainen. Suomalaiseen kulttuuriin ja varhaiskasvatukseen vahvasti liittyvän asian nähtiin olevan säällä kuin säällä ulkoilu ja säänmukainen pukeutuminen, johon haastateltavien mukaan on täytynyt kiinnittää paljon huomiota ja keskustella asiasta vanhempien kanssa. Tätä pidettiin varhaiskasvattajien näkökulmasta erittäin tärkeänä ja asiana, josta ei joustettu. Suomalaisista tavoista ja varhaiskasvatuksen tavoitteista poikkeavaksi nähtiin myös tietynlainen itsetekemisen ihanteen puuttuminen, eli nähtiin lapsille tehtävän paljon asioita valmiiksi. Pukeminen oli tästä hyvä esimerkki: päiväkodissa kannustettiin lapsia pukemaan itse ja harjoittelemaan, kun taas vanhemmat saattoivat pukea lapsen. Samoin syömisessä nähtiin tärkeänä opetella käyttämään ruokailuvälineitä ja nähtiin, että maahanmuuttajataustaiset lapset olisivat mielellään syöneet sormin. Tietynlainen vahvempi yhteisöllisyys nähtiin maahanmuuttajaperheiden kuuluvana. Nähtiin ajatuksen olevan, että ”kaikki katsoo kaikkien perään” ja mainittiin näin olleen

Suomessakin aiemmin. Mainintoja oli myös siitä, että äidin rooli lasten hoivaajana on suurempi kuin nykyisessä suomalaisessa yhteiskunnassa.

Haastateltavien kokemuksissa voidaankin havaita eroavaisuus länsimaisen yksilökeskeisen kulttuurin ja toisaalta yhteisöllisten kulttuureiden välillä. Yhteisöllisissä kulttuureissa on tavallista esimerkiksi lasten auttaminen päivittäisissä toimissa varsin pitkään, yksilökeskeisissä kulttuureissa taas korostetaan itsenäisyyteen ja omatoimisuuteen kasvamista. Myös aikakäsitys saattaa poiketa länsimaalaisesta: se, mitä on sovittu, ei ole välttämättä yhtä tärkeää kuin se, että suunnitelmat ovat tilanteen mukaan joustavia. Päiväkodin säännöllisyyteen pohjautuvat rutiinit ovat vahvasti länsimaiseen aikakäsitykseen sitoutuneita. (Halme & Vataja 2011, 57–60.)

Haastateltavat toivat esiin sitä, kuinka eroja on myös näiden asiakasperheiden välillä. Esimerkiksi naisen aseman nähtiin vaihtelevan perheittäin. Toisissa perheissä äidit nähtiin aktiivisempina, kun taas toisissa miehet hoitivat puhumisen. Haastateltavat sanoivat ymmärtävänsä, että tahattomastikin tulevat lokeroineeksi perheet samaan nippuun sen perusteella, että he ovat maahanmuuttajataustaisia ja asuvat samassa paikassa yhteisöllisesti. Ryhmän sisällä on kuitenkin useita erilaisia taustoja, kansallisuuksia, uskontoja, vakaumuksia ja ajatuksia. Ymmärrystä löytyi myös perheiden poikkeuksellisten asumisjärjestelyjen haastavuudelle ja pyrkimystä samaistua siihen, jos itse olisi samassa tilanteessa:

”Sini: nii ja ehkä siinä on tavallaan vanhemmatkin on niinku et..missä muualla, muussa tilanteessa on sellane homma et siellä on niinku isketty monta kulttuuria samaan paikkaan... ja he ovat viikot kuitenkin tosi tiiviisti siellä keskenään

Kaikki: mm

Sini: että voin väittää että kenet tahansa suunnillee kymmenen lapsiperhettä lätkästä samaan paikkaan ja

Kaikki: naurua

Sini: katottas että miten, miten kauan se sopu niinku pysyy siellä..ni kyllähä varmasti ainaki oma järki menis aika nopeesti että...”

Sitaatissa on näkyvillä interkulttuurisen kompetenssin teoriaan liittyen kykyä asettua toisen asemaan ja ymmärtää toisten inhimillisyyttä. Puheenvuoro on myös osoitus siitä, että ymmärretään maahanmuuttajataustaisten perheiden välillä olevat eroavaisuudet sen sijaan, että heitä ajateltaisiin yhtenä homogeenisenä ryhmänä. Jos kulttuurien moninaisuuden haasteet ovat läsnä päiväkodissa, antaa se varmasti oman sävöksensä opistolla asumiseenkin.

Uskontoa ja ruokailua ei nähty merkittävänä haasteena jokapäiväisessä arjessa. Uskonnon ja ruokavalioiden moninaisuus nähtiin jo niin sanotusti normaalina asiana myös kantasuomalaisen joukossa tänä päivänä. Seuraavassa katkelmassa tulee hyvin esille moninaisuuden arkipäiväistyminen:

”Raija: mutta eihän siinä uskonnossakin musta se on aika selekee että kun siellä on vanhemmat sanonu ja kuka antaa luvan käydä kirkossa ni antaa ja kuka kieltää niin kieltää ja näin siinä vaan sitten toimitaan

Kaikki: hmm

Raija: ja samote tässä ruokailussakki että osalle, osalle saa antaa kaikkee ja osalle sitte saa olla joku kana ja..

Sinii: hmm..mutta enenevissä määrin myös kantasuomalaisilla on kasvisruokavaliota ja se niinku...

Raija: juu, kyllä..että sekää ei enää oo niin..kyllä, et ne ei oikeestaa enää oo semmosia ihmeellisiä asioita”

Tämän voi nähdä niin, että moninaisuus ylipäättään on arkipäiväistymässä suomalaisessa yhteiskunnassa ja se välittyy varhaiskasvatukseenkin. Asioiden kanssa pärjätään, kun vain muistetaan ottaa huomioon jokaisen erityistarpeet ja toteutetaan ne tekemättä niistä sen kummempaa ongelmaa.

Suurimmaksi haasteita aiheuttavaksi seikaksi mainitaan ehdottomasti yhteisen kielen puute. Kulttuurisiin toimintatapoihin liittyviä huolestuttavia asioita haastateltavat eivät sanoneet

kohdanneensa ja korostivat, että esimerkiksi perheväkivaltaan liittyvät asiat ovat sellaisia, jotka täytyy ottaa yhtäläisesti huomioon kaikkien perheiden keskuudessa.

Haastatellut toivat myös esiin sitä, että paljon on täytynyt avata ja kertoa suomalaisen varhaiskasvatuksen tapoja ja käytäntöjä vanhemmille. Esimerkiksi talviaikainen ulkoilu ja siihen liittyvä vaatetus ovat olleet tällaisia asioita. Tässä tullaan interkulttuurisen kompetenssin teorian näkökulmasta molemminpuolisen hyväksymisen vaiheeseen. Etnorelativistisesti voidaan nähdä, että perheet ja varhaiskasvatuksen henkilökunta ovat tottuneet toimimaan erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. Esiin tulee myös kysymys vallasta ja siitä, miten voi toisaalta ajatella kaikkien kulttuurien olevan yhtä arvokkaita ja valideja, mutta toisaalta pitää kiinni omista arvoistaan ja omaan kulttuuriin kuuluvista toimintatavoista. (Bennett & Bennett 2004, 156.) Varhaiskasvatuksen henkilöstö ei ole kuitenkaan joutunut halvaantuneeseen tilaan, vaan on määrätietoisesti toteuttanut suomalaisen varhaiskasvatuskontekstiin ja -kulttuuriin kuuluvia periaatteita, kuten joka säällä ulkoilua. Tässä onkin käsittääkseni toteutettu kontekstuaalista relativismia, johon kuuluu ajatus siitä, että on mahdollista tehdä omia eettisiä valintoja ja ratkaisuja sen perusteella, mikä on sopivaa ja asianmukaista missäkin kontekstissa. Tämänkaltaiset tilanteet ovat omiaan kehittämään molemminpuolista mukautumista, kommunikaatiota ja neuvottelua. Luottamuksen rakentamisen kannalta on välillä merkittävää, että joustamme siitä, mikä meille on totuttua ja nähdään ihanteellisena. Pienet perheelle tavalliset, mutta meille oudot asiat voivat olla tärkeässä asemassa luottamussuhteen rakentumisessa, vaikka ne aiheuttavatkin hämmennystä. (Halme & Vataja 2011, 75.) Tällainen tilanne oli keskusteluaineistossa esimerkiksi sellainen, että vanhempi oli antanut työntekijälle suklaapatukan ja kehotti tätä tarjoamaan sen lapselle, jotta lapsi suhtautuisi myönteisesti työntekijään. Haastateltava kertoo hämmentyneensä tilanteessa ja miettineensä, voiko hän toimia niin. Suomalaisessa kontekstissa tällainen toimintatapa voi tuntua hassulta, mutta toisaalta kyse on varsin harmittomasta asiasta, jos tällä tavoin voidaan saavuttaa luottamusta perheen kanssa.

Tietynlaisesta rentoudesta huolimatta vanhempien kanssa halutaan kuitenkin noudattaa ammatillista työtettä. Haastateltavat pohtivat sitä, kuinka erilaiset kulttuuritaustat voi ottaa huomioon ja yhteensovittaa suomalaisen varhaiskasvatuksen kanssa niin, että saavutettaisiin tietynlainen keskitie. Tämä on varmasti prosessi, jossa nivoutuvat Bennettien mallin mukaiset hyväksymisen ja mukautumisen teemat (Bennett & Bennett 2004, 155–157). Perheet tulevat useista eri kulttuurisista

taustoista ja konteksteista ja sen lisäksi jokaisella työntekijällä on oma taustansa ja kulttuuriset ymmärryksensä ja toimintatapansa. Kaiken tämän yhdistäminen suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin varhaiskasvatuskontekstiin varmasti vaatiikin sitä, että syntyy aiemmin mainitsemani päiväkodin oma toimintakulttuuri, joka muotoutuu osittain virallisen suomalaisen toimintatavan, lakien ja määräysten pohjalle, mutta joka käytännön toiminnoissa muokkautuu perheiden taustan, työntekijöiden taustan ja kokemuksen sekä rakenteellisten reunaehtojen muokkaamaksi kokonaisuudeksi.

4.3. Rakenteet

Päiväkodissa toimitaan ja eletään arkea lasten ja heidän vanhempiensa kanssa ja päivittäin toistuvat toiminnot ovat hyvin rutiininomaisia ja kaikille ihmisille yhteisiä: syömistä, nukkumista, pukemista, riisumista, vessassa käyntiä ja yhteistä toimintaa toisten kanssa. Taustalla vaikuttaa kuitenkin monia rakenteellisia tekijöitä, jotka määrittelevät, miksi juuri nämä lapset ja perheet ovat juuri tässä päiväkodissa ja mitkä ovat ne reunaehdot, joiden varaan arki rakentuu. Käsiteltävänä olevaan Paltamon tilanteeseen liittyy monia globaaleja ja poliittisia seikkoja. Käsitelen tässä luvussa niitä rakenteellisia tekijöitä, jotka henkilöstön haastattelussa tulivat ilmi ja jotka vaikuttavat henkilöstön ja perheiden arkeen. Toisaalta näen tarpeelliseksi ja mielekkääksi avata myös laajemmin sitä kontekstia, jossa Paltamon varhaiskasvatus toimii ja millaisiin globalisaation, elinkeinorakenteen ja muuttoliikkeiden muutoksiin se tällä hetkellä omalta osaltaan vastaa ja joutuu reagoimaan.

Avaan myös niitä asenteellisia kysymyksiä, joita muutokseen liittyy paikallisella tasolla ja millaisia erilaisia mahdollisuuksia tilanteessa on edetä ja mikä olisi mahdollisesti hyväksi.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat keskeisessä roolissa tulevaisuuden rakentamisen suhteen ja pohdin sen merkitystä niin lasten elämässä kuin paikallisuudenkin suhteen. Pohdin myös Kainuun opiston ja kunnan varhaiskasvatuksen yhteistyötä ja tilanteen tietynlaista omaleimaisuutta sekä sitä, millaisia haasteita ja toisaalta etuja tilanteella voi olla toisenlaiseen toimintaympäristöön verrattuna.

Pohdintani perusteella ajattelen, että interkulttuurinen oppiminen on paitsi yksilöllinen, myös yhteisöllinen prosessi, joka voi koskettaa niin varhaiskasvatuksen toimintayksikköä, laajempaa yhteistyöverkostoa, kuntaa, maakuntaa kuin kokonaisia valtioita ja maanosiaakin. Päiväkodin näennäisesti pienet arkiset asiat ovat osa suurempaa kudelmaa, jonka yhteydessä kasvatetaan lapsia sellaisiin valmiuksiin, joita nykyaika ja ennen kaikkea tulevaisuus tulevat vaatimaan. Interkulttuurisen kompetenssin vahvistaminen jo lapsesta asti voi nähdä suurena etuna lapsen elämää -ja myös paikallista tulevaisuutta ajatellen.

4.3.1. Kainuun opisto

Syy, miksi nämä perheet ovat saapuneet Paltamoon, on vanhempien opiskelu Kainuun opistolla. Opisto on sisäoppilaitos, jossa perheet asuvat viikot omissa asunnoissaan, mutta kuitenkin yhteisöllisesti. Kainuun opistolla on opettajien lisäksi myös ohjaus- ja hallintohenkilökuntaa, jotka ovat opiskelijoille tukena ja apuna. Opiston syrjäinen sijainti asettaa haasteensa lasten kuljettamiselle päivähoitoon. Tästä syystä opiston talonmieskin on mukana perheiden arjen hoitamisessa, sillä hän toimii autottomien perheiden lasten ja vanhempien kuljettajana, kun lapsia viedään ja haetaan päiväkodista. Välillä kuljettajana toimii opiston kurssisihteeri, joka on haastatteluhetkellä nimettynä yhteyshenkilöksi päiväkodin ja opiston välillä. Yhteyshenkilön nimeäminen onkin nähty suurena helpotuksena alun haasteiden jälkeen ja yhteistyön ajatellaan toimivan nyt paremmin. Yhteyshenkilön voikin nähdä linkkinä, jolla on ymmärrystä opiskelijoiden arjesta ja asumisesta opistolla, mutta toisaalta myös suomalaisen yhteiskunnan toimintatavoista ja kulttuurisista koodeista, jotka ulottuvat varhaiskasvatukseen, vaikkei yhteyshenkilö olisikaan varhaiskasvatuksen ammattilainen. Tilanne on kuitenkin uusi myös Kainuun opiston henkilöstölle, sillä aiemmin opiskelijoiden lapset hoidettiin opiston yhteydessä. Varhaiskasvatuksessa on kuitenkin oltu aktiivisia opiston puoleen ja pyritty yhteistyössä selvittämään asioita, jolloin yhteiset toimintatavat ovat alkaneet kehittyä alun erillisyyden jälkeen:

”Sini: mut ehkä...jotenki en oo ite sillo iha alussa siinä ollu mutta..vähän sellanen olo mulle on ulkoapäin seuraten sit siitä jääny et se on tavallaan vaatinu varhaiskasvatuksen henkilöstöltä

hirveesti sitä aktiivisuutta sinne opiston puoleen ja sitä että niinku tavallaan ollaan tosi alotteellisia ja tehään niinku sitä semmosta niinku kyselytyötä että voitteko te niinku esimerkiksi tästä puhua tai näi että sillai se ainaki o jotenki tuolla puheissa kuulunut

Marja: Sitä ehkä selviteltii iha vasta että syökö ne sitä aamupallaa siellä ...opistolla vai ei..siinäki tuli se kielimuuri tai joku katkos sitten en tiä mikä se oikee oli

Raija: Nii se..nii

Opiskelijoiden tavallisesta poikkeava asumismuoto aiheuttaa siis toisaalta haasteita, mutta toisaalta opiston henkilökunnan ymmärrys heidän elämäntilanteestaan on resurssi, joka osaltaan voi vahvistaa perheiden kotoutumista. Ympäristöstä saatu tuki on olennaista maahanmuuttajien kotoutumisprosessin suhteen ja etenkin alkuvaiheessa on usein niin, että ainoita kontakteja suomalaisten kanssa ovat erilaiset viranomaiset. Myös yhteiskunnassa vallitsevia kirjoittamattomia käytössääntöjä ja normeja on vaikea hahmottaa. (Räty 2002, 114–115.) Se, että perheillä on matalan kynnyksen tukea asumisympäristössään, on vahvuus, jota onkin nähdäkseni viisasta käyttää hyödyksi varhaiskasvatuksen ja opiston yhteistyönä. On ymmärrettävää, että yhteistyö vielä hakee muotojaan ja haastateltavatkin ottivat esille sitä eroa, mikä asioiden hoitamisessa ja yhteistyössä on verrattuna siihen, kun lapset hoidettiin opiston yhteydessä ja fyysinen välimatka kysymään vanhemmalta jotain asiaa oli lyhyempi. Ryhmäperhepäivähoidon henkilöstökin oli pysyvämpää, jolloin henkilökunta ja perheet olivat tutumpia toisilleen.

Kehitystä yhteistyön suhteen toivottiin toisaalta opiskelijoiden opintojen aloittamisen ja perheiden saapumisen ennakkoinnin suhteen. Opistolla on jatkuva opiskelijoiden sisäänotto, joka tarkoittaa, että lapsia tulee hoitoon nopealla aikataululla ja hoitopaikkaa saatetaan toivoa jo seuraavalle päivälle. Lain mukaan hoitopaikan järjestymiseen kuitenkin annetaan aikaa kaksi viikkoa (Varhaiskasvatustilaki 540/2018 § 17.) Tilanne aiheuttaa varhaiskasvatuksessa ennakoimattomuutta ja vaatii jatkuvaa valmiutta ottaa lapsia hoitoon. Toisaalta tilanteeseen on mukauduttu ja ajatellaan sen jatkuvan samankaltaisena, ainakin toistaiseksi:

”Seija: kyllä mä ajattelen että Paltamon varhaiskasvatuksessa tulee aina olemaan niin kauan näitä S2-lapsia ku Mieslahden toiminta kestää että..mistä..valtion rahoituksella vai millä se on toi

Mieslahden opisto että niin kauan ku heillä on rahhaa ni meillä on varhaiskasvatuksessa kyllä lapsia että se määrä vaan on tosi x...että..nii-i

Sini: nii ja iha ymmärrettävästi ku ei voi yhtään tietää että onko ne... perheellisiä ihmisiä jotka tulee opiskelemaan vai eikö ne oo perheellisiä

Raija: niimpä

Seija: ei..ja koska heitä tulee ja

Sini: nii

Raija: ja mite lähtee sitte aina pois ja

Seija: nii

Marja: aika näyttää

Riina: nii et te ootte tollasia hyvin avoimia

Marja: sen näkee sitte aina syksyllä viimestä

Kaikki: naurua

Riina: nii

Seija: tai sitte ku niitä vaan tulee

Kaikki: naurua

Riina: oottekste vähä niinku aina valmiina että ovi auki vaan

Seija: joo niinhän se on vähän pakko että ku kaks viikkoa aikaa järjestää varhaiskasvatuspaikka ni...tervetuloa”

Otteessa näyttäytyy jälleen henkilöstön avoimuus ja joustavuus, joissa muuttuvissa tilanteissa joudutaan toimimaan. Työntekijöiden avoin, ratkaisukeskeinen ja huumoria voimavarana käyttävä asenne korostuu jälleen tässä tekstikatkelmassa. Tilanteeseen mukaudutaan ja tehdään parhaansa. Lisäksi tässä keskustelupätkässä kiteytyy se, miten sekä valtakunnalliset että paikalliset rakenteelliset asiat vaikuttavat Paltamon varhaiskasvatuksen arkeen ja monikulttuurisuuteen jatkossa. Toisaalta henkilöstöllä ei ole käsitystä siitä, miksi näin on. Sen avaaminen, miksi perheet saapuvat opistolle niin nopealla aikataululla, tuntuisi tärkeältä selvitettävältä asialta. Myös se, mihin

perustuu varhaiskasvatuspäällikkö Härkösen kertoman mukainen ilmiö, että uudet opiskelijat ovat usein nuoria äitejä hyvin pienten lasten kanssa olisi mielestäni mielenkiintoinen tutkittava asia (Härkönen 2019). Oletan tähän liittyvän valtakunnallisia, rakenteellisia ja poliittisia – jopa globaaleja seikkoja, joita olisi mielenkiintoista tarkastella jatkossa enemmän. Kaiken kaikkiaan suurempi ennakoitavuus olisi varmasti varhaiskasvatuksen henkilöstön työhyvinvointia ja työn suunnittelua tukeva asia. Se, miten paljon Kainuun opistolla on tähän vaikutusmahdollisuuksia, on tietenkin toinen asia ja vaatisi lähempää tarkastelua.

4.3.2. Etäisyyksien Paltamo

Suuri merkitys arjen rakentumiseen nähtiin olevan sillä, että opisto sijaitsee syrjässä ja opiskelijoiden perheet asuvat siellä tietynlaisessa omassa kuplassaan, erillään muista lapsiperheistä. He eivät juuri kulje iltaisin harrastuksissa tai varhaiskasvatuksen järjestämissä tapahtumissa. Tällöin heistä ei myöskään tule osaa paikallista yhteisöä. Monilla paikallisilla ei siis ole juurikaan tarttumapintaa heidän elämäänsä. Tämän vuoksi haastateltavat arvelevat, että maahanmuuttajataustaisiin perheisiin on kohdistunut jonkun verran kritiikkiä suomalaisten perheiden taholta. Esimerkiksi päiväkodin rajallisen tilan vuoksi lapsia on siirretty väistötiloihin, minkä osa perheistä on nähnyt maahanmuuttajalasten ”vikana” ja näiden vievän tilaa paltamolaisilta lapsilta. Haastatteluissa tulee ilmi myös aiemmin Paltamossa olleiden nuorten turvapaikanhakijoiden ryhmä, joka aiheutti kriittistä keskustelua paikallisten joukossa. Haastattelussa tuli ilmi tulkinta, että tilanne voi olla vaikea sen vuoksi, että se on uusi eikä siitä ole tietoa eikä kokemusta:

”Sini: ...että ne vanhemmat ei ole niinkun normaali osa sitä niinku paltamolaista porukkaa että se ehkä on sellanen jota mä oon ite paljon miettiny että, että varmaan näittenkin perheiden, joilta minä oon kuullu vanhemmilta ei niin hirveen mairittelevia kommentteja niin se että ei heillä välttämättä oo itsellä mittään tarttumapintaa et jos he näkkee siinä vaiheessa ku he lapsia tuo ja hakkee ne siellä niinku ulkoisesti erottuvia lapsia niin se on aika kaponen katsantokanta tähän

aiheeseen että varmasti toki tiedostaa ton opiston ja suunnilleen niinkun jotaki siitä tietää mutta että et ehkä siellä ei kaikilla oo hirveen paljoo myöskää tietoa siitä”

Tämä tulkinta on linjassa interkulttuurisen oppimisen teorian kanssa, jonka mukaan ymmärrys erilaisia kulttuureja kohtaan lisääntyy sitä myöten, kun niistä on enemmän kokemusta (Bennett & Bennett 2004; Jokikokko & Karikoski 2016). Toisaalta haastattelussa tuotiin esiin kokemusta siitä, kuinka lasten ystävystymisen myötä myös perheet ovat tulleet tekemisiin keskenään. Esimerkkinä kerrottiin siitä, kuinka Etelä-Suomeen palannut maahanmuuttajaperhe oli kutsunut lasten paltamolaiset ystävät syntymäpäiväjuhliin ja matkaan oli lähdetty isomman porukan voimin. Ajattelen, että lasten kautta onkin mahdollista saavuttaa luontevaa yhteyttä eri taustoista tulevien perheiden välillä ja -vanhan kliseen mukaan- aikuisilla on paljon opittavaa lapsilta, heidän ennakkoluulottomuudestaan ja aitoudestaan. Ajattelen, että vaikka oppimisprosessiin liittyy kipuilua ja vaikeutta niin henkilöstöllä, maahanmuuttajavanhemmilla kuin paltamolaisillakin perheillä, on suurena vahvuutena se, kuinka vallitseva tilanne vaikuttaa lapsiin. Aineiston kautta on tullut esiin, kuinka interkulttuurinen oppiminen lähtee aina siitä, kun joko hakeudutaan tai joudutaan tekemisiin itselleen vieraan kulttuurin kanssa arkisissa, päivittäisissä toiminnoissa. Paltamon varhaiskasvatuksen lapset – niin paikalliset kuin opiston opiskelijoidenkin lapset- ovat siinä mielessä etuoikeutetussa asemassa, että heillä tämä kehitys lähtee käyntiin jo päiväkodista asti ja he tottuvat ihmisten ja kulttuurien moninaisuuteen ja todennäköisesti suhtautuvat siihen luonnollisena osana maailmaa ja elämää. Paltamon ja koko Kainuun väestörakenne huomioon ottaen, turhan suuri vieraanpelko ja ennakkoluuloisuus eivät välttämättä vie kokonaistilannetta suotuisaan suuntaan, vaan avoimuus ja uuden oppiminen voisivat olla mielekkäämpiä ja tavoiteltavampia asenteita. Toisen kuluneen kliseen mukaan *lapsissa on tulevaisuus* ja uskon sen pätevän myös tässä Paltamon tilanteessa.

Globalisaation vaikutukset näkyvät kaikkialla, myös pienillä ja syrjäisillä suomalaisilla paikkakunnilla. Paltamonkin tilanne on osana kehitystä, jossa elinkeinorakenne on muuttunut sekä työttömyys ja muuttotappio lisääntynyt. Kaarina Nikunen (2018) kuvaa artikkelissaan sitä, kuinka esimerkiksi turvapaikanhakijoiden tulo pienillä paikkakunnilla tekee näkyväksi erilaisia prosesseja, jotka liittyvät ihmisten kamppailuun menestyksestä tulevaisuudessa. Vastaanottokeskuksia on avattu esimerkiksi käytöstä poistuneisiin kouluihin ja hotelleihin, jotka ovat aikanaan olleet edistyneen ja menestyksen merkkejä paikallisten keskuudessa. Näihin muutoksiin liittyy myös se,

että paikallisten on muokattava identiteettiään. Niin sanottu paikallisuuden uudelleen tuottaminen voi tapahtua monin eri tavoin ja tähän voikin liittää maantieteellisen mielikuvituksen teorian näkökulmaa. Luodaanko mielikuvaa sulkeutuneesta ja vihamielisestä paikkakunnasta, johon tulokkaat eivät ole tervetulleita vai suuntaudutaanko eteenpäin ja luodaan uutta, energistä ja avointa näkemystä paikkakunnasta. Muutosprosessiin liittyy monia näkökulmia: omaksumista, muokkaamista ja vastustamista. Doreen Masseyhin viitaten Nikunen tuo esiin siitä, että paikallisuuden voi nähdä progressiivisuuden ja ei-progressiivisuuden kautta. Massey puolustaa ajatusta, että paikat voivat suuntautua eteenpäin ja ovat olemukseltaankin jatkuvasti muuttuvia. Jos ajatellaan näin, ei olisi tarvetta käpertyä itseensä tai olla jatkuvalla puolustuskannalla. Muutosta ei tarvitsisi nähdä uhkana. Olennaista on se, kenen visiot ja ajatukset lopulta tulevat toteutetuiksi. (Nikunen 2018, 22–24.)

Varhaiskasvatuksen osalta normit ja ihanteet ovat selkeät siinä mielessä, että ne perustuvat varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, jotka velvoittavat kaikkia varhaiskasvatuksen järjestäjiä ja siinä työskenteleviä aikuisia. Kunnan on siis toteutettava lailliset velvollisuutensa, olivat kuntalaiset mitä mieltä hyvänsä. Se, että pienelläkin paikkakunnalla on työhönsä sitoutuneita, avarakatseisia ja visionäärisiä varhaiskasvattajia, on kuitenkin ehdoton etu. Avarakatseisuus ja valmius oppia uutta tulivat keskusteluissa vahvasti esille:

”Sini: Nimenomaan se että, että siinä tilanteessa ku tarvii jostai asiasta saaha sitä tietoa ni on valmis etsimään sitä tietoa ja on valmis muuttamaan sitä omaa niinku asennoitumistaan ja miettimään sitä että no mitä mää nyt sanon ja ottamaan huomioon

Raija: Minusta kanssa se on niinkun lähinnä se on se oma asenne ja minusta siinä on se hyväksymine...Minusta se on toisaalta iha sammaa meitä omassa kulttuurissaki on erilaisia ihmisiä ja.. kaikkien hyväksyminen siitä se mun mielestä lähtee”

Kyky ymmärtää ja kuvitella ihmisten välisiä yhteyksiä maantieteellisten rajojen yli ja kyky ajatella siihen liittyviä mahdollisuuksia liittyykin keskeisesti maahanmuuttoon (Nikunen 2018, 24.)

Ajattelen, että tämä kyky on arvokas myös kulttuuristen eroavaisuuksien ja niille asetettujen, osittain kuvitteellisten, rajojen ylittämisessä. Interkulttuuriseen oppimiseen sitoutuneet kasvattajat voivat viedä tällaisia ajatuksia ja ihanteita eteenpäin myös lapsiryhmissään oleville lapsille.

Mahdollisuuksien tunnistaminen muutoksen keskellä onkin keskeisen tärkeää niin muutoksessa olevalle maakunnalle, kunnalle kuin varhaiskasvatukselle. Tätä voi lähestyä vieraanvaraisuuden käsitteestä: siitä, että meidän on mahdollista jakaa paikkamme toisten kanssa ja keskittyä yhteiseen ihmisyyteemme sen sijaan, että rajaisimme toisemme ulos vaikkapa paikallisuuden perusteella. (Nikunen 2018, 25). Tämä teema tuli henkilöstön keskustelussa esille niissä tuntemuksissa, joita joidenkin paikallisten perheiden näkemykset maahanmuuttajalapsista herättivät:

”Marja: Semmone tuli mieleen että vielä ku muistan että..niinku kantasuomalaisten huoltajilta on tullu semmosta ajatusta että nämä tuotaniin maahanmuuttajalapsen on syrjäyttäny näitä meidän paikallisia lapsia että he on osa kokenu sen sillä tavalla että nyt ei mahu, mahu sitte päiväkottii että heitä on laitettu muualle..niinku vaikka konttiin tai..että ovat ollu selvästi katkeria että siinä ryhmässä on enemmän sitte tuota maahanmuuttajia ku sitte omammaalaisia lapsia että...

...

Seija: Niin kaks perhettä minäki tiiän joilla on nämä ajatukset..en onneksi muilta oo kuullu mut..aika lailla se sydäntä riipasi että ajatellaan näin..”

Paikalliseen näkemykseen maahanmuuttajiin panostamisesta ja heidän yhteisöön sitouttamisestaan vaikuttaa varmasti se, että heidän on havaittu ja ajatellaan olevan jonkinlaisella ohikulkumatkalla ja palaavan Etelä-Suomen kaupunkeihin opiskelujensa päätyttyä. Samankaltaista näkemystä on havaittu muutenkin pakolaistyössä, kun turvapaikkaehdot ovat kiristyneet ja palautetuksi joutumisen uhka on suurempi. Asiaan ei välttämättä panosteta, jos ei toimilla nähdä olevan pitkäkestoisia vaikutuksia. (Nikunen 2018, 43). Maailman melskeissä ja kotimaan politiikankin kiemuroissa voi olla haastavaa pienenä kuntana tehdä linjauksia siitä, millaiset toimet olisivat kannattavia, etenkin kun tähän liittyy suurta taloudellista taakkaa epäilevän varhaiskasvatuksen rahoituksen suhteen, joka kuormittaa kohtuuttomasti pientä kuntaa ja on myös epäsuhtainen peruskoulutuksen rahoitukseen nähden. Varhaiskasvatuspäällikkö Sirpa Härkönen (2019) tiivistä rahoituksen ongelman haastattelussani hyvin selkeästi:

”Tuo että tokihan sitten se opistolle että heillä opiskelijoita ja, ja heille ni he on tärkeitä et se oppilaitos pysyy pystyssä mutta tämä perheitten, perheisiin satsaaminen ni se on sitten tuon varhaiskasvatuksen nyt tehtävä ja koululaisista on ja eskariopetus ikäsistä ni heillä on, on valtio-

ossuuet jos on paikalla syyskuussa että ne lapset ketkä on ni heistä tulee sitten pieni valtionosuus mutta varhaiskasvatusikäisistä ei kenestäkään...et se on nyt satojen tuhansien satsaus...et se on semmonen jota meillä niinku käsitellään ja mietitään ja haluttas että siihen ihan valtion tasolla otettas kantaa lainsäädännössä et onko ihan, ihan oikeesti näin että.. koska ainaki osalle perheitä ohjataan...valtio-osuudet sille kunnalle joka ottaa kunnalle tai kaupungille joka ottaa vastaan ni tähän että järjestetään lasten hoito ja järjestetään heidän koulutuksesa ja näin nii...ni se on semmonen. asia jota meillä kuntatasolla puiaa” (Härkönen, 2019).

Poliittiset päätökset ja resurssienjako ovat siis keskeisiä siinä, millaiseksi Paltamon ja yleisesti varhaiskasvatuksen toimintaympäristöt muuttuvat. Nämä ovat arvokysymyksiä, joita on tärkeää tuoda esille ja tiedoksi myös poliittisille päättäjäille. Panostukset varhaiskasvatukseen, sen rahoituksen turvaaminen ja resurssien varmistaminen ovat varmasti lopulta kaikkien etu. Samoin sen turvaaminen, että pienemmilläkin paikkakunnilla on yhtäläiset taloudelliset mahdollisuudet järjestää laadukasta varhaiskasvatusta kaikille sen piirissä oleville lapsille.

5. Johtopäätökset

Kysyin tutkimuskysymyksissäni, miten interkulttuurisen oppimisen teemat tulevat ilmi Paltamon kunnan varhaiskasvatuksen henkilökuntaan kokemuksissa, sekä miten haastateltavat kuvailevat asiakaskunnan monikulttuuristumisen ja siihen liittyneiden muutosten vaikuttaneen työhön varhaiskasvatuksessa. Käyn tässä viimeisessä luvussa läpi vastaukseni näihin tutkimuskysymyksiin ja esitän niitä koskevaa pohdintaa. Lisäksi teen vielä yhteenvetoa muista tutkimukseen osallistuneiden tärkeiksi katsomista aiheista, jotka tulivat keskusteluissa esille. Käyn myös läpi tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä seikkoja. Ajattelen, että tutkimusprosessini on ollut pieni pintaraapaisu kiinnostavaan aiheeseen, eikä pro gradu ole millään tavalla kattava kuvaus aiheesta. Se on kuitenkin antanut hienon näköalan aiheeseen, jossa monia ajatuksia jää vielä ilmaan ja pohdittavaksi. Esitänkin lopuksi, millaisia jatkotutkimuksia mielestäni aiheesta olisi merkityksellistä tehdä.

5.1. Pohdinta

Interkulttuurisen oppimisen teemat näkyivät tutkimuksen tuloksissa kautta linjan. Varmaa on, että jokainen päiväkodin työntekijä on päässyt vähintäänkin alkuun interkulttuurisessa oppimisessaan ja kehittynyt siinä. Toisaalta se on ollut asia, joka on tullut eteen halusi tai ei, mutta toisaalta sitä kuvataan myös kiinnostavana haasteena. Oppiminen on tapahtunut vähitellen, sitä mukaa kun tilanteita on tullut vastaan, mutta tutkimukseen osallistujien puheenvuoroista voi havaita, ettei se pelkästään ole riittänyt, vaan työntekijöiltä on vaadittu paljon tietynlaista asennetta, joustavuutta, ratkaisukeskeisyyttä ja avoimuutta. Huumorintäyteinen ja omanlaisensa toimintakulttuurin omaava päiväkotiyhteisö on mahdollistanut asioiden etenemisen ja tiukoissa paikoissa selviytymisen. Kainuun opiston opiskelijoiden perheiden saapuminen varhaiskasvatuksen asiakkaiksi ja samoihin päivähoitoyksiköihin muiden lasten kanssa, on ollut henkilöstölle silmiä avaava ja maailmankuvaa avartava kokemus. Maailmankuva ja käsitykset vaikkapa maahanmuuttoon ja rasismiin liittyvistä asioista ovat muuttuneet ja ymmärrys perheiden taustoista on nostattanut solidaarisia tunteita ja

halua puolustaa syrjinnän kohteeksi joutuvia ihmisiä. Tuloksissa näyttäytyykin se, miten interkulttuurinen oppiminen ja tunteet kietoutuvat toisiinsa ja kuinka lasten kautta on myös aikuisilla mahdollisuus oppia avarakatseisuutta ja ymmärrystä muita kohtaan. Lasten oppiminen, hyvinvointi ja kehittyminen nähdään aina tärkeänä, *ihanana*, asiana, jonka eteen ollaan valmiita tekemään töitä ja itse kehittymään ammatillisesti.

Paltamon varhaiskasvatuksessa on myös konkreettisesti näytetty, miten käytännössä toimii interkulttuuriseen oppimiseen liittyvä kontekstuaalinen relativismi. Omista arvoista, kulttuurista ja toimintatavoista ei ole välttämätöntä luopua, vaikka otetaankin huomioon tiettyjä kulttuurieroja. Henkilöstö on toteuttanut suomalaisen kulttuuriin, varhaiskasvatukseen ja -suunnitelmaan perustuvaa varhaiskasvatusta, jossa ulkoillaan joka säällä, arkea ohjaavat tietyt rutiinit ja kirkossa käydään taustasta riippumatta, jos siihen on vanhempien lupa. Toimintatapojen avaaminen perheille on vaatinut vaivaa, mutta siihen on käytetty aikaa ja etsitty keinoja. Toisaalta se, että haetaan yhteistä ymmärrystä erilaisten perheiden kanssa, voi osaltaan johtaa yhteisten toimintatapojen ja ymmärrysten muotoutumiseen, edelleen päiväkodin omanlaiseen, asiakkaiden kanssa jaettuun toimintakulttuuriin, *Meidän päiväkotiin*. Tämä lienee jatkuva prosessi, johon tutkimukseni tulokset osoittavat Paltamon varhaiskasvatuksen ammattilaisilla olevan edellytykset. Kehittyvä yhteistyö Kainuun opiston kanssa varmasti tukee tätä työtä.

Monikulttuuristumiseen liittyvät nopeat muutokset ovat kuitenkin näyttäneet työssä tietynlaisena jatkuvana epävarmuutena. Asioita ei ole voinut tehdä vanhalla kaavalla, mutta uusiakaan ohjeita ja toimintatapoja on ollut saatavilla varsin vähän. Tilanteiden selvittäminen ja ratkaisumallien kehittäminen ovat olleet siis hyvin pitkälti henkilöstön harteilla. Toimintatapoja on etsitty niin lasten, vanhempien, kuin Kainuun opistonkin kanssa. Voi todeta, että muutostilanne on ollut varhaiskasvatuksen henkilöstölle antoisa, mutta ehdottomasti haastava. Keskeistä on se, että pelkkä työpaikalla ja siihen liittyvissä ihmissuhteissa kokemuksen kautta oppiminen ei välttämättä riitä, vaan henkilöstöllä olisi tarvetta myös aiheesta koskevalle koulutukselle. Koulutusta tarvitaan niin konkreettisten arkisten asioiden ja lasten tuen kehittämiseen, kuin teoreettisempienkin kulttuurieroja koskevien pohdintojen mahdollistamiseen. Kaiken kaikkiaan aikaa suunnittelulle, pohdiskelulle ja kokemusten jakamiselle tarvitaan. Myös se epävarmuus, joka seuraa nopeista ja ennakoimattomista muutoksista uusien lasten saapumisen suhteen, olisi hyvä saada hallintaan. Olisiko mahdollista löytää tapoja, joiden avulla paremmin ennakoita tulossa olevia muutoksia lapsiryhmään, sen

vaikutuksia esimerkiksi henkilöstön määrään sekä lapsen edun mukaiseen, pehmeään laskuun varhaiskasvatukseen tutustumisessa?

Kiire ja resurssien vähyys tulevatkin selkeästi tuloksissa ilmi, mikä on linjassa sen yleisen, varhaiskasvatusta ja muita naisvaltaisia aloja koskevan keskustelun kanssa, jota yhteiskunnallisestikin paraikaa käydään. Tämä on asia, jonka haluan nostaa esille myös siitä feministisestä, muutokseen pyrkivästä näkökulmasta, jonka pohjalta olen tutkimustani lähtenyt tekemään. Henkilöstön sitoutuneisuus ja pyrkimys tarjota hyvää, laadukasta ja lasten kehitystä tukevaa varhaiskasvatusta eivät saa tällä hetkellä vastineeksi ansaitsemaansa resurssia, rahoitusta ja yhteiskunnallista arvostusta. Varhaiskasvatuksen rahoituksen jakautuminen suosii Etelä-Suomen suurempia paikkakuntia, joiden ei tarvitse maksaa Kainuun opistolla opiskelevien lasten varhaiskasvatusta, vaan kaikki on paltamolaisten veronmaksajien harteilla. Tämä on varmasti omiaan aiheuttamaan ristiriitoja ja negatiivista suhtautumista opistolle saapuviin perheisiin. Asiat ovat siis kompleksisia, eikä varhaiskasvattajilla ole mahdollisuuksia vaikuttaa moniinkaan työnsä reuna-aiheisiin. Tämä vaatiikin vastuullista toimintaa päättäjiltä niin kunnassa kuin valtakunnallisestikin.

Ajattelen, että varhaiskasvatuksessa tapahtuneessa avarakatseisuuden ja ihmisyyden ymmärtämisen lisääntymisessä voi olla myös Paltamon, Kainuun ja muiden syrjäseutujen tulevaisuus. Lapsuus moninaisista kulttuurisista taustoista tulevien ihmisten keskellä on etu paltamolaisille lapsille. Keskeinen tutkimuksestani nouseva pohdinta liittyykin tulevaisuuteen ja siihen, miten paltamolaisuus ja ”opistolaisuus” tulevat jatkossa elämään rinnakkain ja miten asiaan on mielekästä suhtautua. Ajattelen., että perheiden välisten kontaktien lisääntyminen voisi olla mielekästä paremman yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Interkulttuurinen oppiminen on mahdollisuus myös paikalliselle väestölle ja se, että pienellä ja syrjäisellä paikkakunnalla on poikkeuksellinen mahdollisuus tutustua useista kulttuurisista taustoista tulleiden ihmisten kanssa, olisi mielestäni viisasta nähdä etuna enemmän kuin uhkana. Rakenteelliset muutokset yhteiskunnassa eivät todennäköisesti ole laantumassa, eikä maaseudun autioituminen lakkaamassa. Se, voisiko Paltamo olla potentiaalisesti uusi kotipaikka Kainuun opiston opiskelijoille, tulisi ottaa vakavasti pohdintaan, vaikka näyttääkin selvältä, että monilla on suunta etelän suuriin kaupunkeihin opintojen päätyttyä. Vähintään voidaan vieraanvaraisuuden nimissä ajatella, mitä annetaan mukaan niille, jotka jatkavat matkaansa. Millaisen jäljen Paltamo heihin jättää?

5.2. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen validiteettia eli pätevyyttä, laatua ja luotettavuutta arvioitaessa on tarkasteltava sitä, miten hyvin tutkimus tutkittavana olevaa aihetta kuvaa. Tutkimusta tehdessä ja tietoa tuotettaessa on aina merkitystä sillä, millaisia valintoja ja tulkintoja tutkimusprosessissa tehdään. Nämä ovat tärkeitä tuoda myös tutkimusraportissa näkyviksi. (Ronkainen ym. 2011, 130–131). Tutkimukseni luotettavuuden kannalta olenkin tuonut esille ne keskeiset seikat, jotka saattavat vaikuttaa siihen, miten lähestyn tutkimusaihetta, millaisia valintoja olen tehnyt tutkimusmenetelmän ja analyysin suhteen sekä millaista käytännöllistä ja teoreettista ennakkotietoa minulla aiheesta on.

Se, mikä osaltaan voi tehdä näkökannastani suppean on se, että analyysi on tehty vain yhden ryhmäkeskustelun pohjalta, jolloin ainoastaan neljä henkilökunnan jäsentä on päässyt kertomaan ajatuksensa ja osallistumaan tutkimukseen. Aineisto on kuitenkin ollut riittävä sen periaatteen näkökulmasta, että olen voinut sitä analysoimalla vastata tutkimuskysymyksiini. Tutkimukseni kohteena on kulttuurinen ilmiö, jonka tutkimiseen ei olekaan välttämätöntä hankkia suurta määrää aineistoa, vaan ennemminkin ilmiön kannalta edustava ja ilmiötä hyvin kuvaava aineisto. Aineistoni on riittävän kattava, ettei se kuvaa vain henkilökunnan satunnaisia ja subjektiivisia kokemuksia, vaan se tavoittaa ilmiöstä jotain yhteistä ja yleistettävää. (Ronkainen ym. 2011, 117.) Tähän tavoitteeseen olen myös tutkimusmenetelmää valitessani pyrkinyt ja ryhmäkeskustelu menetelmänä on tähän tarpeeseen vastannut.

Täydellistä objektiivisuutta ja totuutta tutkimuksessa ei ole mahdollistakaan toteuttaa. Laadullinen tutkimus kuitenkin tavoittelee sen näkyväksi ja ymmärrettäväksi tekemistä, miten yksilöt tai ryhmät kokevat ja merkityksellistävät todellisuuden ilmiöitä. Tärkeää onkin se, miten aineisto on koottu, millaisesta todellisuudesta se on näytteenä ja keiden äänet siinä kuuluvat. (Ronkainen ym. 2011, 145.) Ajattelen sen tukevan tutkimukseni luotettavuutta, että tutkittavat ovat saaneet lukea tulokset ennen julkaisua ja heillä on ollut mahdollisuus puuttua, jos jokin asia olisi ollut täysin omaa tulkintaani ja ristiriidassa sen kanssa, minkä he kokevat totuudelliseksi ja oikeaksi kuvaukseksi tilanteestaan ja siitä, mitä ovat halunneet minulle välittää. Myös asiantuntijahaastattelun suhteen olen tarkistanut, että olen ymmärtänyt saamani tiedon oikein. Tällainen *jäsenvalidiointi* tai *member*

check osaltaan tukee sitä, että tulkintani ovat yhteneväisiä sen kanssa, kuinka tutkittavat arkensa kokevat ja millaisia merkityksiä he asioille antavat (Ronkainen ym. 2011, 131).

Olen analysoinut haastattelun kattavasti ja uskon keskeisten seikkojen nousseen aiheesta esille. Vähintäänkin tutkimus on luotettava, kattava ja syvällisesti analysoitu siitä näkökulmasta, jonka tutkimukseen osallistuneet ovat halunneet antaa. Voi siis todeta, että tutkimus kuvaa pätevästi sitä ilmiötä, joka tutkimuksen kohteena on ollutkin. Tutkimuksen tulokset vastaavat niihin kysymyksiin, jotka olen tutkimuskysymyksissä esittänyt ja ovat linjassa käyttämäni taustateorian kanssa.

Aikaisemman tutkimuksen ja teorian perusteella voi olettaa, että tutkimuksen tulokset voisivat olla samansuuntaisia myös muissa vastaavissa yhteisöissä toteutettuna. Tärkeää on kuitenkin erityisesti feministisen tietoteorian korostama näkökulman ja tiedon rajallisen yleistettävyyden merkitys.

Kaikille tieteellisille lähestymistavoille yhteistä tutkimuksen laadun arvioimisessa on kuitenkin tutkimuksen kirjoittaminen niin, että siinä näkyvät tutkimuksen keskeiset ratkaisut, lähtökohdat, toimintatavat sekä niiden perustelut ja toteuttamisen kuvaus. (Ronkainen ym. 2011, 131–135.)

Tähän olen parhaani mukaan tutkimuksen teossa ja kirjoittamisessa pyrkinyt.

5.3. Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni pohjalta on noussut monia mielenkiintoisia teemoja, joita olisi mielekästä päästä tutkimaan enemmän. Se, että useat Paltamoon tulevat opiskelijat ovat nuoria äitejä hyvin pienten lasten kanssa, on mielestäni kiinnostava ilmiö, jonka juurista olisi kiinnostavaa ottaa tarkemmin selvää. Graduni valmistumisen aikana on Paltamoon rakentunut uusi koulukeskus, jonka yhteydessä ovat myös varhaiskasvatuksen tilat. Se, miten tilojen yhtenäistyminen ja varta vasten päiväkotitoimintaan suunniteltujen tilojen käyttöönotto on vaikuttanut työskentelyyn olisi kiinnostavaa kartoittaa. Osallistuminen kokeiluun kaksivuotisesta esiopetuksesta tulee myös varmasti osaltaan vaikuttamaan varhaiskasvatuksessa tehtävään työhön, kuten myös kunnassa käyttöön otettu maksuton varhaiskasvatus. Se, miten yhteistyö Kainuun opiston kanssa etenee ja muutoinkin opistoon liittyvä uusien opiskelijoiden nopealla aikataululla saapuminen ovat niin ikään tärkeitä selvitettäviä asioita. Lisäksi merkittävää olisi tutkia, miten vain joitain viikkoja

henkilöstölle teettämäni ryhmäkeskustelun jälkeen valtautunut koronavirus-pandemia on vaikuttanut varhaiskasvatuksen toimintaan.

Erityisesti olen kiinnostunut katsantokantani laajentamisesta: interkulttuurinen oppiminen on aina kaksisuuntainen prosessi, eikä tapahdu vain yksilön toimesta, vaan kyseessä on vuorovaikutustilanne. Tässä tutkimuksessa Kainuun opistolla opiskelevat perheet tai varsinaiset päähenkilöt, heidän lapsensa, eivät ole päässet kuuluviin. Myös opiston henkilökunnalla olisi varmasti arvokasta tietoa kokonaistilanteeseen liittyen. Tärkeää olisikin mielestäni tutkia aihetta kokonaisuutena: Paltamon ja Kainuun paikallisuutta ja syrjäisyyttä, varhaiskasvatuksen toimintaa, Kainuun opiston omaleimaisuutta sekä perheiden valintoja, taustoja, toiveita ja tulevaisuuden näkymiä. Se, miten he kokevat varhaiskasvatuksen, päiväkodin henkilöstön tai paikallisten ihmisten toiminnan on ensiarvoisen tärkeää heidän oman hyvinvointinsa ja lasten kehityksen kannalta, mutta myös siitä näkökulmasta, että yhteyksiä paltamolaisten ja opiston opiskelijoiden välillä voitaisiin lisätä. Tämä voisi vähentää kahtia jakautuneisuutta ja ennakkoluuloja, sekä mahdollista interkulttuurisen oppimisen prosessin yhä laajemmin.

Lähteet

Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. 2017. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusu vuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Aro, Katju. Puhe: Naisvaltaisten alojen alipalkkaus on ollut tietoinen päätös. Blogikirjoitus 24.3.2018. <https://www.katjuaro.fi/blogi/2018/3/24/puhe-naisvaltaisten-tiden-alipalkkaus-on-ollut-tietoinen-pts>. Luettu 4.11.2021.

Bennet, J. M. & Bennet, M.J. 2004. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Teoksessa D. Landis, J.M Bennett & M. Bennet (toim.), Handbook of intercultural training). Thousand Oaks, CA: Sage. 147–165.

Eskonen, Hanna. Lastentarhanopettajien poikkeuksellinen kampanja vyöryttää tuhansittain palkkavaatimuksia päiväkoteihin tänään – "Ammattiliitot eivät ole onnistuneet palkkojen korotuksissa". Yle Uutiset 27.4.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10178483>. Luettu 4.11.2021.

Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. 341/18.12.2014.

Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirvonen, S. Varhaiskasvatuksen työntekijäpulaa ratkotaan ulkomaisella työvoimalla – Järjestöt näreissään: Palkkoja pitäisi parantaa ja koulutusta muuttaa. Yle Uutiset 19.3.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11843406>. Luettu 22.10.2021.

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusu vuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 11–45.

Härkönen, Sirpa 2019. Haastattelu, 29.11.2019.

Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Oulu: University of Oulu.

Jokikokko, K. & Karikoski, H. 2016. Exploring the narrative of a Finnish early childhood education teacher on her professional intercultural learning. *Varhaiskasvatuksen Tiede* Journal of Early Childhood Education Research 5 (1), 92–114.

Juvonen, T. 2017. Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 11-45.

Kemppainen S. & Pykäläinen, L. 2009. Kainuun opisto 100 vuotta. *Kristillinen kansanopisto 1909–2009*. Ei vain koulu koulujen joukossa. Gummerrus: Jyväskylä.

KoM, 1980. Päivähoidon kasvatuskomitean mietintö. *Komiteanmietintö 1 1980:31*. Helsinki: Valtioneuvosto.

Kymäläinen, S. Varhaiskasvatuksen työvoimapula syvenee – opettaja: "Kuka tätä työtä tekisi, jos minä kävelen ulos päiväkodista? *Yle Uutiset* 12.10.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-12129267>. Luettu 22.10.2021.

Laki lasten päivähoidosta 1973. 36/19.1973.

Laki sosiaalihuoltolain 6 ja 12 § väliaikaisesta muuttamisesta. 155/21.2.2003.

Liljeström, M. 2004. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen – keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino. 9–21.

Nikunen, K. 2018. Badolato-Kauhava: maantieteellisen mielikuvituksen merkitys pakolaispolitiikassa. Teoksessa Maasilta, M. & Nikunen, K. *Pakolaisuus, tunteet ja media*. Tampere: Vastapaino. 21–47.

Oinas, E. 2004. Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) *Feministinen tietäminen – keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino. 209–227.

Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luettavissa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Luettavissa https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu 2021–2024. Luettavissa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163004/OKM-2v_esiopetuskokeilu_esite_webFX.pdf.

Paavola, H. & Talib M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pelkonen, P. 2005. Intercultural learning for intercultural cooperation. Teoksessa Räsänen, Rauni & San, Johanna (Eds.) Conditions for intercultural learning and co-operation. Helsinki: Finnish Educational Research Association. 69–87.

Pihlaja, P. & Viitala, R. 2019. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus. 17–50.

Ronkainen, S. 2000. Sandra Harding – Sijoittautumisen ja sitoutumisen tietoteoreetikko. Teoksessa Anttonen, A., Lempiäinen, K., Liljeström, M. & Lauretis, T. d. (toim.) Feministejä – Aikamme ajattelijoita. Vastapaino: Tampere. 161–185.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.

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

Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Siirilä, M. & Kaakinen, E. 2019. Viisi päiväkodin työntekijää kertoo työstään: "Yksin joutui nukuttamaan 25 lasta, kun muut siivosivat". Yle Uutiset 16.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10633334>. Luettu 22.10.2021.

Suoranta, J. & Ryytänen, S. 2014. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into.

Tahkokorpi, M. Lastentarhanopettajien 3 000 euron palkkatoive jää haaveeksi monessa kunnassa: "Ei onnistu ainakaan nopealla aikataululla, vuosia menee". Yle Uutiset 28.8.2018. <https://yle.fi/uutiset/3-10373322>. Luettu 22.10.2021.

Tanesini, A. 1999. An introduction to feminist epistemologies. Malden: Blackwell.

Taylor, E. W. 1998. The theory and practice of transformative learning. A critical review. Information series No 374. Ohio: ERIC Clearinghouse on adult, career, and vocational education.

Tilastokeskus 2021. Ulkomaan kansalaisten osuus väestöstä 1987–2020, Paltamo. Nähtävissä https://vertinet2.stat.fi/verti/graph/viewpage.aspx?ifile=quicktables/kuntien_avainluvut_2021/avainluku_M410&isext=true&lang=3&x=800&y=800&rind=185. Katsottu 3.11.2021.

Valkama, H. Joka kolmas työntekijä kokee, ettei ehdi tehdä työtään riittävän hyvin – Sairaanhoidaja: ”Viidessä minuutissa ei ehdi kysyä kuulumisia”. 10.5.2021. Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-11920567>. Luettu 22.10.2021.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut - Millainen metodi? Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 223–241.

Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/1.9.2018.

Wilkinson, S. 2011. How Useful Are Focus Groups in Feminist Research? In: Developing Focus Group Research. London: SAGE.

Ylitapio-Mäntylä, O. 2009. Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustantamo.

Liitteet

Liite 1.

Hei,

Miten on syksy mennyt Paltamossa? Täällä opinnot lähteneet aivan mukavasti liikkeelle. Nyt alkaisi olla ajankohtaista ruveta keräämään materiaalia gradua varten. Oli silloin kesällä puhetta, että voisin tehdä gradun jotenkin Paltamon vakan maahanmuuttajataustaisiin lapsiin ja perheisiin liittyen. Tämä aihe on edelleen tuntunut mielenkiintoiselta ja mielekkäältä. Olisi mahtavaa, jos sitä voisi tehdä kunnan ja vakan kanssa yhteistyössä! Tässä on vähän tietoa siitä, miten olen tutkimusta ajatellut tehtäväksi. Millaisia ajatuksia tämä teissä herättää? Sirpa ja Helena varmaankin osaavat sanoa, täytyykö tutkimusta varten pyytää jotain lupia. Vanhemmilta lupia ei tarvitse, koska tarkoituksena haastatella vain työntekijöitä.

Tutkimusaihe on nyt tarkentunut sen verran, että haluaisin tehdä ryhmähaastattelututkimuksen vakan työntekijöille. Varmaankin päiväkodin henkilökunta olisi tässä luonteva, mutta voidaan miettiä myös sellaisten perhepäivähoitajien kutsumista haastatteluun, joilla on maahanmuuttajalapsia hoidossa. Näkökulmana minulla olisi nopeasti tapahtunut muutos päiväkodin asiakaskunnassa ja se, miten henkilökunta on kokenut monikulttuuristuneemman asiakaskunnan. Millaisia haasteita he ovat mahdollisesti kokeneet tai millaisia oivalluksia ovat saaneet? Taustateorian minulla on interkulttuurisen kompetenssin käsite. Tutkin aihetta henkilökunnan osaamisen, oman ammattitaidon ja työhyvinvoinnin kokemuksen näkökulmasta. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja on anonyymi siten, että valmiista gradusta ei voi tunnistaa henkilöitä tai yhdistää tuloksia tiettyihin henkilöihin, vaan henkilökunnan vastauksia käsitellään kokonaisuutena.

Ajatuksena olisi tehdä 2–3 ryhmähaastattelua talven 2019–2020 aikana. Voisin ensimmäisen kerran tulla käymään jo joulukuussa ja silloin haastatella Sirpaa taustatietoja varten, jos tällainen sopii? Henkilökunnan haastattelut voisivat olla tammi-helmikuun aikana ja yhden haastattelun kesto max.2 tuntia, riippuen toki paljonko keskustelua henkilökunnan välillä syntyy. Jos tutkimuksen teko sopii niin teen vielä henkilökunnalle kutsukirjeen haastatteluun, jossa voin heille avata tutkimukseni sisältöä ja tarkoitusta.

Laitan liitteeksi ideapaperin tutkimuksesta. Kysykää rohkeasti, jos jokin askarruttaa! Olisi tosi hienoa, jos tutkimus onnistuisi. Pyrin järjestämään sen niin, että se mahdollisimman vähän hankaloittaa arjen sujumista.

Jään mielenkiinnolla odottamaan vastauksia!

Terkuin, Riina Lapist

Liite 2

Haastattelurunko 25.11.2019

Varhaiskasvatuspäällikkö Sirpa Härkönen, Paltamon kunta

1. Kerro omin sanoin varhaiskasvatusyksiköissä tapahtuneesta asiakaskunnan muutoksesta.

- Taustat, milloin tapahtui ja miksi?
- Miten muutokseen suhtauduttiin?
- Mikä on tilanne nyt?

2. Miten muutosta valmisteltiin varhaiskasvatusyksiköissä? Miten muutos lähti liikkeelle?

- koulutus?
- työnohjaus?
- ohjeistus käytännön toimintaan varhaiskasvatusyksiköissä?

3, Millaisia haasteita ja toisaalta oivalluksia/oppimiskokemuksia muutos on tuonut päällikön näkökulmasta?

- Työyhteisössä ja henkilökohtaisesti?
- Mieleen jääneitä ”tapauksia”? Miten niistä selvittiin?

4. Miten näet tulevaisuuden?

- Maahanmuuttajataustaisten lasten määrä? Väliaikainen vaihe vai ”uusi normaali”?
- Henkilökunnan osaaminen ja koulutuksen tarve?
- Mitä haasteita? Mitä positiivista?

Liite 3

Sähköposti varhaiskasvatuksen työntekijöille 17.12.2019

Tervehdys kaikille!

Olen tänä syksynä aloittanut opinnot Lapin yliopistossa inklusiivisen kasvatuksen maisteriohjelmassa. Opinnot ovat lähteneet mukavasti liikkeelle ja nyt on aika ruveta keräämään materiaalia gradua varten.

Teen graduni Paltamon varhaiskasvatuksen maahanmuuttajataustaisiin lapsiin ja perheisiin liittyen. Näkökulmana minulla on nopeasti tapahtunut muutos ja se, millaisia kokemuksia henkilökunnalla on monikulttuuristuneemmasta asiakaskunnasta. Tutkimukseen ovat tervetulleita osallistumaan kaikki henkilökunnan jäsenet, jotka ovat työskennelleet maahanmuuttajalasten kanssa heidän siirryttyään opiston ryhmiksestä Männynkäpyyn ja perhepäivähoitajille.

Teen tutkimukseni ryhmäkeskusteluina, joissa pääsette keskustelemaan aiheesta antamieni kysymysten ja teemojen pohjalta noin neljän hengen ryhmissä. Tulen Paltamoon tekemään haastattelut tammi-helmikuun aikana, tarkempi paikka ja ajankohta selviää lähempänä. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja anonymia. Valmiista gradusta ei siis voi tunnistaa henkilöitä tai yhdistää tuloksia tiettyihin henkilöihin. Yhden haastattelukerran kesto on arviolta 1 tunti.

Ilmoitathan päiväkodin johtajalle tai suoraan minulle 10.1.2020 mennessä, jos haluat osallistua. Vastaan mielelläni kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

*Rauhaisaa ja rentouttavaa joulunaikaa
ja onnekasta uutta vuotta 2020 kaikille!*

Terveisin,
Riina Paimen
Puh. xxx-xxxxxxx (myös WhatsApp)
Sähköposti

Liite 4

Haastattelurunko 13.2.2020

TEEMAT:

1. MUUTOS

- Kertokaa omin sanoin ja keskustelkaa siitä tilanteesta, kun maahanmuuttajalapsen tulivat päiväkodille hoitoon.'

2. MONIKULTTUURISUUS

- Millaista kokemusta teillä oli aiemmin maahanmuuttajista ja/tai monikulttuurisuudesta?

- Mitä ajattelit aiheesta ennen? Entä nyt?

- Mitä mielestänne kuuluu monikulttuurisuuteen?

- Uskonto, kieli, tavat? Onko jotain muuta noussut esille?

3. HAASTEET

- Millaisia haasteita tilanne on tuonut?

- Toiminen lasten kanssa / Yhteistyö perheiden kanssa?

4. OIVALLUKSET

- Millaisia oivalluksia olette tänä aikana saaneet?

- Oppimiskokemuksia