



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

**KOLMINÄKÖKULMAINEN
TUTKIMUS MAAHAN-
MUUTTAJATAUSTAISESTA
VARHAISKASVATUS-
HENKILÖSTÖSTÄ
SUOMALAISESSA
PÄIVÄKODISSA**

Monika Haanpää



TURUN
YLIOPISTO
UNIVERSITY
OF TURKU

KOLMINÄKÖKULMAINEN TUTKIMUS MAAHAN- MUUTTAJATAUSTAISESTA VARHAISKASVATUS- HENKILÖSTÖSTÄ SUOMALAISESSA PÄIVÄKODISSA

Monika Haanpää

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustiede
Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma

Työn ohjaajat

Inkeri Ruokonen
KT, professori emerita
Turun yliopisto

Arja Virta
FT, KT, professori emerita
Turun yliopisto

Tarkastajat

Arniika Kuusisto
FT, varhaiskasvatuksen professori
Helsingin yliopisto

Heini Paavola
KT, dosentti
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Arniika Kuusisto
FT, varhaiskasvatuksen professori
Helsingin yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

ISBN 978-951-29-9169-3 (Painettu)
ISBN 978-951-29-9170-9 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Painettu)
ISSN 2343-3191 (Sähköinen)
Painosalama, Turku, Suomi 2023

Wdzięczna Rodzicom za dar życia i wychowanie

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Kasvatustiede

MONIKA HAANPÄÄ: Kolminäkökulmainen tutkimus maahanmuuttajataustaisesta varhaiskasvatushenkilöstöstä suomalaisessa päiväkodissa.

Väitöskirja, 209 s.

Oppimisen, opetuksen ja oppimisympäristöjen tutkimuksen tohtoriohjelma (OPPI)

Maaliskuu 2023

TIIVISTELMÄ

Väitöstutkimuksen tavoitteena on selvittää ja kuvata maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien kokemuksia sekä suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön ja päiväkodin johtajien näkemyksiä päiväkodin toimintakulttuurista, työyhteisön jäsenyydestä, toiminnasta ja sen johtamisesta päiväkodeissa suhteessa varhaiskasvatushenkilöstön moninaisuuteen. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön toiminnasta, moninaisen työyhteisön johtamisesta sekä käytäntöyhteisöjen toiminnasta suomalaisissa päiväkodeissa.

Tutkimus paikantuu kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttään ja erityisesti varhaiskasvatuksen työyhteisöihin. Tutkimuksen lähestymistapana käytetään sosiokonstruktivistista laadullista tutkimusta, jossa tutkimusaihetta tarkastellaan kolminäkökulmaisesti. Varhaiskasvatuksen työyhteisöä on tarkasteltu käytäntöyhteisönä (*communities of practice*), jonka ulottuvuudet löytyivät varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista ja työyhteisön toiminnasta.

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat: a) *miten maahanmuuttajataustaiset henkilöt kokevat jäsenyytensä ja työskentelynsä suomalaisen päiväkodin työyhteisössä ja toimintakulttuurissa*, b) *minkälaisia näkemyksiä suomalaistaustaisella varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta maahanmuuttajataustaisen henkilöstön kanssa* ja c) *minkälaisia näkemyksiä päiväkodin johtajilla on työyhteisön johtamisesta ja toimivuudesta, kun sen jäseninä on maahanmuuttajataustaisia henkilöitä*.

Tutkimusaineisto on koottu kyselyn ja teemahaastattelujen avulla. Tarkastelun kohteena olivat maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön (n=32), suomalaistaustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön (n=30) sekä päiväkodin johtajien (n=15) näkökulmat. Tutkimuksen aineisto on analysoitu pääosin laadullisella teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä soveltaen abduktiivista lähestymistapaa.

Tutkimusaineiston analyysin tulokset osoittivat, että maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien kokema jäsenyys ja työskentely suomalaisessa päiväkodin työyhteisössä olivat yhteydessä heidän suomen kielen taitoonsa, ammatillisen ja henkilökohtaisen itsetunnon vahvuuteen, sosiaalisiin suhteisiin työpaikalla sekä työyhteisön hyväksyntään ja arvostamiseen. Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden varhaiskasvatuksen työyhteisön täysjäseneksi tuleminen sekä päiväkodin työkulttuurin, -tapojen ja -normien ja suomen kielen oppiminen tapahtuivat enimmäkseen toimintaan aktiivisesti osallistumisen ja työssä oppimisen kautta. Maahanmuuttajataustaisen henkilöstön johtaminen vaati sensitiivisyyttä ja osaamista, joka liittyi muun muassa kulttuurien väliseen ajattelu- ja toimintatapojen ymmärtämiseen.

AVAINSANAT: ammatti-identiteetti, käytäntöyhteisö, maahanmuuttajatausta, päiväkodin johtajuus, toimintakulttuuri, varhaiskasvatuksen (työ)yhteisö

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Teacher Education

Educational Sciences

MONIKA HAANPÄÄ: A three-angle study of early childhood education and care staff with immigrant background in Finland

Doctoral Dissertation, 209 pp.

Doctoral Programme on Learning, Teaching and Learning Environments Research (OPPI)

March 2023

ABSTRACT

The objective of this thesis is to examine and describe the experiences of teachers and child carers with immigrant background and explore the views of the staff and directors with Finnish background related to the operational culture, work community membership and leadership of an ECEC centre with respect to the diversity of the ECEC staff.

The research is situated in the field of pedagogical research with a particular focus on the study of work communities in early childhood education. The topic of the qualitative research is examined from three perspectives in a socio-constructivist framework. The ECEC work community is viewed as a community of practice (COP), with its dimensions found in the operational culture of early childhood education and the practices of the work community.

The research set out to find out a) how people with immigrant background experience the membership and work in the work community and operational culture of a Finnish day care centre, b) what kind of views the Finnish ECEC staff has of cooperation and interaction with members of staff with immigrant background, c) what kind of views the directors of the ECEC centres have about the management and functionality of the work community with members with immigrant background.

Questionnaires and thematic interviews were used to compile the research material consisting of the viewpoints of the ECEC staff with immigrant background (n=32), Finnish background (n=30), and the directors of the ECEC centre (n=15). The research material has been primarily analysed using qualitative theory-based content analysis with the application of an abductive approach.

The results of the analysis of the research material showed that the experienced membership and work in the Finnish ECEC work community of the staff with immigrant background were linked to their Finnish language proficiency, strength of professional and personal self-esteem, social relationships in the workplace and approval and appreciation of the work community. For individuals with immigrant background, becoming a full member of an ECEC community and learning the culture, the ways and the norms of work and the Finnish language took place through active participation in the practices and learning on-the-job. Leadership in work community requires intercultural sensitivity and skills related to, among other things, an understanding of intercultural ways of thinking and acting.

KEYWORDS: community of practice, ECEC centre leadership, ECEC (work) community, immigrant background, operational culture, professional identity

Kiitokset

Väitöskirjatyöskentelyni on ollut monivaiheinen ja pitkä prosessi, jossa latinankielinen sanonta *per aspera ad astra* on soinut mantrana mielessäni liki kymmenen vuotta. Nyt koitti odotettu hetki kiittää kaikkia niitä henkilöitä, jotka ovat auttaneet minua väitöskirjatyöhön liittyneen tutkimus- ja kirjoitusprosessin aikana.

Erityiskiitos kuuluu kaikille tutkimukseen osallistuneille. Kiitän antamastanne ajasta ja luottamuksesta, sekä ajatustenne ja kokemustenne jakamisesta kanssani. Ilman teitä ei olisi tätä tutkimusta, kiitos!

Minulla oli kunnia saada työskennellä kolmen ohjaajan ohjauksessa (*omne trium perfectum!*), jotka ovat tukeneet tutkimukseni tekemistä ja eteenpäin viemistä erityisesti silloin, kun tukea on eniten tarvittu. Kiitos ystävällisyydestänne, antamastanne ajasta ja tuesta koko väitöskirjatyöskentelyn aikana. Kiitos myös siitä, että olette kärsivällisesti lukeneet käsikirjoitustani ja vastanneet niihin lukemattomiin kysymyksiin, joita matkan varrella on tullut esille. Väitöskirjatyöni on aloitettu professori emerita Arja Virran ja professori emerita Heini-Marja Pakulan ohjauksessa vuonna 2011. Heidän jäätyään eläkkeelle, olen saanut pääohjaajakseni professori (nyk. emerita) Inkeri Ruokosen ja professori emerita Arja Virta suostui jatkamaan toisena ohjaajanani tutkimusprosessin loppuun asti. Suuri kiitos Arja, siitä, että otit minut jatko-opiskelijoiden ryhmääsi ja annoit mahdollisuuden kasvatustieteen jatko-opinnoille. Sinun rauhallisuutesi ja ymmärryksesi ovat olleet vahvana tukenani tutkimusprosessin alusta loppuun. Heini-Marja, sinulta saamani sinulta opit ja arvokkaat neuvot ovat olleet tärkeitä väitöstutkimustyössäni. Kiitos Inkeri, sinun positiivinen energiasi, kannustuksesi ja tarmokkuutesi ovat ylläpitäneet motivaatiotani ja auttaneet minua löytämään tutkimusprosessin loppuun saattamiseen tarvittavaa sisua.

Kiitän työni esitarkastajia, professori Arniika Kuusistoa ja dosentti Heini Paavola asiallisesta, rakentavasta, ohjaavasta ja inspiroivasta kritiikistä ja palautteesta. Esitarkastuslausuntonne ovat olleet suureksi avuksi tutkimusraportin viimeistelyssä. Lämmin kiitos professori Arniika Kuusistolle lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Kiitän tutkimukseeni liittyvistä arvokkaista kommenteista myös yliopistotutkijaa Tuire Palosta. Professori Sara Routarinteelle osoitan kiitokseni erityisesti siitä, että toimit tiedekunnan edustajana arvolausettoimikunnassa. Kiitos Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan OPPI-tohtoriohjelmalle. Kiitos myös siitä, että väitöskirjani on julkaistu Turun yliopiston Annales Universitatis Turkuensis -sarjassa. Lisäksi

suuri kiitos Turun yliopiston Kieliklinikan (myöhemmin KOROKE hanke) ohjajille, joilta sain runsaasti yksilöohjausta suomen kielitaitoni parantamiseen.

Kiitän sydämellisesti Työsuojelurahastoa, Ebeneser-säätiötä, ja Aikuiskoulutusrahastoa saamastani taloudellisesta tuesta, joka on ollut arvokasta tutkimustyöni loppuunsaattamiseksi.

Kiitos esimiehilleni kaikesta tuesta, joustavuudesta, kannustuksesta sekä ymmärryksestä. Sain teiltä sekä henkistä tukea, mutta myös yksittäisiä ja pidempiä opintovapajaksoja aina ongelmitta ja tarpeen mukaan. Kiitos Salon kaupungin pääkirjaston henkilökunnalle käyttööni saadusta tutkijahuoneesta, jossa kirjoitin aineiston analyysia liki puoli vuotta. Sirpa Ovaskaista kiitän hyvästä ja huolellisesta kielentarkastuksesta.

Kiitos kaikille ystäville ja kaverille tuestanne! Te olitte korvaamattomana turva-verkkona aina, kun tuntui ”ettei homma etene”. Kiitos sydämellisesti koko perheeleni kaikesta tuesta ja kannustusta! Kiitos rakkain Jarkko suuresta ymmärryksestä kaikkia niitä asioita kohtaan, mitä tämä työ on eteen tuonut. Kiitos pojilleni Larille ja Antonille kärsivällisyydestänne varsinkin loppumetreillä, kun olin melkein juurtunut tietokoneen ääreen. Anton kertoi minulle eräänä aamuna: ”Miksi sinun täytyy AINA tehdä väitöskirjaa?” Lasten lausumana *aina*-sanassa usein kuuluu sydäntä särkevä ikuisuus, mutta onneksi tässä tapauksessa aina-sana sai onnellisen lopun. Lari ja Anton, omistan tämän väitöskirjani teille.

Salossa 22.1.2023
Monika Haanpää

Sisällys

Kiitokset.....	6
1 Johdanto.....	12
2 Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä	16
3 Maahanmuuttajataustainen henkilöstö kasvat- ja opetusallalla	21
3.1 Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työllistyminen Suomessa	21
3.2 Opettajaksi maahanmuuttajataustalla.....	24
3.3 Maahanmuuttajataustaisen henkilön (ammatillinen) identiteetti.....	30
4 Käytäntöyhteisöteoria	33
4.1 Käytäntöyhteisöjen ulottuvuuksia	33
4.2 Oppiminen osallistumisen ja osallisuuden kautta.....	38
4.3 Reuna-alueelta osallistuminen – noviisista täysjäseniksi käytäntöyhteisössä.....	42
5 Varhaiskasvatuksen (työ)yhteisö	44
5.1 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri.....	44
5.2 EduCare-malli suomalaisen varhaiskasvatuksen taustalla.....	46
5.3 Työyhteisön toimintatavat.....	50
6 Moninaisen henkilöstön johtaminen päiväkodissa.....	54
6.1 Moninaisen henkilöstön johtaminen.....	54
6.2 Johtaja työntekijöiden yhdenvertaisuuden edistäjänä	56
6.3 Päiväkodin johtajuuden ulottuvuudet	60
7 Yhteenveto teoriaosasta.....	62
8 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne	64
9 Tutkimuksen toteutus ja metodologiset valinnat.....	66
9.1 Sosiokonstruktivismi laadullisessa tutkimuksessa	66
9.2 Tutkimusaineisto ja sen tuottamisen menetelmät	67
9.2.1 Kysely	73
9.3 Aineiston analyysi.....	74

9.4	Tutkimusaineiston kuvaus	80
9.4.1	Teemahaastatteluihin osallistunut maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatushenkilöstö.....	80
9.4.2	Tutkimukseen osallistuneet suomalaistaustainen varhaiskasvatushenkilöstö ja päiväkodin johtajat.....	83
10	Maahanmuuttajataustainen henkilö päiväkodin työyhteisössä.....	85
10.1	Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden urapolkuja varhaiskasvatuksen opettajaksi tai lastenhoitajaksi Suomessa	85
10.2	Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen työntekijän (ammattillinen) identiteetti	92
11	Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ja työyhteisön toimivuus moninaisessa päiväkodissa	98
11.1	Vuorovaikutus ja yhteistyö varhaiskasvatuksen moninaisessa työyhteisössä.....	98
11.2	Toiminta- ja työyhteisö 111	111
11.3	Varhaiskasvatushenkilöstön kielitaidon merkitys	124
11.4	Yhteistyö lasten huoltajien kanssa.....	133
12	Moninaisen työyhteisön johtaminen päiväkodissa.....	139
13	Päiväkodin käytäntöyhteisöt.....	151
14	Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä	158
14.1	Maahanmuuttajataustainen henkilö suomalaisen päiväkodin työyhteisön jäsenenä.....	161
14.2	Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ja työyhteisön toiminta	167
14.3	Moninaisen päiväkotihenkilöstön johtaminen.....	172
15	Pohdinta.....	174
15.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	174
15.2	Jatkotutkimusaiheita	180
15.3	Lopuksi.....	180
	Lyhenteet.....	183
	Lähteet.....	184
	Liitteet.....	205

Taulukkuuettelo

Taulukko 1.	Maahanmuuttoon liittyviä käsitteitä ja niiden määritelmät.....	17
Taulukko 2.	Maahanmuuttajien asemaan työmarkkinoilla vaikuttavat tekijät, yhteenveto.....	22
Taulukko 3.	Eroja käytäntöyhteisön, työtiimin, muodollisen ja epämuodollisen ryhmän välillä.....	36
Taulukko 4.	Syrjinnän ja vastatoimien kiellot.....	57
Taulukko 5.	Aineistonkeruutavat tutkimuskysymyksittäin.....	65
Taulukko 6.	Esimerkki (1/3) ala-, ylä- ja pääluokkien luomisesta: maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön vastauksia.....	77
Taulukko 7.	Esimerkki (2/3) ala-, ylä- ja pääluokkien luomisesta: suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön vastauksia.....	78
Taulukko 8.	Esimerkki (3/3) ala-, ylä- ja pääluokkien luomisesta: päiväkodin johtajien vastauksia.....	79
Taulukko 9.	Maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien lähtömaanosat.....	81
Taulukko 10.	Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden ikäjakauma.....	81
Taulukko 11.	Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden oleskeluaika Suomessa.....	82
Taulukko 12.	Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden Suomeen muuton syy.....	82
Taulukko 13.	Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön suomen kielen opiskelu.....	82
Taulukko 14.	Suomalaistaustaisten vastaajien koulutus.....	83
Taulukko 15.	Suomalaistaustaisten vastaajien työkokemuksen pituus.....	84
Taulukko 16.	Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön saama koulutus omassa tai lähtömaassa sekä mahdollinen koulutus Suomessa muuton jälkeen.....	86
Taulukko 17.	Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden <i>tie varhaiskasvatukseen ammattiin Suomessa</i>	87

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat kaikki yksilön ryhmäjäsenyydet.....	30
Kuvio 2.	Käytäntöyhteisön ulottuvuudet.....	34
Kuvio 3.	Sosiaalisen oppimisen teorian osatekijät.....	39
Kuvio 4.	Osaamisyhteisöön kasvamisen prosessi.....	40
Kuvio 5.	Tiedostettujen, tiedostamattomien ja tahattomien tekijöiden epäsuora yhteys varhaiskasvatukseen laatuun, lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen.....	45
Kuva 6.	Kasvatustyylien nelikenttä.....	47
Kuvio 7.	Monikerroksinen moninaisuus työpaikalla.....	55
Kuvio 8.	Rasismin ilmenemismuotoja.....	59

Kuvio 9.	Teoreettisen viitekehyksen visuaalinen kuvaus.....	63
Kuvio 10.	Tutkimuksen kolminäkökulmainen lähestymistapa (aineistotriangulaatio).	65
Kuvio 11.	Sisällönanalyysin vaiheet.....	75
Kuvio 12.	Maahanmuuttajataustaisen työntekijän varhaiskasvatuksen moninaiseen työyhteisöön liittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä.....	159
Kuvio 13.	Maahanmuuttajataustaisen opettajan ammatillisen uran kaksivaiheinen adaptaatio.....	164
Kuvio 14.	Lasten huoltajien vuorovaikutuksen intensiivisyys varhaiskasvatuksen henkilöstöä kohtaan kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa päiväkodissa.....	165
Kuvio 15.	Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatus- henkilöstön VASU-keskusteluun osallistumisen kehittyminen asteittain syvenevän osallistumisen kautta.....	172
Kuvio 16.	Hattivatit	182

1 Johdanto

Maahanmuutto Suomeen on kasvanut voimakkaasti 1990-luvulta alkaen. Kun vuonna 1997 ulkomaalaisten henkilöiden osuus oli 0,7 prosenttia Suomen väestöstä, vuonna 2021 se oli noussut 8,5 prosenttiin (Tilastokeskus, 2021). Maahanmuuton lisääntymisestä huolimatta Suomen väestön määrän kasvu hidastuu, väestörakenne vanhenee ja työkäinen väestö vähenee (Valtioneuvosto, 2021, s. 16). Pääministeri Marinin hallituksen ohjelmaan (Työ- ja elinkeinoministeriö [TEM], 2021a; myös Valtioneuvosto, 2021) on kirjattu tavoite luoda työelämäohjelma, jossa lisätään työnantajien monimuotoisuusosaamista sekä maahan muuttaneiden työntekijöiden osaamisen tunnistamista ja kehittämistä työpaikoilla. Hallituksen ohjelman tavoitteena on ratkaista työvoimapulaa siitä kärsivillä, kuten varhaiskasvatuksen, aloilla. *Koulutus- ja työperusteisen maahanmuuton tiekartta 2035* (Valtioneuvosto, 2021, s. 3) täydentää edellä mainittua hallitusohjelmaa, ja sen strategisilla tavoitteilla halutaan luoda Suomesta globaalisti kiinnostava ja houkutteleva sekä parasta maahanmuuttokokemusta tarjoava paikka, jossa kansainvälinen osaaminen luo elinvoima. Tämän väitöstutkimuksen kautta saadun tutkimustiedon tavoitteena on lisätä ymmärrystä maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työllistymisestä ja työhyvinvoinnista sekä edistää moninaisuuden parempaa huomioon ottamista varhaiskasvatuksen työyhteisöissä ja toimintakulttuurissa.

Lisääntynyt maahanmuutto on muuttanut myös varhaiskasvatuksen kenttää ja varhaiskasvatuksen henkilöstön työolosuhteita. Päiväkodin moniammatillisessa työyhteisössä työskentelee nykyisin yhä enemmän maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä. Esimerkiksi Helsingissä vuonna 2014 varhaiskasvatuksen henkilöstössä muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia työntekijöitä (mukaan lukien työllistetyt) oli 390 henkilöä (Kuusisto ym., 2014, s. 114) ja viimeaikaisen (3.11.2021) tiedon mukaan 631 henkilöä, kun varhaiskasvatuksen henkilöstön kokonaismäärä on lähes 6 000 henkilöä (Seppälä, 2021). Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön määrä saattaa nousta entisestään, kun varhaiskasvatuksen alalla kasvavaa työvoimapulaa (ks. TEM, 2021b) pyritään paikkaamaan kansainvälisillä rekrytoinneilla, joita muun muassa yksityinen sektori tekee vuonna 2021 alkaneen *Varhaiskasvatuksen opettajien polku Euroopasta Suomeen* -hankkeen kautta. Lisäksi Tam-

pereen ja Turun yliopistoissa on maahanmuuttajataustaisille tai kansainvälisille hakijoille suunnattuja englanninkielisiä varhaiskasvatuksen opettajien BA-tutkinto-ohjelmia.

Olen yksi niistä maahanmuuttajataustaisista opettajista, jotka jatkavat opettajan työuraa Suomessa. Tullessani Suomeen minulla oli kasvatustieteen maisteritutkinto, joka antoi minulle Puolassa kelpoisuuden toimia opettajana varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa sekä alkuopetuksessa. Tutkimukseni aihe syntyi vähitellen, ikään kuin itsestään, sen jälkeen, kun sain ensimmäisiä sijaisuuksia päiväkodeista Suomessa vuonna 2011. Kuunnellessani muiden maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden monenkirjavia tarinoita heidän urapoluistaan ja entisistä ammateistaan, jotka eivät aina liittyneet kasvatus- tai opetusalaan, huomasin valtavan tarpeen saada lisää tietoa siitä, miten maahanmuuttajataustainen henkilö kokee työskentelyn ja työyhteisön jäsenyyden suomalaisessa päiväkodissa. Yhtäältä oma henkilökohtainen kokemus maahanmuuttajataustaisena varhaiskasvatuksen opettajana sekä työyhteisön jäsenenä suomalaisessa päiväkodissa inspiroi tutkimuksen aiheen valinnassa, mutta toisaalta olen pyrkinyt siihen, että se ei ole vaikuttanut tutkimuksen aineiston analyysiin eikä tulosten tulkintaan, jossa käytin fenomenologisen analyysin sulkeistamisen periaatetta (ks. Perttula, 2009, myös luku 9.3 tässä monografiassa).

Tämä tutkimuksen tehtävänä on selvittää ja kuvata maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien sekä suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön ja päiväkodin johtajien näkemyksiä päiväkodin toimintakulttuurista, työyhteisön jäsenyydestä, toiminnasta ja sen johtamisesta päiväkodeissa suhteessa varhaiskasvatushenkilöstön moninaisuuteen. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- Miten maahanmuuttajataustaiset henkilöt kokevat jäsenyytensä ja työskentelynsä suomalaisen päiväkodin työyhteisössä ja toimintakulttuurissa?
- Minkälaisia näkemyksiä suomalaistaustaisella varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta maahanmuuttajataustaisen henkilöstön kanssa?
- Minkälaisia näkemyksiä päiväkodin johtajilla on työyhteisön johtamisesta ja toimivuudesta, kun sen jäsenenä on maahanmuuttajataustaisia henkilöitä?

Tutkimus liittyy suomalaisen varhaiskasvatustutkimuksen kenttään. Tutkimuksen kontekstin muodostavat tutkimukseen osallistuneet suomalaiset päiväkodit ja niiden henkilöstö. Tutkimusaineisto on koottu kyselyn ja teemahaastattelujen avulla. Tarkastelun kohteena olivat maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön (n=32) kokemukset sekä suomalaistaustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön

(n=30) ja päiväkodin johtajan (n=15) näkökulmat suhteessa maahanmuuttajataustaiseen henkilöstöön. Tutkimuksen aineisto on analysoitu pääosin laadullisella teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä soveltaen abduktiivista lähestymistapaa.

Lähes 50 vuotta sitten vuonna 1973 päivähoitoon (nykyisin varhaiskasvatukseen) osallistuminen oli määritelty kuuluvan kaikille sitä tarvitseville lapsille Suomessa (Laki lasten päivähoitosta (36/1973) ja asetus (239/1973)). Ensimmäinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja julkaistiin vasta 2003, ja sitä päivitettiin vuonna 2005 kentältä saatujen palautteiden perusteella (Stakes 2003/2005). Siitä lähtien varhaiskasvatus on ollut jatkuvassa muutostilassa. Suurin poliittinen muutos oli päivähoiton siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan (1.1.2013). Sen jälkeen varhaiskasvatukseen tuli lisää uudistuksia, kuten varhaiskasvatustilain muutos (540/2018), jossa muun muassa on määritelty uudet varhaiskasvatuksen ammattinimikkeet: varhaiskasvatuksen opettaja (ent. lastentarhanopettaja), varhaiskasvatuksen sosionomi (ent. sosionomi), varhaiskasvatuksen erityisopettaja (ent. erityislastentarhanopettaja) sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitaja (ent. lastenhoitaja). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet uudistetaan säännöllisesti ja tarpeen mukaan (ks. viimeinen päivitys: OPH, 2022). Uudistuksissa otetaan huomioon erityyppisiä suomalaiseseen varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen vaikuttavia yhteiskunnallisia seikkoja, kuten maailman globalisaatio ja kasvava kulttuurinen diversiteetti tai erityisen tuen saamisen varmistaminen jokaiselle lapselle kuuluvana oikeutena. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) on arvioinut varhaiskasvatuksen toimintaa säännöllisesti vuodesta 2017 lähtien (esim. Vlasov ym., 2018; Juutinen ym., 2021).

Tämä tutkimus edustaa kasvatustieteen alaa, erityisesti varhaiskasvatusta ja siihen liittyvän toimintakulttuurin ja työelämän tutkimusta. Päiväkodin työyhteisön toimintaa tarkastellaan sekä vertikaaliset että horisontaaliset ulottuvuudet huomioon ottaen. Vertikaaliset suhteet ovat päiväkodin johtajan ja henkilöstön välisiä, ja horisontaaliset suhteet ovat työtovereiden välisiä (ks. Gerlach, 2019; myös Tiihonen, 2019). Päiväkodin työyhteisöä voi tarkastella käytäntöyhteisönä, jossa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työyhteisön täysjäseniksi tuleminen sekä päiväkodin työ- ja toimintakulttuurin, tapojen, normien sekä suomen kielen oppiminen tapahtuvat enimmäkseen osallistumisen kautta (ks. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Suomessa on tehty toistaiseksi vähän tutkimuksia varhaiskasvatuksen työyhteisöstä käytäntöyhteisön ja henkilöstön maahanmuuttajataustan näkökulmasta.

Suomessa on tehty verrattain vähän tutkimusta maahanmuuttajataustaisista varhaiskasvatuksen opettajista ja lastenhoitajista (esim. Ali-Hokka, 2017; Kuusisto, 2010; Kuusisto ym., 2014), joten kirjallisuuskatsastus nojaa pääosin maahanmuuttajataustaisten aineen- ja luokanopettajien kansainvälisiin tutkimuksiin. Syynä lienee maahanmuuttajataustaisten henkilöiden vähäinen työllistyminen kasvatus- ja ope-

tusalalle Suomessa, mikä saattaa johtua muun muassa kieli- ja koulutusvaatimuksesta, jotka he kokivat itse liian tiukoiksi (ks. esim. Koskinen-Sinisalo, 2015). Oletan, että maahanmuuttajataustaisten aineen- ja luokanopettajien kokemukset ovat jossain määrin vertailtavissa maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin (ks. myös Happo, 2006). Otan huomioon sen, että suurin eroavaisuus saattaa olla opettajien työn luonteessa: opettaja työskentelee koulussa itsenäisesti ja on usein ainoana kasvattajana (aikuisena) luokassa, kun taas varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät kolmen tai neljän työntekijän tiimissä. Tutkimukseen osallistui myös maahanmuuttajataustaisia varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, joista monien lähtömaassaan saama ammatillinen koulutus ei liittynyt lainkaan kasvatus- tai opetusalaan.

Tutkimuksen teoreettinen osio alkaa esittelemällä maahanmuuton tematiikkaan liittyviä keskeisiä käsitteitä (luku 2). Sen jälkeen luvussa 3 tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työllistymistä Suomessa (yleisesti), maahanmuuttajataustaisten opettajien pääsyä opetustehtäviin toisessa maassa ja siihen liittyviä yleisimpiä ongelmia sekä maahanmuuttajataustaisten kasvatus- ja opetusalan henkilöstön kielitaidon merkitystä ja ammatti-identiteetin lähtökohtia. Luku 4 avaa näkymää tämän tutkimuksen keskeisimpään teoriaan eli käytäntöyhteisöteoriaan (*community of practice*), ja luvussa tarkastellaan muun muassa sitä, miten osallistujat pääsevät yhteisön periferiasta eli reuna-alueilta (*legitimate peripheral participation*) yhteisön jäseniksi oppimisen kautta (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Luvussa 5 tarkastellaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja työyhteisön toiminta ja luvussa 6 sen johtamista moninaisuuden kontekstissa. Luvussa 7 esitän yhteenvedon teoreettisesta osuudesta, luvussa 8 esittelen tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenteen ja luvussa 9 tutkimuksen toteutuksen ja metodologiset valinnat. Seuraavissa luvuissa (10–13) esittelen empiirisen analyysin tulokset, tutkimustulosten yhteenvedon ja johtopäätökset (luku 14). Monografian pohdinnassa luvussa 15 esitellään tutkimuksen luotettavuus, eettisyys, tutkimuksen merkitys, kehittämisehdotukset sekä jatko-tutkimusaiheet liittyen maahanmuuttajataustaisen henkilöstön työllistymiseen ja tuen tarpeeseen.

2 Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä

Maahanmuutto on aiheena jo pitkään ollut enemmän tai vähemmän läsnä mediassa ja politiikassa. Keskusteluissa muodostuu usein kaksi vastakkaista puolta, joista toinen puolustaa ja toinen vastustaa maahanmuuttoa Suomeen (esim. Nortio, 2020). Joskus keskusteluissa huomaa sen, että maahanmuuttajat saattavat muuttua kategoriaksi, jossa unohtuu heidän yksilöllisyytensä ja ainutlaatuisuutensa. Todellisudessa maahanmuuttajat ovat heterogeeninen joukko ihmisiä, joilla jokaisella on oma henkilökohtainen historiansa, arvonsa, perinteensä ja tapansa. Yleistämisessä on vaarana, että kaikki maahanmuuttajat näyttäivät samankaltaisilta ja kasvottomilta. (Ks. Hartonen & Rissanen, 2018; Huttunen, 2004, s. 138.) Maahanmuuttaja-termi määrittelee, kuka kyseinen henkilö on, mutta samanaikaisesti myös sen, kuka hän ei ole, eli hänen kuulumattomuutensa valtaväestöön (Harinen ym., 2009). Vaikka maahanmuuttaja-termi yritetään pitää neutraalina yhteiskunnassa, maahanmuuttajiksi kutsutut henkilöt saattavat kokea sen myös loukkaavana ja leimaavana käsitteenä, koska sillä usein koetaan viitattavan johonkin vähempiarvoiseen (esim. Kurki, 2019).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL, 2021) sivuston mukaan *maahanmuuttaja*-termi on ”yleiskäsite henkilölle, joka on muuttanut maasta toiseen. Käsitteellä viitataan yleensä henkilöihin, jotka ovat syntyneet ulkomailla”. Tilastokeskus (2018) määrittelee maahanmuuttajaksi henkilön, joka on muuttanut Suomeen ja aikoo oleskella maassa yhtämittaisesti ainakin vuoden ajan. Maahanmuuttaja-termillä ei tulisi viitata henkilöihin, joiden oletetaan olevan maahanmuuttaja esimerkiksi hänen ulkonäkönsä, nimensä tai äidinkieltensä perustella (TEM, 2021 c).

Taulukossa 1 esitetään maahanmuuttoon liittyviä käsitteitä ja niiden määritelmät. Lähteenä on Maahanmuuttoviraston (2018) sanasto.

Taulukko 1. Maahanmuuttoon liittyviä käsitteitä ja niiden määritelmät (Maahanmuuttovirasto, 2018).

Käsite	Määritelmä
Kiintiöpakolainen (engl. <i>quota refugee</i>)	<i>YK:n pakolaisjärjestön UNHCR:n pakolaiseksi katsoma henkilö, jolle on myönnetty oleskelulupa valtion talousarviossa vahvistetussa pakolaiskiintiössä</i>
Maahanmuuttaja (engl. <i>immigrant/migrant</i>)	<i>Maahan (Suomeen) muuttava henkilö</i>
Pakolainen (engl. <i>refugee</i>)	<i>Ulkomaalainen, jolla on perustellusti aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi alkuperän, uskonnon, kansallisuuden, tiettyyn yhteiskunnalliseen ryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteen vuoksi. Pakolaisaseman saa henkilö, jolle jokin valtio antaa turvapaikan tai jonka UNHCR katsoo olevan pakolainen</i>
Paluumuuttaja (engl. <i>returnee</i>)	<i>Oleskelulupa-asioissa paluumuuttaja tarkoittaa Suomeen muuttavaa henkilöä, jolla on suomalaiset sukujuurret tai muuten läheinen yhteys Suomeen (entinen Suomen kansalainen, syntyperäisen Suomen kansalaisen jälkeläinen, muu suomalainen syntyperä, kuten inkerinsuomalainen¹)</i>
Suomen kansalainen (engl. <i>Finnish citizen</i>)	<i>Henkilö, joka syntyessään tai myöhemmin muulla tavalla on saanut Suomen kansalaisuuden</i>
Turvanpaikanhakija (engl. <i>asylum seeker</i>)	<i>Henkilö, joka hakee suojelua ja oleskeluoikeutta vieraasta valtiosta. Turvapaikanhakija saa pakolaisaseman, jos hänelle annetaan turvapaikka</i>
Ulkomaalainen (engl. <i>foreign national</i>)	<i>Henkilö, joka ei ole Suomen kansalainen</i>

1 Paluumuutto lakkautettiin 1.7.2011. <https://intermin.fi/-/ehdotus-inkerinsuomalaisten-paluumuuttojarjestelman-lakkauttamisesta-lausuntokierrokselle>

Maahanmuuttajia kuvailevat käsitteet ovat osittain merkityksiltään päällekkäisiä tai monisisältöisiä, ja samaa henkilöä saatetaan kuvailla eri termeillä. Esimerkiksi paluumuuttajaa voidaan kutsua maahanmuuttajaksi ja maahanmuuttaja saattaa olla myös turvanpaikanhakija. Kielitoimiston sanakirja määrittelee käsitteen *suomalainen* seuraavasti: *Suomeen kuuluva, Suomesta kotoisin tai lähtöisin oleva; (...); kansallisuudeltaan Suomen väestöön kuuluva; Suomen kansalainen*. Vaikka ensimmäinen määritelmä kuvailee ominaisuuksia eikä ihmisiä, voidaan kuitenkin tulkita, että suomalainen voi tarkoittaa myös henkilöä, joka *kuuluu* Suomeen omasta äidinkielenstä, kulttuurista tai kansallisuudesta riippumatta. Silti kuuluvuuden tunne (*belonging*) ei synny automaattisesti, vaan muiden ihmisten hyväksymisestä ja joukkoon sopimisesta kokemuksen kautta (Lambert ym., 2013).

Tutkimuksen selkeyden kannalta kaikkia tutkimukseen osallistuneita henkilöitä, jotka ovat muuttaneet Suomeen eri perustein (myös ns. inkerinsuomalaiset), kutsutaan *maahanmuuttajataustaisiksi*, ja tutkimukseen osallistuneita varhaiskasvatuksen työntekijöitä, joiden äidinkieli ja juuret liittyvät Suomeen eli hänen taustamaansa on Suomi, kutsutaan *suomalaistaustaisiksi* (ks. Tilastokeskus, 2018; THL, 2021). Tähän tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajataustaisiksi kutsutut henkilöt olivat syntyneet ulkomailla, eikä kukaan heistä määritellyt suomen kieltä äidinkielekseen.

Tässä tutkimuksessa maahanmuutto on osallistujia toisistaan erottava seikka, joka on mahdollisesti vaikuttanut maahanmuuttajataustaisten henkilöiden nykyiseen henkilökohtaiseen elämään ja työelämään, ajattelutapaan ja identiteettiin. Tämän jaon tarkoitus on helpottaa tutkimuksen esittelyä, koska muiden korvaavien tai sopivien termien löytäminen on osoittautunut vaikeaksi.

Kansainvälinen muuttoliike on lisännyt arvomaailmojen ja merkitysjärjestelmien moninaisuutta. Pitkäsen ym. (2019) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten ja suomalaistaustaisten arvoissa ja asenteissa ei ilmene juurikaan eroavaisuutta. Myös käsitys, että lähellä asuvilla pitäisi olla samankaltaiset arvot ja käsitykset, ei pidä paikkaansa; kauempaa tulleiden ja niin sanottua kantaväestön välillä voi olla paljon yhtäläisyyksiä. Arvot muuttuvat elämän aikana, ja yksi muutoksen aiheuttaja voi olla muutto toiseen maahan, toiseen kulttuuriin. (Pitkänen ym., 2019.) Tässä tutkimuksessa arvomaailmojen ja merkitysjärjestelmien moninaisuutta tarkasteltiin muun muassa vertailemalla maahanmuuttajataustaisen ja suomalaistaustaisen henkilöstön kasvatustyyliä sekä toiminta- ja työkulttuuria.

Erilaisia yhteisöjä, esimerkiksi työpaikkoja, kouluja tai päiväkotuja, on kutsuttu monikulttuurisiksi tai kulttuurisesti moninaisiksi vain yhteisön jäsenien maahanmuuttajataustan vuoksi.

Monikulttuurisuus-käsite on moniselitteinen, ja se kuvaa monia yhteiskunnassa rinnakkain eläviä ja kulttuuriltaan toisistaan poikkeavia ryhmiä (esim. Huttunen ym., 2005, s. 20). Suomalainen yhteiskunta on ja on aina ollut monikulttuurinen. Käytännössä kuitenkin monikulttuurisuudella tarkoitetaan maahanmuuttajien kulttuurista moninaisuutta, ei suomalaisen kulttuurin moninaisuutta (Löytty, 2005, s. 182–185). Monikulttuurisessa yhteiskunnassa puhutaan useita eri kieliä, harjoitetaan eri uskontoja ja katsomuksia, ylläpidetään moninaisia tapoja ja traditioita sekä uskotaan erilaisiin käsityksiin hyvästä elämästä. Lisäksi ihmisillä on erilaisia etnisiä taustoja ja identiteettejä. (Saukkonen, 2020, s. 61.)

Nortio (2020) esittää väitöstutkimuksensa tuloksena kolme monikulttuurisuuskonstruktiota eli tapaa arvioida ja merkityksellistää monikulttuurisuutta. Ensimmäisessä konstruktiossa monikulttuurisuus koetaan uhkana valtaväestölle ja sen elämätavalle. Tässä konstruktiossa korostuivat erilaisuuden diskurssit sekä maahanmuuttajiin kohdistuneet yksipuolisen sopeutumisen vaatimukset. Toisessa, arvokkaan

monikulttuurisuuden konstruktiossa arvotettiin kulttuurinen moninaisuus yhteiskuntaa rikastuttavana tekijänä. Kolmannessa monikulttuurisuuden konstruktiossa kritisoitiin rajoittavaa jakoa ”meihin” ja ”muihin” ja vaadittiin maahanmuuttajille mahdollisuutta toimia aktiivisina ja tasa-arvoisina yhteiskunnan jäseninä.

Monikulttuurisuutta kohtaan osoitettu kritiikki kohdistuu esimerkiksi siihen, että käsite jo sinänsä sisältää kulttuureja erottelevia seikkoja. Toinen kriittinen näkökulma osoittaa, että monikulttuurisuudessa kulttuurit nähdään muuntumattomina sen sijaan, että ymmärrettäisiin kulttuurien muotoutuvan jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden kulttuurien kanssa. (Young, 2000.)

Monikulttuurisuus-käsitteen tilalle on tarjottu käsitettä moninaisuus (diversity). Käsite *kulttuurisesta moninaisuudesta* on laaja ja moniulotteinen, ja siihen sisältyvät etnisyys, kulttuuri, kieli ja niiden lisäksi uskonnollinen monimuotoisuus, sukupuoli-kysymykset, seksuaalinen suuntautuminen, vammaisuus, syrjintä ja sosioekonominen asema (Paavola & Talib, 2010, s. 11). Kulttuurisesti moninaiseksi voidaan katsoa yhteiskunta tai yhteisö, jossa on useita kulttuurisesti, uskonnollisesti ja maailmankatsomuksellisesti toisistaan eriäviä jäseniä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään (ks. Huttunen, 2004; Rastas ym., 2005; Vitikainen, 2014; Ylänkö, 2000). Kulttuurinen moninaisuus voi tarkoittaa ihmisten tapaa elää, toimia ja uskoa (UNESCO, 2005). Tärkeää on ymmärtää kulttuurin dynaaminen luonne ja nähdä ihmiset yksilöinä eikä vain tiettyjen ryhmien edustajina (Jokikokko, 2010, s. 26–27).

Kulttuurista moninaisuutta voidaan lähestyä ainakin kahdesta näkökulmasta. Niistä ensimmäinen edustaa niin sanottua *suppeaa näkökulmaa*, jossa kulttuurinen moninaisuus määritellään esimerkiksi sukupuolen, rodun ja etnisyyden perusteella. Toista käsiteryhmää kutsutaan *laajaksi näkökulmaksi*, joka sisältää edellä mainitun suppean näkökulman lisäksi muita muuttujia, kuten iän, koulutuksen, kulttuuritaustan, siviilisäädyn ja sosioekonomisen aseman. Laajassa näkökulmassa voidaan erottaa kaksi alaluokkaa: näkyvä (esim. rotu, sukupuoli, fyysinen vamma) ja näkymätön (esim. uskonto, koulutus, sosioekonominen tilanne) moninaisuus. (Ks. Mateescu, 2017; ks. myös Sippola ym., 2006, s. 16.) Tässä tutkimuksessa sovelletaan molempia näkökulmia kulttuurisen moninaisuuden tarkasteluun.

Kulttuurienvälisyys määritellään dynaamiseksi toiminnaksi eri kulttuuriryhmien välillä (UNESCO, 2006). Dervinin ja Keihäksen (2013) mukaan ei ole olemassa muuttumattomia kulttuureita, vaan kulttuurikäsitteellä on dilemmaattinen luonne, joka tarkoittaa sitä, että oletetulla kulttuurilla selitetään usein ihmisten käyttäytymistä ja toimintaa. Kulttuurienvälisyyttä käsittelevät tutkimukset voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin: kiinteään, notkeaan ja kaksikasvoiseen kulttuurivälisyyteen. *Kiinteässä* kulttuurienvälisyydessä tulkitaan toisia ihmisiä ja heidän käyttäytymistään kulttuurin kautta. *Notkeassa* kulttuurienvälisyydessä kohdataan ihminen ilman valmiita käsityksiä hänen kulttuuristaan ja omasta kulttuurista sekä niiden välisistä eroavaisuuksista. Notkeassa kulttuurienvälisyydessä pyritään ottamaan huomioon

ihmisen todellinen moninaisuus katsomatta näkyviä eroja sekä pyritään huomaamaan, että toisen kulttuurin edustaja voi olla yhtä hyvin myös samanlainen kuin oman kulttuurin edustaja. Usein kulttuurienvälisyydessä nähdään *kaksikasvoisuus*: huomioidaan muiden ihmisten moninaisuus, mutta käytetään kulttuuria selittävänä tekijänä. (Dervin & Keihäs, 2013, s. 120–121.) Tässä tutkimuksessa kulttuurienvälisyys halutaan nähdä notkeana, sillä ihmisten moninaisuus ei rajaudu vain maahanmuuttajataustaan, vaan tutkimuksen tehtävänä on tuoda esiin osallistujien kokemuksia ja näkemyksiä maahanmuuttajataustaisesta henkilöstöstä sekä vastata kysymyksen, mitä eroja ja samanlaisuuksia on maahanmuuttajataustaisen ja suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön välillä. Kaikki ovat moninaisia ja ainutlaatuisia – eivät vain maahanmuuttajat.

Nopeasti moninaistuvassa työympäristössä hyvänä ratkaisuna nähdään *kulttuurienvälisen osaamisen* lisääminen työyhteisötaitoihin, jotka tarkoittavat ihmisen kykyä tai taitoa toimia ja kommunikoida asiallisesti kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä ja suhtautua eettisesti ihmisiä, elämää ja monimuotoisuutta kohtaan (Bennett & Bennett, 2004; Dervin & Keihäs, 2013; Jokikokko, 2010; Korhonen & Puukari, 2013). Kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä tapahtuvassa kommunikaatiossa korostetaan *kulttuurienvälisen taitojen* merkitystä eli kykyä analysoida vuorovaikutusta, ennakoida väärinkäsityksiä ja muokata adaptoivaa käyttäytymistä. Kommunikaatioon kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä kuuluu myös *kulttuurienvälisiä ajattelutapoja* eli kulttuuritietoisuus, uteliaisuus ja hyväksyntä moniselitteisyyttä kohtaan sekä kulttuurienvälisen eroavaisuuksien etsiminen. (Bennett & Bennett, 2004, s. 149.)

Varhaiskasvatuksen kasvatuskumppanuusyhteisössä, jossa päiväkodin johtaja, henkilöstö, lapset ja lasten huoltajat toimivat yhdessä, kulttuurienvälisestä osaamisesta voidaan pitää erityisen tärkeänä taitona. Moninaisista perheistä ja henkilöstöstä koostuvissa varhaiskasvatusyhteisöissä myös monikulttuurisuuden ja/tai kulttuurisen moninaisuuden (*diversity*) käsitteitä tulisikin käyttää kuvaamaan koko yhteisön kulttuurista moninaisuutta eikä vain maahanmuuttajataustaisia henkilöitä.

3 Maahanmuuttajataustainen henkilöstö kasvatus- ja opetusala

Tässä luvussa esitellään maahanmuuttajataustaisten henkilöiden Suomessa työllistymiseen liittyviä seikkoja sekä maahanmuuttajataustaisten opettajien uraa käsitteleviä kansallisia ja kansainvälisiä tutkimuksia. Luvun lopussa käsitellään maahanmuuttajataustaisen (opettajan) ammatti-identiteetin rakentamiseen ja muokkaamiseen vaikuttavia tekijöitä.

3.1 Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työllistyminen Suomessa

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden osallistuminen työelämään voi todennäköisesti edesauttaa integraatiota, ehkäistä sosiaalista syrjäytymistä (Forsander, 2013, s. 220) ja edistää hyvinvointia (Ks. Yijälä & Luoma, 2018). Integraatiolla tarkoitetaan (vastavuoroista ja kaksisuuntaista) prosessia, jonka tuloksena maahanmuuttajat tulevat yhteiskunnan täysivaltaisiksi, toiminnallisiksi jäseniksi (Forsander, 2002, s. 35; Givens, 2007; Martikainen ym., 2006, s. 21). Integraatio strategiamuotona uuteen kulttuuriin orientoitumisessa nähdään myös akkulturaatioteoriassa, jossa integraatio on onnistunein kotoutumisen muoto (Berry, 2008; myös Lämsä & Sintonen, 2006). Tässä tutkimuksessa integraatio nähdään Forsanderin (2002) näkökulmaa mukaillen prosessina, jossa maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatushenkilöstö tulee työyhteisön täysjäseniksi.

Suomessa maahanmuuttajataustainen henkilö saa työpaikan monesti henkilökohtaisten suhteiden kautta, ja tieto vakanssista tulee usein niin sanotun puskaradion kautta tai työvoimaviranomaisilta (Juuti, 2005; Sippola ym., 2006). Yleisesti työllistyminen on maahanmuuttajataustaisille henkilöille vaikeampaa kuin suomalaistaustaisille, mikä on yhteydessä suomen kielen puutteelliseen hallintaan, ulkomailla hankittu koulutuksen vähäisempään arvostukseen ja työkokemuksen puutteeseen Suomessa (Bergbom ym., 2020, s. 53). Forsanderin (2002) mukaan maahanmuuttajataustaisten henkilöiden asemaan työmarkkinoilla vaikuttavat mahdollisesti sekä yksilölliset että rakenteelliset tekijät (Taulukko 2).

Taulukko 2. Maahanmuuttajien asemaan työmarkkinoilla vaikuttavat tekijät, yhteenveto (Forsander, 2002, s. 86).

Yksilölliset tekijät	Rakenteelliset tekijät
koulutus työkokemus koulutuksen ja työkokemuksen hankintamaa maassaoloaika kielitaito persoonallisuus lähtömaa sosiaaliset verkostot	asenteelliset tekijät (esim. sukupuoli, etninen tausta, ikäsyrintä) normatiiviset tekijät työmarkkinoiden muutokset

Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden rekrytoinnissa saatetaan tarkastella sekä informaalia että formaalia kelpoisuutta. Informaaliin kelpoisuuteen liittyy esimerkiksi työnhakijan työelämän hallinta, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma, asenteet ja persoonallisuus, kun taas formaaliin kelpoisuuteen liittyy esimerkiksi kielitaito tai vastaava koulutus. (Forsander & Alitolppa-Niitamo, 2000, s. 73.)

Maahanmuuttajataustaisen työntekijän merkittävänä työhaasteina on pidetty suomen kielen taidon riittävyttä ja työkulttuuria, joka saattaa poiketa suomalaisesta työkulttuurista ja sen kirjoitetuista ja kirjoittamattomista säännöistä (esim. Ahmad, 2005 ja 2020; Tarnanen & Pöyhönen, 2011). Kielitaidon riittämätöntä tasoa käytetään joskus syynä, jos maahanmuuttajataustaista henkilöä ei haluta töihin lainkaan (Forsander, 2002). Suomalaisia työmarkkinoita tarkasteltaessa on huomattu esimerkiksi, että saadakseen työtä venäläisnimiset työnhakijat lähettivät keskimäärin kaksi kertaa enemmän työhakemuksia kuin työnhakijat, joilla oli suomenkielinen etu- ja sukunimi (ks. Larja ym., 2012). Lisäksi rekrytoinnista vastaavat henkilöt preferoivat työnhakijoita, joilla on ”eurooppalainen” sukunimi. (Ahmad, 2020.) Työnhakija voinut saada kutsun työhaastattelun esimerkiksi vain työnantajan uteliaisuuden vuoksi, jotta saataisiin tietää, minkä näköinen maahanmuuttajataustainen työnhakija on kyseessä (Lefever ym., 2014b, 74).

Kielen omaksuminen edistää sosiokulttuurista sopeutumista (Wanick-Klimczak, 2011) ja saattaa olla myös ratkaiseva seikka hyväksymisessä ja osallistumisessa uuteen yhteiskuntaan (Lefever ym., 2014a; Lefever ym., 2014b). Maahanmuuttajataustaisen henkilön kielen oppimisen tavoitteena ei ole vain sen hallinta, vaan kielitaidon nähdään *avaavan (työ)paikkojen ovia* uudessa maassa ja auttavan pääsemään eteenpäin elämässä (Tarnanen & Pöyhönen, 2011). Kielen oppimisen nähdään olevan kotoutumisprosessin merkittävimpiä avaintekijöitä (OECD, 2018; Scotson, 2020). Von Lierin (2004) ekologis-sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan kieltä opitaan parhaiten aktiivisessa vuorovaikutussuhteessa. Tämä vaatii uuden kielen oppijalta aloitteellisuutta ja sinnikkyyttä.

Kielen hallinta on erittäin tärkeää työssä, jossa ihmisten välinen vuorovaikutus on olennollinen osa työtä ja ammatillista osaamista (Suni, 2010). Usein kielen ja kielenkäytön toimivuus on nähty tärkeämpänä ominaisuutena kuin sen virheettömyys (ks. Jäppinen, 2013). Yhteinen kieli yhdistää työyhteisön jäseniä ja mahdollistaa sujuvan tiedonkulun. Työyhteisössä, jossa enemmistö puhuu maan kieltä ja vähemmistölle yhteinen kieli ei ole äidinkieli, ilmenee erityisiä ongelmia ja haasteita. Riittämättömät kielitaidot saattavat aiheuttaa väärinkäsityksiä tavallista enemmän selitystä vaativiin tehtäviin työpäivän aikana ja estää epämuodollisen keskustelun (Kuusisto ym., 2014) ja vaikeuttaa sopeutumista työyhteisöön ja vaarantaa epämuodollisten keskustelujen ulkopuolelle jäämisen. (Forsander & Raunio, 2005.)

Verbaaliseen viestintään työntekijöiden välillä kuuluvat sekä muodolliset että epämuodolliset keskustelut, jotka antavat tietoa työyhteisön perinteistä ja normeista (Nummenmaa & Karila, 2011), joissa tapahtuu kulttuurienvälistä oppimista (Jokikokko, 2010) – usein huomamatta. Rikas kielellinen vuorovaikutus on merkittävä tekijä kielen oppimiselle (ks. Haapakorpi, 2004; Suni, 2010). Kommunikatioon kuuluvat myös sanattomat ilmaisut, esimerkiksi eleet, merkit ja tunteiden ilmaisu, jotka ovat viestinnän kantajina ja jotka maahanmuuttajataustainen henkilö voi tulkita väärällä tavalla (Kujanpää, 2017, s. 152). Kommunikaatiolla sekä yhteisen työprojektin ymmärtämisellä on keskeinen merkitys myös käytäntöyhteisön kehittämisessä (ks. Wenger ym., 2002).

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työllistyminen uudessa maassa saattaa alkaa niin sanottuna *sisääntuloammattina* esimerkiksi siivous-, ravintola-, kuljetus- ja teollisuusaloilla tai työllä, joka kuuluu niin sanottuun 3D-ryhmään eli ”dirty, dangerous, demanding work” (Forsander & Alitolppa-Niitamo, 2000; Kyhä, 2011). Tällaisiin töihin ei pääsääntöisesti vaadita *erinomaista* suomen kielen taitoa. Korkeakoulutettujen henkilöiden tapauksessa voidaan puhua myös koulutusresurssien tuhlaamisesta, koska heidän tietotaitonsa jää hyödyntämättä, jos henkilö menee töihin oman koulutusalaan ja ammattinsa ulkopuolelle (Koskinen-Sinisalo, 2015, s. 210). Toisaalta sisääntuloammattin hyötynä nähdään uuteen (työ)kulttuuriin tutustuminen ja kielen oppiminen, mikäli työpaikan luonne on siihen sopiva (Kyhä, 2011). Maahanmuuttajataustaiselle varhaiskasvatuksen opettajalle ryhmä- tai henkilökohtaisen avustajan tai päiväkotiapulaisen työpaikka saattaa olla nimenomaan sellainen sisääntuloammatti, jossa maahanmuuttajataustainen henkilö oppii kasvatusta tai opetusalan normeja ja kieltä.

Airilan ym. (2013) tutkimuksessa ”Maahanmuuttajan onnistuminen työssä” korostettiin onnistumiseen vaikuttavina tekijöinä voimavaroja, esimerkiksi työyhteisön avoimuutta, toimivaa esimiestyötä, työtoverien tukea ja hyvää perehdytystä. Lisäksi onnistumisen tekijänä korostettiin sitä, miten hyvin maahanmuuttajataustainen henkilö sopeutuu työpaikkaan ja oppii sen tavat. (Airila ym., 2013, s. 43–44.) Tukiverkosto on uuteen työympäristöön sopeutumisen menestyksen avain (Paananen, 2005;

Sabar, 2004). Läheiset sosiaaliset suhteet työpaikalla edesauttavat lisäämään vuorovaikutusta, luottamusta ja kunnioitusta työtovereiden kesken sekä saamaan tukea muilta työyhteisön jäseniltä (Airila ym., 2013). Tutustuminen työtovereihin mahdollistaa myös yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamisen, mikä tukee työntekijän hyvinvointia ja työssä pysyvyyttä (Myers ym., 2011).

Maahanmuuttajataustaisen työntekijän integraatio uuteen työympäristöön on koko työyhteisön asia, jossa häntä ei yritetä samankaltaistaa uuteen kulttuuriin, vaan hänen ammatillista osaamistaan autetaan kehittymään (esim. Koskinen-Sinisalo, 2015). Prosessi on kaksisuuntainen, ja siinä sekä uudet tulokkaat että vastaanottavat oppivat toisiltaan. (Givens, 2007.) Työyhteisön (ja käytäntöyhteisön) täysjäseneksi tuleminen saattaa riippua uuden tulokkaan kompetenssin ja osaamisen tunnistamisesta sekä noviisin itsetunnosta ja oman kykenevyyden ja tietotaidon arvostamisesta (Wenger, 1998).

3.2 Opettajaksi maahanmuuttajataustalla

Tässä luvussa suomalaiset ja kansainväliset maahanmuuttajataustaisen opettajan uraa käsittelevät tutkimukset jaetaan aiheittain tutkimuksiin, jotka koskevat toisesta maasta Suomeen muuttaneiden opettajien rekrytointia, heidän integroitumistaan kouluun tai päiväkotiin sekä opettajan roolia oppilaiden ja työtovereiden yhteisössä.

Suomessa maahanmuuttajataustaisista opettajista tehtyjä tutkimuksia on niukasti verrattuna kansainvälisiin tutkimuksiin. Vaikka maahanmuuttajia kasvatus- ja opetuslalla Suomessa käsiteltäviä tutkimuksia on runsaasti, tutkijat keskittyvät pääasiassa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten sopeutumiseen suomalaisiin päiväkoteihin ja kouluihin (esim. Arvola, 2021; Halme & Vataja, 2011; Jahnukainen ym., 2019; Paavola, 2007; Paavola & Talib, 2010; Soilamo, 2006; Rastas, 2007) kasvatusalan henkilökunnan yhteistyöhön maahanmuuttajaperheiden kanssa (esim. Alitolppa-Niitamo ym., 2006; Lastikka & Lipponen, 2016; Lastikka, 2019; Soininen & Merisalo, 2006) tai monikulttuurisen koulun toimintaan tai sen johtamiseen (esim. Klemelä ym., 2011; Kuukka, 2009; Pitkänen, 1998; Soilamo, 2008; Talib, 2002).

Muutama tutkijaryhmä on tehnyt tutkimuksia, joissa vertaillaan maahanmuuttajataustaisten opettajien olosuhteita Suomessa ja muissa maissa. Suomessa ja Islannissa asuvien maahanmuuttajataustaisten opettajien näkökulmasta molemmissa maissa kielitaito nähtiin pääsylippuna työelämään sekä siltana yhteisön hyväksyntään, joka taas oli yhteydessä opettajaksi tulemisen menestykseen ja myöhemmin myös työviihtyvyyteen. Erilaisia ongelmia olivat esimerkiksi epätasa-arvo työn jaossa tai ongelmat yhteistyössä oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa, ja syynä oli heidän mielestään opettajan maahanmuuttajatausta. Vaikka ongelmia ilmeni, maahanmuuttajataustaisilla opettajilla oli myös hyviä kokemuksia yhteistyöstä työtovereiden kanssa, mikä mahdollisesti vaikutti myönteisesti työtyytyväisyyteen. (Lefever

ym., 2014b.) Stikhinin ja Rynkäsen (2017) tutkimuksessa vertailtiin koulutusjärjestelmiä Suomessa ja Venäjällä sekä venäjänkielisten opettajien integraatioprosessiin liittyviä kompastuskiviä ja etuja. Tutkijat esittävät, että Venäjällä (työ)menestys riippuu usein monipuolisesta koulutuksesta, mikä saattaa selittää muun muassa sitä, miksi venäjänkielisille maahanmuuttajille täydennyskouluttautuminen on tärkeä asia sopeutumisprosessissa. Lisäksi esitetään, että venäjänkielisillä maahanmuuttajilla on usein korkea koulutus. (Stikhin & Rynkänen, 2017; aikaisemmin myös Liebkind ym., 2004; Talib ym., 2004.) Liun ym. (2019) tutkimuksessa tarkasteltiin Kiinassa syntyneiden ja kouluttautuneiden maahanmuuttajataustaisten kiinan kielen opettajien kokemuksia työstään Suomessa ja Australiassa. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli kielteinen käsitys opettajana olemisesta Suomessa, ja he pitivät Australiaa parempana paikkana työskennellä kiinan kielen opettajan ammatissa. Haastateltavien opettajien mukaan molemmissa maissa ilmeni samantyyppisiä ongelmia esimerkiksi opiskelijoiden oppimismotivaation liittyen. Heidän tuntemuksensa ulkopuoliseksi jäämisestä saattoi johtua heidän opettajantyöhönsä liittyvistä ennakkoodotuksistaan ja toiveistaan tehdä työtä, jossa heitä arvostettaisiin enemmän.

Työpaikkaa hakiessaan maahanmuuttajataustainen opettaja voi kohdata erityyppisiä ongelmia (Collins & Reid, 2012; Nayar, 2009; Niyubahwe ym., 2013; Sharplin, 2009) ja jopa etukäteen saada ”vaikean työtoverin” leiman (Sharplin, 2009), mikä saattaa vaikeuttaa työllistymistä. Hahlin ja Paavolan (2015) tutkimuksessa tuli esille maahanmuuttajataustaisten opettajien näkemys, jonka mukaan suomalaisen kouluun on vaikea saada edes kutsua työhaastatteluun, koska pelkästään se, ettei ole suomalainen, saattaa vaikuttaa negatiivisesti työmahdollisuuksiin. Diskriminaatio rekrytoinnissa saattaa ilmetä myös suosittaessa niin sanottua kantaväestöä, vaikka heillä olisi vähemmän koulutusta ja työkokemusta kuin maahanmuuttajataustaisilla opettajilla. Maahanmuuttajataustainen opettaja voi puhua erittäin hyvin maan kieltä, mutta silti hän ei ole tasaveroisessa asemassa ns. kantaväestöön kuuluvien työnhakijoiden kanssa. (Cho, 2010; Hahl & Paavola, 2015; Lefever ym., 2014b; Koskinen-Sinisalo, 2015; Kyhä, 2011.) Harvoin maahanmuuttajataustaisten opettajien uran alku uudessa maassa on ongelmatonta (Cross ym., 2011).

Maahanmuuttajataustaisten opettajien kohtaamat ongelmat voidaan jakaa kolmeen ryhmään: *systemiset, sosiaaliset ja yleiset ongelmat*. *Systemiset* ongelmat liittyvät ammattipätevyyden saamiseen ja koulutuksen tunnistamiseen, *sosiaaliset* ongelmat ilmenevät vuorovaikutuksessa muiden työntekijöiden kanssa (ks. myös Collins & Reid, 2012; Nayar 2009; Niyubahwe ym., 2013, Valenta, 2009), *yleiset* ongelmat liittyvät esimerkiksi heikompaan kielitaitoon tai erilaiseen aksenttiin sekä maahanmuuttajataustaisten opettajien aikaisemman työkokemuksen hyväksymättömyyteen ja aliarviointiin. (Phillion, 2003.)

Esimerkkinä *systemisistä ongelmista* Suomessa voidaan mainita se, että jos maahanmuuttajataustainen opettaja ei ole saanut Opetushallituksen tunnustamaa pätevyyttä, hän joutuu täydentämään opintojaan yliopistossa. Maahanmuuttajataustainen opettaja voi saada työpaikan myös ilman pätevyyttä, koska opettajan sijaistaminen koulussa tai päiväkodissa ei välttämättä edellytä muodollista kelpoisuutta Suomessa. (Hahl & Paavola, 2015; Rautopuro ym., 2011.) Nykyisin maahanmuuttajataustaisilla varhaiskasvatuksen opettajilla, joilla on omassa maassaan vastaava koulutus, mutta ei Opetushallituksen tunnustusta, on ollut mahdollisuus pätevoityä opettajan ammattiin Suomessa eri yliopistoissa järjestetyissä koulutuksissa, esimerkiksi Turun yliopiston toteuttamassa Variantti-koulutuksessa (2020–2021) (Kamppari & Hartikainen, 2021) tai Tampereen yliopiston toteuttamassa KieliVakassa 2021–2023 (Tampereen yliopisto 2022).

Suomessa opettajan ammatti edellyttää korkeakoulututkintoa, ja se on lainsäädännöllisesti säännelty asetuksella opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksissa (986/1998). Se tarkoittaa, että tietty tutkinto tai opinnot vaaditaan palvelun laadun takaamiseksi. Ulkomailla suoritettujen tutkintojen perusteella pätevyyttä ei myönnetä automaattisesti. Saadakseen luvan toimia opettajana toisessa maassa maahanmuuttajataustaisten opettajien täytyy tarvittaessa opiskella maan kieltä ja täydentää koulutusta. Opetushallitus [OPH] (2018) määrittelee asian seuraavasti:

Jos ulkomailla tutkinnon suorittanut haluaa saada Suomessa kelpoisuuden opetustehtävään, johon edellytetään tiettyä koulutusta, hänen on yleensä haettava Opetushallituksen päätöstä. Kelpoisuusvaatimukset on määritelty opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetussa asetuksessa (986/1998). Päätöksen muotoilussa noudatetaan kelpoisuuslainsäädännön muotoilua. Opetushallituksen päätös antaa kelpoisuuden koulutuksen osalta. (OPH, 2018, s. 4.)

Eri opetustehtävissä vaadittavasta kielitaidosta ja kielenhallinnan osoittamisesta on säädetty opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetussa asetuksessa (986/1998). Se, miten opetustehtävässä vaadittava suomen tai ruotsin kielen taito tarvittaessa osoitetaan, määrittellään valtioneuvoston asetuksessa suomen ja ruotsin kielen taidon osoittamisesta valtionhallinnossa (481/2003). Vaadittavan suomen tai ruotsin kielen taidon voi osoittaa valtionhallinnon kielitutkinnolla tai yleisellä kielitutkinnolla tai tietyin edellytyksin myös suomalaisilla tutkintotodistuksilla. (OPH, 2018, s. 24.)

Koulutuksen tunnustaminen saattaa olla pitkäaikainen prosessi, jossa Opetushallituksen viranomaiset tarkastavat maahanmuuttajataustaisten opettajien tutkintotodistuksia, vertaavat toisessa maassa suoritettua tutkintokoulutusta ja opettajankelpoi-

suuteen tuottavaa pätevyyttä Suomen koulutusjärjestelmän vastaaviin tutkintopätevyysiin ja opettajankelpoisuutta määrittäviin ehtoihin ja antavat vastaavat kelpoisuustodistukset tai päättävät tarvittavasta täydennyskoulutuksen tai harjoittelujakson tarpeesta. Tässä vaiheessa voi ilmetä muita ongelmia, ja esimerkiksi maahanmuuttajataustaisilla opettajilla voi olla vaikeuksia saada koulutuksen vahvistavia asiakirjoja entisestä koti- tai lähtömaastaan (sota-alue, poliittiset syyt tms.). Pätevyyden hankkiminen vaatii aktiivisuutta, ja todistuksien kääntäminen sekä koulutuksen tunnistaminen vaativat myös aikaa ja rahoitusta (myös Kyhä, 2011; Beyon ym., 2004). Koskinen-Sinialon (2015) tutkimuksessa pätevytymisprosessi on kuvattu osuvasti *pitkäksi tieksi*. Pätevytymisprosessiin vaikuttivat eniten maahanmuuttajaopettajan suomen kielen taito sekä henkilökohtaiset elämäntapahtumat opettajan urapolulla.

Opettajan työllistymistä kasvatus- tai opetusallalle muihin kuin opetustehtäviin voidaan kutsua myös *piilotyöttömyydeksi*, joka saattaa tuntua työaseman alentumisena suhteessa lähtömaassa saatuun opettajankoulutukseen. Piilotyöttömyys saattaa siten vaikuttaa heikentävästi omaan ammatti-identiteettiin. (Ks. Forsander, 2002.) Tehtävä, jossa käytetään hyväksi työntekijän omaa äidinkieltä sekä oman kulttuurin tuntemusta, kutsutaan *etnospesifiksi* ammatiksi. Maahanmuuttajataustaiset opettajat toimivat usein samaa äidinkieltä puhuville maahanmuuttajataustaisille oppilaille tutkiopettajina tai oman äidinkielen opettajina. (Kyhä, 2011.) Toisille maahanmuuttajataustaisille opettajille etnospesifinen ammatti on työuran alkuvaihe uudessa maassa, toiselle pysyvä opettajan toimenkuva (Virta, 2015).

Sosiaaliset ongelmat (Phillioin, 2003) voivat ilmetä vuorovaikutuksessa muiden työntekijöiden kanssa. Uutena tulokkaana maahanmuuttajataustainen opettaja ei tunne työyhteisön kulttuuria, huumoria eikä perinteitä, ja yhteisen kielen puute aiheuttaa vierauden tunnetta. Riskinä saattaa olla ulkopuoliseksi jääminen. (Abramova, 2013; Kostogriz & Peeler, 2007.) Ongelmana saattaa olla myös se, että maahanmuuttajataustaisia opettajia on monesti verrattu vastavalmistuneisiin opettajiin (esim. Cross ym., 2011; Hutchison, 2006; Kostogriz & Peeler, 2007; Peeler & Jane, 2005). Mutta vaikka he joutuvat luomaan uusia opetusstrategioita, kehittämään kommunikaatiotaan työtovereiden ja lasten huoltajien kanssa sekä tutustumaan koulun toimintakulttuuriin samoin kuin noviisiopettajat (Cross ym., 2011), heidän asemaansa ei voida pitää täsmälleen samanlaisena. Tullessaan uuteen maahan ja töihin opetusallalle maahanmuuttajataustainen opettaja, kuten kaikki muutkin opettajat, kantaa mukanaan omaa kulttuuriaan (ns. *cultural baggage*, ks. Seah & Bishop, 2001), omia uskomuksiaan, arvojaan, kokemustaan, ammatti-identiteettiään, persoonallisuuttaan, käsitystään opettamisesta sekä työkokemustaan, joita hän on saattanut rakentaa vuosia. Hän tuo mukanaan myös kuvitelmansa tulevasta työpaikasta ja työtovereista. Sen sijaan noviisin opettajuus on vasta ”rakennusvaiheessa”. (Abramova, 2011; Cross ym., 2011; Cruickshank, 2004; Myles ym., 2006; Sharplin, 2009.)

Uuden ammatillisen ryhmän jäsenyys saattaa olla yhteydessä opettajien ammatti-identiteettiin. Virran (2015) tutkimukseen osallistuneet Turun kaupungin omankieliset opettajat kertoivat vierauden tunteesta, joka voi johtua heidän työsopimuksensa lyhytaikaisuudesta ja työn luonteesta, sillä työhön kuului myös toimiminen tukihenkilönä maahanmuuttajataustaisen perheen ja koulun välillä. Omankieliset opettajat kaipasivat työnsä vakinaistamista ja koulutuksen tunnustamista. (Virta, 2015.)

Maahanmuuttajataustaisten opettajien työyhteisöön integroitumisessa keskeisiä seikkoja ovat heidän kielitaitonsa, persoonallisuuden piirteensä (varsinkin itsevarmuus ja sinnikkyys) sekä työtovereilta ja oppilailta saatu sosiaalinen tuki. Sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä voivat olla myös muuton syy, oma valmius muutoksiin ja se, miten suuria kulttuurienväliset erot ovat. (Lefever ym., 2014a.) Myös työtovereiden hyväksyntä ja arvostus auttavat integroitumisprosessissa, ja kuuluminen työyhteisöön on merkittävä seikka (Cole, 1991). Maahanmuuttajataustaisen työntekijän tapauksessa hyvänä ratkaisuna työyhteisöön integroitumisessa nähdäänkin mentorin tuki (Abramova, 2011). Myös käytäntöyhteisöteorian näkökulmasta tulokas pystyy paremmin ymmärtämään yhteisössä kehitettyjä käytänteitä, jos konkari avaa niitä noviisille (ks. Wegner, 1998).

Maahanmuuttajataustaisten opettajien *yleiset ongelmat* (Phillion, 2003) liittyvät usein heikompaan kielitaitoon, mikä on nähty suurena haasteena uuden maan kulttuurin ja sääntöjen omaksumisen lisäksi (Cruickshank, 2004; myös Kyhä, 2011). Kysymys ei ole pelkästään ymmärtämisestä, vaan siitä, että vaikka maahanmuuttajataustaiset opettajat tuntisivat itsensä hyvin koulutetuiksi, heikompi kielitaito saattaa aiheuttaa itsetunnon heikkenemistä ja herättää sisäisiä konflikteja sekä vaikeuttaa asiantuntijan identiteetin vahvistumista uudessa maassa (Abramova, 2013). Esimerkkinä mainittakoon espanjalaisessa koulussa tehty tutkimus, jossa ei-natiivit espanjan kieltenopettajat kokivat ammatillisen itsetuntonsa heikoksi, minkä vuoksi he eivät uskaltaneet keskustella espanjankielisten opettajien kanssa, koska he eivät kokeneet espanjan kielensä olevan riittävän hyvällä tasolla. Epävarma itsetunto johti siihen, että sosiaaliset suhteet työpaikalla eivät kehittyneet hyvin, vaikka hyvät suhteet olisivat olennaisia ei-natiivien opettajien kielen kehitykselle. (Fraga-Cañadas, 2011.)

Vaikka edellä mainituissa tutkimuksissa huomio on kiinnittynyt maahanmuuttajataustaisten opettajien työuraan liittyviin haasteisiin, on tärkeää tuoda esille heidän työpanoksensa tuottama hyöty, sillä nykyisin maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret kohtaavat yhä useammin kasvatus- tai opetushenkilöstön jäseniä, joilla on myös maahanmuuttajatausta (esim. Adair, 2011; McDevitt, 2021; Ross, 2015; Schaik ym., 2014).

Aiemmassa tutkimuksessa on saatu rohkaisevia tuloksia siitä, että maahanmuuttajataustaiset opettajat auttavat huomattavasti maahanmuuttajataustaisten lasten sopeutumisessa kouluun muun muassa oman esikuvansa kautta (ks. esim. Santoro, 2013 ja 2015; Schmidt, 2010). He saattavat ymmärtää paremmin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden huoltajien kouluun liittyviä odotuksia ja heidän arvomaailmaansa sekä tuntea heidän tapansa viettää vapaa-aikaa ja kulttuurisia perinnejuhlia. Tämä tieto voi mahdollisesti vaikuttaa lasten ja nuorten oppimisprosessin tukemiseen. (Santoro, 2013.) Maahanmuuttajataustaiset opettajat voivat olla vahvana tukena maahanmuuttajataustaisille oppilaille, koska heillä on sellaista myötätuntoa ja empatiaa näiden oppilaiden tuntemuksille itse koetun syrjinnän, rasmin tai *toiseuden* vuoksi, mitä niin sanotulla kantaväestöön kuuluvalla opettajalla ei välttämättä ole. (Santoro, 2013 ja 2015; ks. myös Ross, 2015.)

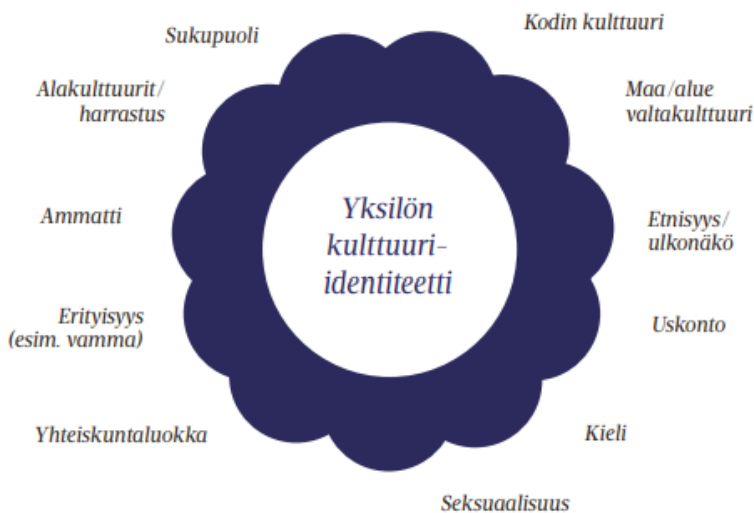
Maahanmuuttajataustaiset opettajat saattavat ymmärtää paremmin maahanmuuttajataustaisen kielenoppijan vaikeutta oppia kohdekieltä kuin syntyperäiset kielenopettajat, joiden on vaikea selittää omaan äidinkieleen liittyviä asioita, koska ne tiedetään intuitiivisesti (esim. Fraga-Cañadas, 2011; Santoro, 2007). He saavat myös parempia tuloksia oppilaiden kanssa, joilla on myös eri kielitausta (esim. Colliander, 2020). Maahanmuuttajataustainen opettaja voi olla esikuvana myös muille maahanmuuttajataustaisille henkilöille, työtovereille tai lasten huoltajille, jotka haaveilevat työllistymisestä (kenties opettajan ammatista) uudessa maassa (Lengyel & Rosen, 2015).

Usein maahanmuuttajataustaisesta opettajasta sanotaan, että hän *ylittää rajoja ja rakentaa siltoja* samasta maasta tulevien oppilaiden huoltajien ja niin sanottuun kantaväestöön kuuluvien opettajien välillä. Kysymys ei ole pelkästään kielen tulkkauksesta, vaan myös oppilaiden kulttuurin ja tapojen ymmärtämisestä. (Colliander, 2020; Virta, 2015.) Toisaalta heitä saatetaan pitää liian helposti kaikkien kulttuurien asiantuntijoina, jota he eivät halua tai voikaan olla (Santoro, 2013). Opettajan maahanmuuttajatausta ei tee hänestä monikulttuurisuuden asiantuntijaa automaattisesti. Kaikki opettajat, myös maahanmuuttajataustaiset, tarvitsevat koulutusta ja konkreettisia ohjeita siihen, miten tuetaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisia oppilaita (ks. Faez, 2012; Arvola, 2021).

Varhaiskasvatuksen yksikkö on esimerkki paikasta, jossa maahanmuuttajalapsi saa ensimmäisen kosketuspinnan uuteen kulttuuriin, kieleen tai ihmisiin oman perheen ulkopuolelta (Park ym., 2015; Tobin ym., 2013). Tästä syystä ei ole yhdentekevää, kuka vastaa varhaiskasvatuksesta ja siihen kuuluvasta pedagogiikasta.

3.3 Maahanmuuttajataustaisen henkilön (ammatillinen) identiteetti

Identiteetin yksi ominaisuus on sen dynaamisuus, sillä identiteetti ei ole koskaan valmis ja sen rakentaminen ja muokkaaminen kestävät koko elämän (Hall ym., 1999). Identiteettiä voidaan tarkastella henkilökohtaisena, sosiaalisena ja kulttuuri-sena identiteettinä. *Sosiaalinen identiteetti* kuvaa ihmisen tarvetta kuulua johonkin ryhmään tai ryhmiin ja auttaa hahmottamaan itseään suhteessa toisiin sekä liittymistä yhteiskuntaan. *Kulttuuri-identiteetti* viittaa yksilön kuuluvuuden tunnetta ryhmään, joka jakaa esimerkiksi samat arvot, historian, kielen ja perinteet. (Paavola ja Talib, 2010, s. 61–62.) Kulttuuri-identiteetti voidaan nähdä myös *olemisena* tai *tulemisena*. Oleminen viittaa yhteisölliseen tasoon (etniset, kansalliset tai uskonnolliset identiteetit), kun taas tuleminen viittaa yksilön tulemiseen omaksi itsekseen (Hall ym., 1999). Kuvioista 1 nähdään kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat tekijät (Benjamin, 2014, s. 67).



Kuvio 1. Kulttuuri-identiteettiin vaikuttavat kaikki yksilön ryhmäjäsenyydet (Benjamin, 2014, s. 67).

Kulttuuri-identiteetti muuttuu koko elämän ajan, ja se muodostuu persoonallisuudesta ja sosiaalisesta ulottuvuudesta (Banks, 2004). Tietoisuus omasta kulttuuri-identiteetistä selkiytyy usein paremmin silloin, kun henkilö on vuorovaikutuksessa sellaisen ihmisen kanssa, jonka kokee edustavan erilaisia lähtökohtia (kulttuuria) kuin hän itse.

Säntti ja Metsänen (2011) korostavat, että maahanmuuttajataustaisilla henkilöillä, niin kuin kaikilla ihmisillä, on monia identiteettejä, jotka liittyvät esimerkiksi

ammattiin, perhestatukseen, ulkonäköön ja sukupuoleen eli ei pelkästään kansallisuuteen. Juuri sopeutuminen työskentelyyn uudessa maassa on yhteydessä voimakkaasti identiteettiin, ja tuloksena saattaa olla *uudenlainen minäkuva* (Janush, 2015). Maahanmuuttajataustainen henkilö joutuu pohtimaan omaa asemaansa uudessa toimintaympäristössä, omaa ammattitaitoaan ja omaan ammattiryhmään kuulumisen ehtoja sekä sitä, kumpi on tärkeämpää: oman etnisen identiteetin ja kulttuurin ominaisuuksien ylläpitäminen vai kanta-asukkaiden kanssa kontakteista ja vuorovaikutuksesta huolehtiminen. (Ks. Matinheikki-Kokko, 2007; Paavola, 2007; Saastamoinen, 2006.) Suuri osa maahanmuuttajista onnistuu toimimaan molemmissa kulttuureissa (Benjamin, 2014), ja moni maahanmuuttajataustainen henkilö rakentaa itselleen monista kansallisista ja kulttuurisista osista ns. *hybridi-identiteetin* (Hall ym., 2019, s. 180; Suurpää, 2005, s. 51).

Postmodernin ajan muuttuva maailma saattaa vaikuttaa voimakkaasti *ammatti-identiteettiin*. Yhä harvemmat henkilöt työskentelevät samassa työpaikassa ja samassa ammatissa koko työelämänsä ajan. Uusi työpaikka tarkoittaa myös neuvotte-luja omasta roolista ja ammatti-identiteetistä. Ammatti-identiteetti muuttuu ja kehit-tyy koko ajan, ja se on ”elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana: millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla”. Ammatti-identiteetti sisältää myös ihmisen kuulumisen ja samastumisen tunteen, hänen käsityksensä työasioiden tärkeydestä sekä hänen sitoutumisensa, arvomaailmansa ja uskomuksensa. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010.) Ammatti-identiteetti voidaan ja-kaa myös persoonalliseksi ja kollektiiviseksi, jossa ensimmäiseen liittyy jatkuva ke-hitys ja se on koko elämän projekti, ja jälkimmäinen kuvaillaan sosiaalisen kanssa-käymisen tuloksi, jonka taustalla ovat yhteisöjen ja ryhmien erityislaatuisuudet (Heikkinen, 2000; Koski-Heikkinen, 2014).

Opettajan identiteettiä määrittelee se, miten opettaja näkee itsensä, miten muut näkevät opettajan sekä mitkä tekijät vaikuttavat näihin käsityksiin (Beijaard ym., 2000; Beijaard ym., 2004). Opettajan ammatti-identiteetti sisältää kaksi näkökul-maa: opettajien kokemukset itsestään opettajina sekä tavat, joilla opettajat esittävät itsensä opettajina oppilaille (Schutz & Lee, 2014). Opettajien ammatti-identiteettiä voidaan tarkastella myös toisesta näkökulmasta, jossa ammatti-identiteetin nähdään koostuvan viidestä toisiinsa liittyvistä osasta: minäkuvausta, itsetunnosta, työmoti-vaatiosta, opettajan toimenkuvaan liittyvistä käsityksistä, tulevaisuuden visiosta ja kehityksestä opettajana (Kelchtermans & Ballet, 2002).

Opettajan ammatillinen minäkäsitys (millainen opettaja on toimessaan ja mihin hän pyrkii ammatillisessa kehityksessään) ilmenee ammatillaisen roolin omaksumi-nessa: opettajuuden ulottuvuuksien ymmärtämisessä, ihmissuhteissa, didaktiikassa, pedagogisessa asiantuntijuudessa, työyhteisön jäsenyydessä ja ammatillisessa toimi-

juudessa (Almiala, 2008; Beijaard ym., 2004). Ammatillisen minäkäsityksen kehitystä ja kehittymisen suuntaa on vaikea arvioida etukäteen (Almiala, 2008). Siihen saattavat olla yhteydessä erilaiset seikat, muun muassa kasvatus- ja opetusalan muutokset tai kenties *praxis-shock* eli opiskeluaikana saadun koulutuksen ja opettajana työskentelemisen välisen eroavaisuuden aiheuttama induktiovaiheen shokki (ks. Veenman, 1984; myös Ballantyne & Retell, 2020; Kelchtermans & Ballet, 2002).

Maahanmuuttajataustaisen opettajan roolimallilla on merkitystä sekä lasten ja nuorten identiteetin rakentumisessa että oman identiteetin muotoutumisessa. Maahanmuuttajataustaisten opettajien kokemukset toisesta maasta rikastuttavat heidän ammatillisuuttaan ja usein vaikuttavat positiivisesti heidän ammatti-identiteettiinsä. (Lefever ym. 2014a.) Maahanmuuttajataustaisen opettajan kokemukset integroitumisesta uuteen yhteiskuntaan ja työyhteisöön kehittävät hänen kulttuuriälyään (Koskinen-Sinisalo, 2015; Talib, 2005), jolla on todennäköisesti merkittävä vaikutus ammatti-identiteetin muokkautumisessa. Maahanmuuttajataustaiset opettajat kohtaavat ammatillista identiteettiään rakentaessaan erilaisia esteitä ja ongelmia, joka ovat yhteydessä esimerkiksi pätevyyden saamiseen, työttömyyteen, ammatilliseen ja kulttuuriseen marginalisaatioon tai vahvaan sitoutumiseen entiseen kulttuuriin ja tapaan toimia (esim. Beynon ym., 2004; Myles ym., 2006; Phillion, 2003; Sabar, 2004; Vandeyar ym., 2014). Maahanmuuttajataustaiset opettajat eivät halua, että heidät nähdään vain taustansa kautta, vaan he haluavat, että heitä pidetään ensisijaisesti opettajina. Jos maahanmuuttajataustainen opettaja mielletään vain oman kulttuurinsa edustajaksi, voidaan puhua *kulttuurisesta rasismista* (racism without races). (Lefever ym., 2014b, ks. myös luku 6.2 tässä monografiassa.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti maahanmuuttajataustaisten henkilöiden varhaiskasvatusyhteisön jäseneksi tuleamista ja siihen liittyen heidän ammatillista ja kulttuurista identiteettiään.

4 Käytäntöyhteisöteoria

Vahvan työyhteisön ominaisuus on muun muassa valmius kehittyä ja oppia uutta. Työyhteisön jäsenet oppivat toistensa ammattiin liittyviä käytäntöjä sekä työkuultuuria ja sosiaalisen elämän normeja (Boud & Middletown, 2003). Varhaiskasvatuksessa lapset ja henkilöstö nähdään *oppivana yhteisönä*, joka on toimintakulttuurin ydin. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin arvot perustuvat osallisuudelle, yhdenvertaisuudelle ja tasa-arvolle. Jokaisen varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluvan jäsenen oletetaan osallistuvan ja olevan osallinen varhaiskasvatustoiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin sen lisäksi, että heidän tehtävänsä on osallistaa toimintaan myös lapset ja lasten huoltajat. (OPH, 2022, s.32). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja työyhteisön toimintaa tarkastellaan erityisesti käytäntöyhteisöteorian näkökulmasta, joka liittyy muun muassa oppimiseen, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä asiantuntijuuden ja osaamisen jakamiseen.

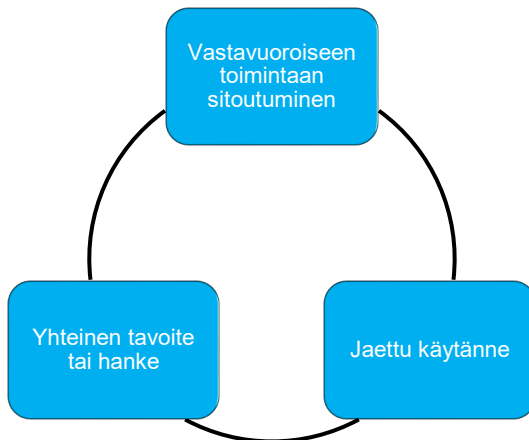
4.1 Käytäntöyhteisöjen ulottuvuuksia

Käytäntöyhteisöjen lähtökohtana ovat ihmisten jaetut tiedot, taidot, kokemukset tai ammatillinen osaamisalue, jossa jäsenet syventävät omaa tietoaan tai asiantuntijuuttaan vuorovaikutuksessa toisensa kanssa. Jokainen kuuluu johonkin yhteisöön, vaikka ei olisikaan siitä tietoinen. (Wenger ym., 2002.) Kuuluminen useisiin käytäntöyhteisöihin tapahtuu elämän aikana luonnollisesti, ja käytäntöyhteisönä voi olla esimerkiksi koululuokka, työyhteisö tai harrastusryhmä (Wenger, 1998). Käytäntöyhteisö koostuu kolmesta elementistä (Wenger, 2011):

- 1) toimialue (*domain*) – jäseniä yhdistävä yhteinen kiinnostuksen kohde
- 2) yhteisö (*community*), jonka jäsenet osallistuvat yhteisiin aktiviteetteihin ja keskusteluihin, auttavat toisiaan ja jakavat tietoa sekä rakentavat suhteita, joiden avulla he voivat oppia toisiltaan
- 3) käytäntö (*practice*): jäsenien kesken jaettu ja kehitetty resurssivalikoima (esim. kokemuksia, tarinoita, työkaluja, tapoja ratkaista ongelmia).

Työyhteisöä voi kutsua käytäntöyhteisöksi, mikäli sen jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja oppivat yhdessä. Käytäntöyhteisö ei synny tyhjästä, vaan edellyt-

tää ihmisten vastavuoroista sitoutumista (*mutual engagement*) yhteiseen tavoitteeseen tai hankkeeseen (*joint enterprise*) ja käyttämällä jaettua käytännettä (*shared repertoire*) (Kuvio 6, Wenger, 1998, s. 73).



Kuvio 2. Käytäntöyhteisön ulottuvuudet (Wenger 1998, s. 73).

Kuviossa 2 esitetty *vastavuoroiseen toimintaan sitoutuminen* viittaa siihen, mitä ihmiset tekevät yhdessä ja miten he toimivat, ja siihen kuuluvat monimuotoisuus ja sosiaaliset suhteet. Tämä ulottuvuus ei ole vain käytäntöyhteisön ominaispiirre, vaan vaadittu osatekijä (Zaffini, 2018). Yhteistyön kautta syntyvät sosiaaliset suhteet ja yhteinen identiteetti (Wenger, 1998). Käytäntöyhteisö tarvitsee myös *yhteisen tavoitteen*, joka yhdistää käytäntöyhteisön jäseniä. Käytäntöyhteisöjen päämäärä on yhteinen oppiminen ja tiedon rakentaminen vuorovaikutuksessa. Käytäntöyhteisössä ei tarvitse olla samaa mieltä eikä uskoa samoihin asioihin, mutta yhteisön olisi osattava neuvotella asioista. (Wenger, 1998.) Varhaiskasvatuksen käytäntöyhteisön pää-tavoitteena voidaan nähdä esimerkiksi inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttaminen (OPH, 2022) tai maahanmuuttajataustaisen henkilöstön oppiminen ja toimintakulttuuriin sopeutuminen voidaan nähdä yhteisenä käytäntöyhteisön tavoitteena. Käytäntöyhteisön viimeisenä kriteerinä on *jaettu käytänne*, joka sisältää muun muassa yhteisön yhteisen kielen, metodit, tavat, tarinat, välineet ja käsitteet, jotka syntyvät käytäntöyhteisön toiminnan kautta. Varsinkin tarinoiden kertominen on koettu tärkeäksi (Fraga-Cañadas, 2011; Pyrko ym., 2017; Wenger, 1998), koska kokemusten jakamisella ja niistä keskustelemisella on olennainen rooli oppimisessa työpaikalla (Hytönen ym., 2011). Jaettu käytänne saattaa olla erilaista saman yhteisön sisällä (Zaffini, 2018). Esimerkiksi päiväkodissa noudetaan varhaiskasvatussuunnitelman tai esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden periaatteita, mutta varhaiskas-

vatuksen henkilöstöllä voi olla erilaisia pedagogisia menetelmiä niiden toteuttamiseen. Jos yhteisön kehittämä käytänne ei avaudu uusille jäsenille, se saattaa hidastaa tai estää heidän täysjäseneksi tuleamista (Wenger, 1998, s. 113). Tämä seikka voidaan ottaa huomioon käytäntöyhteisössä, jossa on yhteisön yhteistä kieltä huonosti ymmärtäviä jäseniä. Varhaiskasvatuksessa *käytänne* jaetaan usein keskustelun avulla (ks. Estola & Puroila, 2013; Nummenmaa & Karila, 2011), joten yhteisen kielen taidolla saattaa olla suuri merkitys.

Käytäntöyhteisöteorian mukaan koetuille asioille tai kokemuksille annetaan merkityksiä (*experience of meaning*), jotka eivät ole valmiina ihmisissä tai maailmassa, vaan ne syntyvät jatkuvasti muuttuvassa vuorovaikutuksessa kokemusten ja osallistumisen myötä. Merkitykselliset kokemukset ovat jatkuvassa liikkeessä, ja uusien kokemusten myötä vanhoja kokemuksia voidaan muokata tai hylätä eli kyse on merkitysneuvotteluista (*negotiation of meaning*). Merkitysneuvottelu muuttaa tilannetta, jolle on annettu merkitys, ja vaikuttaa merkitysneuvotteluun osallistuviin. Se sisältää sekä tulkinnan että toiminnan. (Wenger, 1998, s. 51–54.) Varhaiskasvatuksessa merkitysneuvotteluja käydään esimerkiksi kasvatuksen päämääristä, toiminnan tavoitteista ja arvoista (ks. myös Nummenmaa ym., 2007).

Merkitysneuvotteluissa on osallistumista (*participation*) ja esineellistymistä (*reification*), jotka ovat saman prosessin täydentäviä puolia (Hakkarainen, 2000). Esineellistymiseksi ymmärretään abstraktion tai ajatuksen käsittelemistä konkreettisen ja todellisen objektin tavoin. Esineellistymisprosessissa käytäntöyhteisön jäsenet tuottavat hankkeelle tai idealle jonkun ulkoisen ja kommunikoitavan muodon. (Wenger, 1998, s. 58.) Prosessin kaksi puolta näkyvät päiväkodin kontekstissa esimerkiksi niin, että kaikki varhaiskasvatuksen tiimin jäsenet osallistuvat ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan, ja seuraavaksi tapahtuu esineellistyminen eli VASU-suunnitelman päivittäinen toteuttaminen ja muokkaaminen (vrt. Clarkin-Phillips, 2011).

Ihmisten yksilöllinen tapa havainnoida maailmaa todennäköisesti vaikuttaa heidän toimintaansa ja myös yhteisön toimintaan, johon ihminen kuuluu. Työyhteisössä jokainen työntekijä voi vaikuttaa merkitysneuvotteluihin oman historiansa kautta. (Wenger, 1998, s. 52–55.) (Käytäntö)yhteisössä on sekä näkyviä (eksplisiittisiä) että näkymättömiä (implisiittisiä) toimintatapoja. Näkyviä toimintatapoja ovat esimerkiksi henkilöiden tapa puhua, ja niihin kuuluvat roolijako yhteisössä, dokumentit, esineet, säännöt ja menetelmät. Implisiittisiin toimintatapoihin kuuluu esimerkiksi erilaisia äänettämiä sopimuksia, käytäntöjä, normeja, viiheitä ja ennako-oletuksia. (Wenger, 1998, s. 47.)

Tutkittaessa käytäntöyhteisöjen toimintaa työyhteisössä on hyvää muistaa, että käytäntöyhteisö ei ole synonyymi tiimille, työryhmälle tai verkostolle, vaan yksi tapa kuvata työyhteisön toimintaa ja organisoitumista. Wenger tutkijatovereineen (2002)

esittää neljä pääkriteeriä, joka erottavat käytäntöyhteisön muista organisaatioryhmistä: päämäärä (*what's the purpose?*), jäsenyys (*who belongs?*), yhdistävä tekijä (*what holds it together?*) ja toiminta-aika (*how long does it last?*). Nämä kriteerit ovat lähtökohtina Bendkowskin (2014) tutkimukselle (saatu teoksesta: Zboralski, 2007: *Wissensmanagement durch Communities of Practice*). Bendkowski on luonut taulukon (ks. taulukko 3), jossa hän kuvaa eroja käytäntöyhteisön, työtiimin (*formal work group*), muodollisen työryhmän (*project team*) ja epämuodollisen työryhmän (*informal employee network*) välillä. Bendkowski on lisännyt myös kolme muuta kriteeriä, jotka osoittavat tarkemmin eron käytäntöyhteisön ja muiden työpaikan ryhmien välillä. Ensimmäinen lisätty kriteeri on rakenne, struktuuri ja johtajuus, seuraavaksi tieto ryhmän alkamisesta ja viimeiseksi huomioidaan status työorganisaatiossa. (Bendkowski 2014, s. 28.)

Suurin ero ryhmien välillä on niiden muodostumisessa: työtiimit tai muut muodolliset ryhmät on luotu tarkoituksellisesti suorittamaan konkreettisia työtehtäviä, ja käytäntöyhteisö on suuntautunut tietalueiden ja visioiden kehittämään. Muodollisten ryhmien jäsenien toimenkuva ja vastualueet ovat määrättyjä, ja myös vastuuhenkilö on valittu, kun taas käytäntöyhteisön tai epämuodollisen ryhmän jäseniksi tullaan vapaaehtoisesti oman kiinnostuksen ja motivaation vuoksi. Käytäntöyhteisö on olemassa niin kauan kuin jäsenet haluavat olla vuorovaikutuksessa, ja ryhmän struktuuri perustuu ihmisten väliseen intensiiviseen kontaktiin, mikä tukee osallistuvaa oppimista yhteisössä. (Bendkowski, 2014, s. 28–31.) Vaikka käytäntöyhteisöissä ei ole virallista johtajaa, sen tyyppinen yhteisö voi syntyä johtajan aloitteesta. Johtaja voi luoda käytäntöyhteisöjen muodostamisen ja toiminnan mahdollistavat rakenteet organisaatiossa. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015.)

Päiväkoti voi olla sekä monien käytäntöyhteisöjen (ks. Wenger, 1998) paikka että kokonaisuudessaan varhaiskasvatuksen käytäntöyhteisö, joka sitoutuu toteuttamaan yhdessä varhaiskasvatussuunnitelman (OPH, 2022) tai esiopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2016) perusteiden periaatteita ja tuottamaan niihin liittyviä erilaisia yhteisiä käytänteitä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutumisen laadun ylläpitäminen kuuluu päiväkodin johtajan tehtäviin. Päiväkodin johtaja voi edistää käytäntöyhteisöjen muodostamista ja kehittämistä myös esimerkiksi järjestämällä varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien pedagogisia palavereita tai mahdollisia muita tapaamisia, joissa jaetaan kokemuksia, ideoita ja ajatuksia varhaiskasvatukseen liittyvistä asioista. Koska käytäntöyhteisö tarvitsee yhteistä kiinnostuskohdetta ja sitoutumista varhaiskasvatuksen kehittämiseen, päiväkodin käytäntöyhteisön jäseneksi ei sovellu työntekijä, joka on hakenut työpaikkaa ilman kiinnostusta varhaiskasvatusalalle.

Taulukko 3. Eroja käytäntöyhteisön, työtiin, muodollisen ja epämuodollisen ryhmän välillä. Bendkowskin (2014, s. 28–29) mukaan.

Kriteeri	Käytäntöyhteisö		Työtiimi	Muodolliset työryhmät	Epämuodolliset ryhmät
	Työntekijöiden aloite	Johtajan aloite			
Alku	Spontaani	Tarkoituksellinen	Tarkoituksellinen	Tarkoituksellinen	Spontaani
Status	Ei virallista statusta	Virallinen status, mutta riippumaton muodollisista organisaatioyksiköistä	Muodollinen organisaatioyksikkö	Muodollinen organisaatioyksikkö	Ei virallista statusta; riippumaton muodollisista organisaatioyksiköistä
Tavoitteet /funktiot	-ideoiden, tietojen ja kokemusten jakaminen -oppiminen ryhmässä -jäsenien taitojen kehittäminen -yhteinen tuki	Samat tavoitteet kuin käytäntöyhteisössä, jossa ne syntyvät työntekijöiden ideasta, mutta enemmän tavoitteita, jotka suuntautuvat organisaation päämäärään	konkreettiset tavoitteet, rajoitettu aika ja rajoitetut resurssit	ylimääräisten tavoitteiden toteutuminen	-vertaistuki -kokemusten ja ideoiden jakaminen -informaation kertominen eteenpäin
Jäsenyys	Vapaaehtoinen. Jäsenet tulevat yhteen oman tahdon mukaan	Vapaaehtoinen. Osittain jäsenet on määrätty tarkoituksellisesti. Joskus jäsenet on houkuteltu mukaan	Organisaation johtaja päättää itse työryhmän sisällystä	Jäsenyys johdetaan siitä, että työntekijä kuuluu muodolliseen organisaation yksikköön	Vapaaehtoinen. Henkilökohtaiset kontaktit muiden ihmisten kanssa
Mikä yhdistää	Yhteinen kiinnostuksen kohde tai työpaikka tai identiteetti	Yhteinen kiinnostuksen kohde tai työpaikka tai identiteetti	Yhteinen hanke tai projektin päämäärä	Muodollisen organisaatioyksikön jäsenyys, työn vaatimukset sekä yhteiset päämäärät	Henkilökohtaiset kontaktit, erilaiset tarpeet
Toiminta-aika	Niin kauan kuin jäsenet ovat kiinnostuneita tekemään yhteistyötä ja kehittämään käytäntöyhteisönä	Niin kauan kuin aihealue on tärkeä organisaatiolle. Joskus yhteisö toimii edelleen epämuodollisesti hankkeen/projektin päättymisen jälkeen	Yhteisen projektin / hankkeen lopettamiseen saakka	Niin kauan kuin tulee uudelleen organisoituminen	Niin kauan kuin on kiinnostuneita henkilöitä ja tarve
Struktuuri ja johtajuus	Epämuodollinen, ei virallista johtajuutta	Jotkut roolit määritetty alusta alkaen	Muodollinen projektin struktuuri, -projektin vastuuhenkilö -määritetyt vastuualueet	-määritetyt roolit ja vastuualueet (pohjana muodollinen organisaation struktuuri)	-ei määritettyjä vastuualueita -ei virallista johtajuutta -intensiiviset kontaktit ihmisten välillä

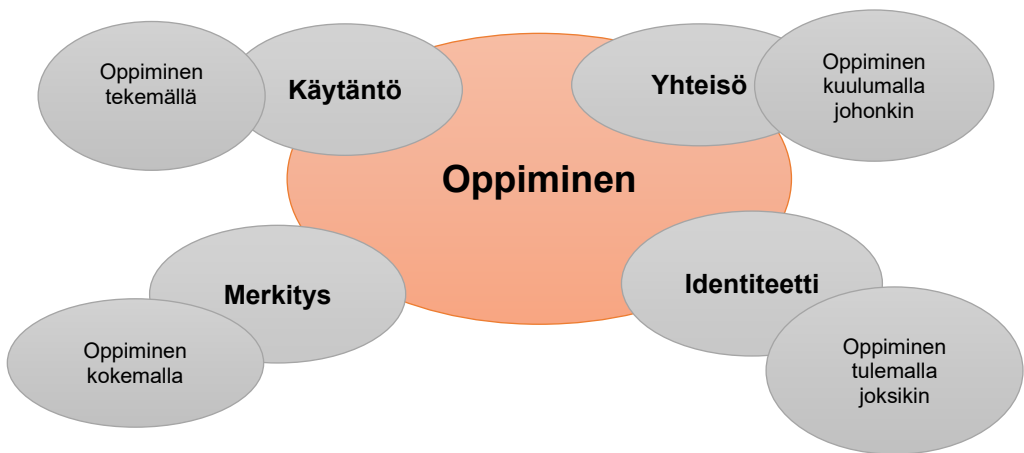
4.2 Oppiminen osallistumisen ja osallisuuden kautta

Osallistumisella tarkoitetaan osallistumista johonkin toimintaan. Suomen Perustuslaissa (§2 ja 14) on säädetty kansalaisten oikeudesta vaikuttaa ja osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon sekä myös yhteiskunnan toimintaan ja sen kehittämiseen (Suomen perustuslaki 731/1999). Osallistuminen voi olla passiivista, aktiivista tai vuorovaikutteista. Vuorovaikutteinen osallistuminen on lähellä osallisuutta, jonka käsite on laaja-alainen ja moniulotteinen, sillä se kokoaa useita näkökulmia ja lähestymistapoja yhteen. Osallistuminen (*participation*) liittyy usein kansalaisten demokraattista osallistumismahdollisuutta korostavaan keskusteluun ja siinä nähdään usein sosiaalisen, toiminnallisen ja kansalaisosallistumisen toimintatapoja. Osallisuudesta voidaan puhua liittymisenä (*involvement*), suhteissa olemisena (*relatedness*), yhteisöön kuulumisena (*belonginess*), yhteisöllisyytenä (*togetherness*). Osallisuudella voidaan tarkoittaa yhteensopivuutta (*coherence*) tai mukaan ottamista (*inclusion*). Demokraattisessa hyvinvointiyhteiskunnassa se voi liittyä aiemmin mainittuun kansalaisten osallistumiseen (*participation*) vaalien tai aktiivisen toiminnan tai tapahtumien kautta, eli mahdollisuutta vaikuttaa (*representation*). Osallisuudella voidaan viitata myös osallisuuden mahdollisuuksien järjestämiseen eli osallisuuden johtamiseen (*governance*). Käsitteen laaja-alaisuus ja monitahoisuus voidaan nähdä voimavarana, joka yhdistää eri hallinnonaloja, oppiaineita ja metodologioita. (Lee-*mann & Hämäläinen* 2016, s. 589–92; *Isola ym.* 2017, s. 3.) Osallistumisen ja osallisuuden käsiteillä on selvä merkitysero. Osallisuuden kokemuksia voi syntyä osallistumisen kautta. (*Hujala & Taskinen*, 2020.) Osallisuus käsitettä voidaan ymmärtää myös vastakkaisen, eli osattomuuden käsitteen kautta, joka saattaa johtaa syrjäytymiseen tai eksklusioon. (*Isotalo ym.*, 2017; *Oikeusministeriö*, 2005, s. 48) Tässä alaluvussa tarkastellaan varhaiskasvatusyhteisön oppimista osallistumisen ja osallisuuden kautta ja samalla korostetaan, että oppijan osallisuuden tunne vahvistaa oppimista ja on merkityksellinen käytäntöyhteisön toiminnassa ja kehittämisessä. Käytäntöyhteisön toimintoihin osallistuminen saattaa vahvistaa, vuorovaikutuksessa ja vastavuoroisuudessa rakennettua, yhteisön jäsenten osallisuuden tunnetta (ks. *Wenger*, 1998).

Kaikki toiminnat sisältävät oppimista, ja eniten opitaan yllättävässä, ei suunnitellussa tilanteessa. Vaikka emme opi, mitä odotimme oppivamme, silti opimme jotain muuta. (*Wenger*, 1998, s. 95–96.) *Anna Sfard* (1998) esittää kaksi näkökulmaa oppimiseen. Ensimmäinen näkökulma, tiedonhankintametafora (*acquisition metaphor*), kuvaa perinteistä oppimista, jossa opitaan asioita ulkoa esimerkiksi kirjoista tai muista tiedonlähteistä. Ihmisen mieli on nähty säiliönä, johon varastoidaan tietoa. Toinen näkökulma, osallistumismetafora (*participation metaphor*), kuvaa oppimista osallistumisena yhteisön merkityksellisiin toimintoihin. Vuorovaikutuksella, yhteisöön kuulumisella ja sen toimintaan osallistumisella on suuri merkitys oppimisessa.

(Hakkarainen, 2000; Hakkarainen ym., 2003; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998.) Työpaikan sääntöjen, toiminta- ja vuorovaikutustapojen sekä muiden asioiden oppimista tapahtuu työyhteisön toimintaan osallistumisen ja toisten työyhteisön jäsenten toiminnan observoinnin kautta (esim. Wenger, 1998; Hakkarainen, 2000; Hodkinson & Hodkinson, 2004). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa korostetaan sitä, että yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset vahvistavat yhteisöä (OPH, 2022, s. 26).

Käytäntöyhteisössä *sosiaalisessa oppimisessa* on neljä osatekijää eli yhteisö (*community*), identiteetti (*identity*), merkitys (*meaning*) ja käytäntö (*practice*), jotka ovat yhteydessä toisiinsa (ks. kuvio 3. Wenger, 1998, s. 5).



Kuvio 3. Sosiaalisen oppimisen teorian osatekijät (Wenger, 1998, s. 5).

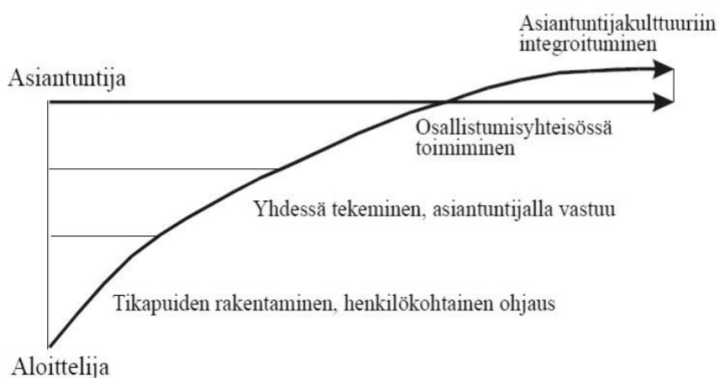
Sosiaalista oppimista tapahtuu kuulumalla johonkin (*learning as belonging*) ja tulemalla joksikin (*learning as becoming*) sekä kokemuksen (*learning as experience*) ja tekemisen (*learning as doing*) kautta (Wenger, 1998, s. 5–6). Käytäntöyhteisössä oppiminen tapahtuu molempiin suuntiin, sillä uutta oppivat myös konkarit, eivät pelkästään noviisit (Ketola, 2010, s. 53). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) varhaiskasvatuksen yhteisöä kutsutaan kokonaisuudessaan *oppivaksi yhteisöksi*, jossa toimintakulttuurin ytimenä on lasten ja henkilöstön aktiivinen osallistuminen ja yhdessä toisilta oppiminen.

Uuteen työyhteisöön tulo on merkittävä asia sekä uudelle tulokkaalle (noviisi) että työntekijöille, jotka ovat työskennelleet työpaikassa pidemmän ajan (ns. konkarit). Noviisi voi olla sekä työuran alussa oleva henkilö että työntekijä, jolla on kokemusta toisesta työpaikasta (Fuller & Unwin, 2004b), silti uusi työpaikka vaatii aina uusien asioiden *oppimista*: työkulttuuria, käytössä olevia työskentelytapoja ja normeja. Työpaikalla noviisien oppimista nopeuttaa asioiden kysyminen ja vastauksien

saaminen, jotka ovat tärkeitä seikkoja tiedon levittämisessä. Erautin (2007) tutkimuksessa nousi esille vastavalmistuneiden työntekijöiden arastelu kysyä ja pyytää neuvoa kokeneilta työntekijöiltä, koska he pelkäsivät esittävänsä huonoja kysymyksiä. Mutta käytäntöyhteisön lähtökohtana on se, ettei kenenkään tarvitse itse tietää kaikkea, vaan täytyy osata jakaa omaa tietoa muille ja vastaanottaa tietoa muilta jäseniltä. Kysyminen ja avun pyytäminen myönteisessä ilmapiirissä helpottavat oppimista. Käytäntöyhteisössä omat ja työtovereiden virheet voivat olla myös yhteisölle ja yksilöille opiksi. (Wenger, 1998.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022, s. 26) mukaan toimintakulttuurin kehittämisperiaatteena on muun muassa yhteisön rohkaistuminen kokeiluun, yrittämiseen ja sinnikkyytteen sekä erehtymisen sallimiseen.

Erilaiset, yksilölliset ja sosiaaliset, tekijät saattavat estää oppimista työpaikalla. *Yksilöllisenä* tekijänä voi olla esimerkiksi työntekijän kyvyttömyys huomata kehittymisen mahdollisuuksia. *Sosiaalisiin* tekijöihin kuuluu rakenteellisia esteitä (esimerkiksi kiire, kilpailu työntekijöiden välillä tai työntekijän epävarmuus työsuorituksen jatkumisesta) sekä paikallisia kulttuuriin liittyviä esteitä, kuten ongelmat tiedon jakamisessa tai ongelmat yhteisössä ja tiimityössä. Ongelmana saattaa olla myös työntekijän kokemuksen arvostamisen puute ja hänen kykijensä vajaakäyttö organisaatiossa. Laajan kokemuksen hankkinut työntekijä ei välttämättä käytä täysin omia tietojansa ja taitojansa työyhteisössä. (Collin ym., 2008, s. 197–200; Fox ym., 2011.)

Hakkarainen (2000, s. 92–93) esittää oppimista *asteittain syvenevän osallistumisen* (kuvio 4) prosessin avulla, jossa uudet tulokkaat ovat alussa hieman syrjässä. He observeivat, miten käytäntöyhteisö (Hakkarainen: *osaamisyhteisö*) toimii, omaksuvat asiantuntijoiden hiljaista tietoa ja saavat alussa pieniä tehtäviä, eli heidän ei tarvitse hallita kaikkia tehtäviä heti alussa. Asiantuntijaksi kasvamisen myötä kasvaa myös vastuu, ja jäsenen paikka vaihtuu reuna-alueelta ytimeen.



Kuvio 4. Osaamisyhteisöön kasvamisen prosessi (Hakkarainen 2000, s. 92).

Kasvatus- ja opetushenkilöstön ammatillinen tieto sisältää runsaasti hiljaista tietoa (Talib, 2008). Hiljainen tieto syntyy henkilön kokemuksen sekä yrityksen ja erehdyksen kautta (Tuomola & Airila, 2007, s. 70). Jokaisella meistä on hiljaista tietoa – osaamme toimia eri tilanteissa, mutta emme osaa selittää, miksi toimitaan juuri tiettyllä tavalla. (Polanyi & Sen, 2009; ks. myös Borgman & Packalén, 2002.) Hiljainen tieto siirtyy sosiaalistumisprosessin kautta, kun vietetään aikaa yhdessä samassa toimintaympäristössä (Nonaka & Takeuchi, 1995). Hiljainen tieto sisältyy käytäntöihin esimerkiksi ihmisten oletuksina, maailmankatsomuksina, vihjeinä ja periaatteina (Wenger, 1998, s. 47). Sellaista tietoa kutsutaan myös kulttuuriseksi tiedoksi, jota ei ole koodattu näkyväksi ja joka ilmenee sosiaalisessa tilanteessa, eikä henkilö ole välttämättä tietoinen näkymättömän tiedon vaikutuksesta omaan käytökseen (Eraut, 2004). Kun yhteisössä ilmenee yhteisajattelua (*thinking together*) eli prosessi, jossa hiljaista tietoa jaetaan epäsuorasti ihmisten kesken, se saattaa herättää käytäntöyhteisön eloon (Pyrko ym., 2017, s. 391).

Tieto on usein hyvin käytännönläheistä ja välittyy käytäntöjen kautta. Sen jakamisen lähtökohtana on luottamus yhteisöön ja organisaatioon. (Ketola, 2010, s. 65–66.) Lisäksi tiedolla on dynaaminen luonne, sillä se on jatkuvasti liikkeessä (Floding & Swier, 2011; Wenger, 2002). Tiedon eksplisiittinen (näkyvä, julkinen tai ilmiäsuinen) luonne on sitä, mitä ihminen tietää tietävänsä. Eksplisiittistä tietoa on helppo siirtää toiselle ihmiselle esimerkiksi lukuina tai sanoina, ja samalla tätä tietoa on helppo arvioida ja huomata sen eroavaisuutta tai puutteita. Implisiittinen (piilossa oleva) tieto on eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon välissä olevan tiedon muoto. (ks. Pohjalainen, 2016.) Esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstö huomaa lasten reagoinnin luettuun satuun ja keksii luettuun tarinaan liittyvän draamaesityksen. Idean toteuttaminen on implisiittisen tiedon muuttumista eksplisiittiseksi.

Työpaikalla hiljaista tietoa voi siirtyä ohimennen esimerkiksi vapaamuotoisissa keskusteluissa, työssä oppimisessa, työpari- tai työryhmätyöskentelyssä, työkierrossa, perehdytyksessä tai työnohjauksessa (Kauppinen & Evans, 2007), vaikka hiljaisen tiedon omaksuminen ja soveltaminen on vaikeaa (Brown & Duguid, 2001; Hakkarainen, 2000). Varhaiskasvatuksen tiimien rakentaminen ja jäsenien vaihtuminen tukee hiljaista tiedon ja tietämyksen jakamista, mikäli tiimin jäsenet ovat tietoisia siitä, mitä jaetaan (ks. myös Virtainlahti, 2009, s. 88).

Käytäntöyhteisössä oppiminen on osallistumista ja kuulumista, luonteeltaan sosiaalista ja kokemuksellista (Wenger 1998, s. 4–5 ja s. 72–74). Asiat, jotka mahdollistavat osallistumisen yhteisöihin, opimme innokkaasti, ja osallistuminen yhteisöihin määrittelee meitä ihmisenä. Maahanmuuttajataustaisille henkilöille kielen oppiminen saattaa edetä nopeasti oman vahvan motivaation vuoksi, jotta pääsy yhteisöihin uudessa maassa olisi mahdollista. (Hakkarainen, 2000.)

4.3 Reuna-alueelta osallistuminen – noviisista täysjäseniksi käytäntöyhteisössä

Käytäntöyhteisön jäseneksi tuleminen on sosiaalinen prosessi, jossa uudet tulokkaat oppivat yhteisön kulttuuria, tietoja, taitoja ja tapoja. Uusien tulokkaiden tulemistä käytäntöyhteisön täysjäseniksi kuvaillaan *reuna-alueelta osallistumisen* prosessin avulla (*Legitimate peripheral participation, LPP*). Noviisi ei ole pelkästään uuden tiedon vastaanottaja, vaan hänkin tuo yhteisöönsä olennaista uutta tietoa, joka saattaa vaikuttaa yhteisön toiminnan kehittämiseen. (Hakkarainen, 2000; Wenger, 1998.) LPP-teoria auttaa ymmärtämään, miksi uudet tulokkaat tekevät tai jättävät tekemättä jotain ja mitä tarvitaan, että heistä tulee täysjäseniä käytäntöyhteisössä. LPP-teoria kertoo myös suhteista, joita ovat uuden ja vanhan työntekijän välillä. (Lave & Wenger, 1991, s. 29; Fuller ym., 2005.) Täysjäseneksi tulemisen prosessin kesto on yksilöllinen. Uuden tulokkaan status riippuu hänen kokemuksestaan ja osaamisestaan, esimerkiksi kokeneet asiantuntijat voivat saada täysjäsenen statuksen melkein heti työpaikan vaihtamisen jälkeen. (Fuller ym., 2005; Hytönen ym., 2011.)

Reuna-alueelta täysjäseneksi siirtyminen on oppimista, jossa läsnä ovat sekä jäsenen vahvuudet että heikkoudet (Fuller ym., 2005, s. 50–65). Tämä lähtökohta korostaa vuorovaikutuksen merkitystä käytäntöyhteisössä, jossa oppiminen tapahtuu avointen käytäntöjen kautta (Wenger, 1998, s. 100). Uuden tulokkaan olisi saatava tukea muilta asiantuntijoilta vaikeiden tehtävien suorittamisessa niin kauan, kunnes hän on valmis toimimaan itsenäisesti myös haastavissa tilanteissa (Lave & Wenger, 1991; myös Hakkarainen, 2000). Tuen saaminen saattaa olla erittäin tärkeää työyhteisössä, jossa noviisina on työtovereilta asiantuntijuuden tunnustamista hakeva maahanmuuttajataustainen henkilö. Jos hänen asiantuntijuuttaan ei huomata ja arvosteta, se saattaa asettaa hänet reuna-alueelle pysyvästi, jopa työyhteisön ulkopuolelle. (Ks. Wenger, 1998.)

Jokaisella jäsenellä on oma paikkansa yhteisössä, hän osallistuu toimintaan yhteisön joko reuna-alueelta tai sisäpiiriläisenä, tai jäsenenä, joka on siirtymässä reuna-alueelta sisäpiiriin, tai henkilönä, joka on lähdössä pois yhteisöstä. (Lave & Wenger, 1991; Zaffini 2018, s. 39.) Toisin sanoen käytäntöyhteisön jäsenyys riippuu sitoutumisesta: täysi (*insider*), perifeerinen/reuna-alueella (*peripherality*), marginaalinen (*marginality*) tai ulkopuolinen (*outsider*). Täysjäsenet ovat yhteisön ytiminä, ja heidän toimintaansa kuuluu muun muassa tiedon rakentaminen, jakaminen ja laajentaminen tai ongelmien ratkaisu yhteistyössä muiden jäsenien kanssa. Reuna-alueella olevat jäsenet yleensä observeivat täysjäsenien toimintaa. He ovat reuna-alueella eriyistä, esimerkiksi tiedon tai ajan puutteen vuoksi. Marginaalisessa positiossa usein ovat täysjäsenet, joiden aktiviteetti väheni. Ulkopuoliset jäsenet ovat henkilöitä, jotka eivät ylläpidä kontaktia muiden jäsenien kanssa. (Wenger, 1998, s. 167.)

Uuden tulokkaan reuna-alueelta osallistumiseen mahdollisesti vaikuttaa se, onko oppimisympäristö *ekspansiivinen (expansive)* vai *rajoittava (restrictive)* eli luoko

työpaikka mahdollisuuksia vai esteitä oppimiselle. Esteenä voi olla organisaation pyrkimys perehdyttää uutta tulokasta ja vaatia häneltä täysosallistumista mahdollisimman nopeasti, mikä saattaa johtaa liian kapeaan ja pinnalliseen oppimiseen, ja seurauksena on heikompi asiantuntijuus. (Fuller & Unwin, 2003; Fuller & Unwin, 2004a.) Varhaiskasvatuksen työyhteisöissä olisi kiinnostavaa selvittää, onko työ- ja oppimisympäristö maahanmuuttajataustaisille työntekijöille ekspansiivinen vai rajoittava.

5 Varhaiskasvatuksen (työ)yhteisö

Tässä luvussa sovellan Kirsti Karilan (1997, s. 54–55) väitöstutkimuksessaan esittämää toimintakulttuurin jakoa työkuulttuuriin (esim. työkäytännöt, työnjako, johtajuus) ja kasvatuskulttuuriin (esim. henkilöstön käsitykset kasvatuksesta, oppimisesta ja opettamisesta). Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisen periaatteista (OPH, 2022, s. 25–28) nostan esille erityisesti oppivan yhteisön merkityksen toimintakulttuurin ytimenä, osallisuuden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon, kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden näkökulmat sekä avoimen vuorovaikutuksen merkityksen kannustavan työyhteisön toiminnassa.

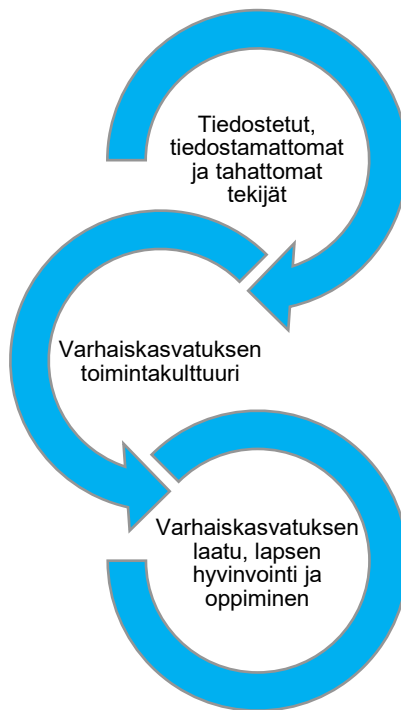
5.1 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

Toimintakulttuurilla tarkoitetaan vuorovaikutuksessa muovautuvaa tapaa toimia yhdessä. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri rakentuu muun muassa yhteisön arvoista ja periaatteista, tavasta tulkita työtä ohjaavia normeja ja tavoitteita, käsityksistä oppimisympäristöistä, pedagogiikasta ja työtavoista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, henkilöstön osaamisen kehittämisestä ja toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Johtamisella on suuri merkitys käytäntöjen organisoimisessa ja ilmapiirin rakentamisessa, jota muovaavat usein myös tiedostamattomat seikat. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin liittyvillä toimilla rakennetaan myös edellytykset henkilöstön hyvinvoinnille ja ammatillisen osaamisen kehittämiseksi sekä pedagogisen toiminnan tukemiselle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan ”yhteisön kaikki jäsenet vaikuttavat toimintakulttuuriin, ja se puolestaan vaikuttaa kaikkiin jäseniin riippumatta siitä, tunnustetaanko sen merkitys vai ei”. Osallisuuden arvo on siis sisäkirjoitettuna suomalaisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä henkilöstön, huoltajien että lasten osallisuuden näkökulmista. (OPH, 2022, s. 24, 32.)

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin liittyviin taitoihin kuuluu ymmärtää omaan toimintaansa vaikuttavien arvojen, tietojen ja uskomusten merkitys sekä osata arvioida niitä. Työyhteisössä keskustellaan yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvosta, ja moninaisuuteen liittyvät asenteet näkyvät puheissa, eleissä, teoissa ja toimintata-

voissa. Varhaiskasvatuksessa kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus nähdään voimavarana, sillä oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja elämäntavoihin on perusoikeus. (OPH, 2022, s. 27–32.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstö vaikuttaa päiväkodin toimintakulttuurin kehittämiseen, jota muovaavat tiedostetut, tiedostamattomat ja tahattomat tekijät (OPH, 2022), joihin kuuluvat esimerkiksi kielellinen, kulttuurinen, kasvatustyylien ja opetusnäkemysten moninaisuus sekä henkilöstön suhtautuminen näihin tekijöihin (kuvio 5). Tiedostamattomiin tekijöihin liittyy esimerkiksi työntekijän oma kulttuuri, henkilökohtaiset kokemukset tai hiljainen tieto.



Kuvio 5. Tiedostettujen, tiedostamattomien ja tahattomien tekijöiden epäsuora yhteys varhaiskasvatuksen laatuun, lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen.

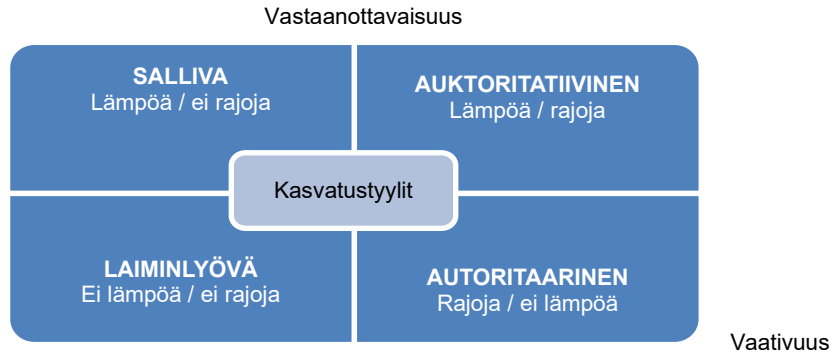
Päiväkodin toimintakulttuuri vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun, sillä henkilöstön tapa toimia on mallina lapsille (OPH, 2022, s. 24). Ei ole yhdentekevää, mitä arvoja, käsityksiä ja toimintatapoja varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on. Unicefin (1989, periaate 7) mukaan laadukas varhaiskasvatus kuuluu jokaiselle lapselle. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on perusta oppivalle yhteisölle, jossa lapset ja henkilöstö oppivat yhdessä toinen toisiltaan (OPH, 2022; ks. myös Kangas ym., 2021a). Yh-

teisoppiminen on myös käytäntöyhteisön lähtökohtana (Wenger, 1998). Käytäntöyhteisöt saattavat luoda epävirallisia toimintakulttuureja työpaikalla (ks. Hakkarainen, 2000), ja sama pätee myös varhaiskasvatuksen työyhteisöön.

5.2 EduCare-malli suomalaisen varhaiskasvatuksen taustalla

Suomalainen varhaiskasvatusjärjestelmä, varsinkin laaja perhe- ja lapsipolitiikka, on saanut arvostusta ulkomailla (Hujala, ym., 2012). Suomalaisessa varhaiskasvatukseen liittyvässä keskustelussa on tuotu esille näkökulma varhaiskasvatukseen investomisesta: lähtökohtana on, että varhaiskasvatukseen kannattaa sijoittaa, koska juuri varhaisiässä lapsen kehitys ja oppiminen on intensiivistä ja varhaislapsuuden aikana voidaan tukea lapsen kehitystä ja hyvinvointia sekä poistaa jo hyvissä ajoin mahdollisia oppimisen esteitä (Karila ym., 2017). Varhaiskasvatuksen ensimmäisenä vahvuutena on lapsista huolehtiminen erilaisin keinoin, ja se alkaa jo äitiysneuvolassa ja jatkuu kouluikään saakka. Toisena vahvuutena on varhaiskasvatuksen tehtävien toteuttaminen pohjoismaisen EduCare-mallin (*Education and Care*) avulla. Kasvatuksellisesta, opetuksellisesta ja hoidollisesta osuudesta on rakennettu kokonaisuus, jossa lapsen on turvallista olla. Jokaiselle lapselle laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelman tai esiopetuksen opetussuunnitelma (VASU tai ESIOPS), jota tarvittaessa tuetaan erityispedagogisilla toimenpiteillä (Hujala ym., 1998). Suomalaisen varhaiskasvatuksen kolmantena vahvuutena pidetään kokonaisvaltaista näkemystä varhaiskasvatuksesta (sosiaalinen toimintaympäristö) eli laajasti ymmärrettyä lasten huoltajien ja päiväkodin henkilöstön yhteistyötä (aiemmin kasvatuskumppanuutta) (Karila, 2006; Kekkonen, 2012), jonka päämääränä on tasavertaisuus ja yhdenlinjainen näkemys kasvatuksesta (Alasuutari, 2006).

Kasvatustyyli on osa toimintakulttuuria, joka varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s.17) liitetään työtapoihin. *Kasvatustyyli*t kuvailevat erilaisia kasvatustapoja, jotka ovat yhteydessä enemmän lasten huoltajiin, mutta ne ovat sovellettavissa myös varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan kasvatukseen (Koivunen, 2009). Kasvatustyyliä ryhmitellään neljään eri tyyppiin: auktoritatiivinen, autoritaarinen, salliva sekä laiminlyövä (Aunola, 2001; Hellström, 2010; Koivunen, 2009). Näissä on kaksi ulottuvuutta: kasvattajan vaativuus ja vastaanottavuus. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa halutaan luoda auktoritatiivinen kasvatustyyli, jota voi lyhyesti kuvailla sanoilla *rakkautta ja rajoja*. (Aunola, 2001.) Tässä tutkimuksessa näkemyksiä kasvatustyylien moninaisuudesta tarkastellaan vastaamalla seuraavaan kysymykseen: onko maahanmuuttajataustaisen ja suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön kasvatustyyleissä eroavaisuutta.



Kuva 6. Kasvatustyylien nelikenttä (mukaillen Aunola 2001, s. 13–14; Hellström, 2010, s. 129; Koivunen, 2009, s. 120).

Kuviossa 6 esitetyjä kasvatustyyliä voi kuvailla tällä tavalla: (Aunola, 2001; Hellström, 2010; Koivunen, 2009):

a) Laiminlyövässä kasvatustyyliässä lapsille ei tarjota lämpöä ja lapsiin pidetään etäisyyttä. Rajoja ja sääntöjä ei ole asetettu selvästi tai lainkaan. Läheisyyden ja rajojen puute luo lapsille turvattoman ilmapiirin.

b) Salliva kasvattaja tarjoa lapsille paljon lämpöä, ottaa hyvin empaattisesti vastaan lasten huolet ja murheet, mutta ei aseta lapsille minkälaisia rajoja tai vaatimuksia. Päiväkodin miljöössä sallivaa kasvatustyyliä kutsutaan myös ”löysäksi”.

c) Autoritaarinen kasvattaja asettaa rajoja lapsille ja etäisyys säilyy. Se, että lapset tottelevat aikuisia, on kaiken ”A ja O”. Lapsille ei anneta oikeutta osoittaa esimerkiksi pettymyksiä tai kiukkuja. Autoritaarinen kasvatustyyli oli yleinen monessa maassa vielä 50 vuotta sitten.

d) Auktoritatiivinen kasvatustyyli on psykologien ja kasvattajien mukaan paras vaihtoehto. Auktoritatiivinen tyyli luo aikuisten ja lasten välille vuorovaikutusta ja kasvatusympäristön, jossa lapsilla on turvallista olla. Kasvattaja luo empatiaa ja lämpöä lapsille, mutta samalla pitää huolta sääntöjen noudattamisesta. Oikeudenmukaisuus ja päättäväisyys ovat auktoritatiivisen kasvattajan piirteitä.

Kasvatustyylin yksilöllisyys ilmenee kasvattajien (päiväkodin henkilöstön ja lasten huoltajien) tavassa olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa eri tilanteissa. Yllä esitettyyn malliin (kuvio 6) voi suhtautua kriittisesti, koska harvoin kasvattajilla on vain yksi kasvatustyyli käytössään. Mallit vaihtelevat tilanteen mukaan, ja lisäksi jokainen lapsi vaatii erilaista lähestymistapaa. (Ks. Puroila, 2003.) Kasvatustyyliin voivat vaikuttaa erilaiset tekijät eli persoonallisuus, arvot, kasvatuskäsitys, koulutus, kokemus, taitotieto, omat lapsuudenkokemukset sekä -ympäristö (Koivunen, 2009).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa oppiminen nähdään osana lasten kasvatustyyliä (Hellström, 2010), ja sitä tapahtuu kaikkialla ja kaiken aikaa (Kangas ym.,

2021a). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteksteistä (OPH, 2022) heijastuu *sosio-kulttuurinen* ja *konstrukttiivinen* oppimiskäsitys, jonka mukaan lapset (aktiiviset toimijat) kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa.

Sosio-kulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan ihmisen kehityksessä sosiaalistuminen ympäröivään yhteisöön on tärkeässä roolissa jo varhaisiässä. Tuolloin kehitystä ohjaa kielen kehitys, ja kielen avulla ihminen pystyy ilmaisemaan tunteitaan, ajatteluaan ja käsityksiään sekä kommunikoidaan muiden kanssa ja oppimaan uutta yhdessä. Oppiminen ei ole ainoastaan tiedonhankintaa tai henkilön osaamista ja hänen asiantuntijuuttaan, vaan se on prosessi, jossa lapsi sisäistää yhteisönsä kulttuuriset työvälineet. (Rajala ym., 2010.) Oppiminen on myös osallistumista ja tiedon jakamista. (Hakkarainen ym., 2003.) Sosiokulttuuriseen suuntaukseen voidaan lisätä myös Laven ja Wengerin (1991) teoria tilannesidonnaisesta (situaationalisesta) oppimisesta. *Konstrukttiivisen oppimiskäsityksen* mukaan lapsi on aktiivinen toimija ja oman oppimisensa asiantuntija. *Sosio-konstruktivismilla* on samantyyppiset periaatteet kuin konstruktivismilla, mutta oppimisessa yhteisöllisyys on merkittävä tekijä. Tässä näkemyksessä tieto on *yhteisesti jaettava ja muodostunut*. Sosiokonstruktivistiset oppimisen menetelmät kehittävät lasten vuorovaikutus- ja ajattelutaitoja (ks. Tynjälä, 1999). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka näkyy toimintakulttuurissa ja oppimisympäristössä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa. Pedagoginen painottuminen edellyttää henkilöstöltä pedagogista asiantuntemusta sekä heidän yhteistä ymmärrystä lasten oppimisen ja hyvinvoinnin edistämisestä. (Varhaiskasvatustalaki 540/2018 3 §; OPH, 2022, s. 76.) Viime vuosina varhaiskasvatuksessa on toteutettu ja tutkittu myös positiivista pedagogiikkaa, joka pohjautuu positiivisen psykologian viitekehykseen. Positiivisen pedagogiikan lähtökohtana on lapsen ja oppimisen lähestyminen positiivisesta näkökulmasta, lasten hyvinvoinnin vahvistaminen sekä lasten luontevahvuuksien ja myönteisten tunteiden tunnistaminen ja hyödyntäminen (ks. Leskisenoja, 2019; Ranta, 2020; ks. myös OPH, 2022).

Varhaiskasvatuksen työyhteisöissä on tärkeää tuntea erilaiset kasvatus- ja oppimisteoriat ja niihin pohjautuvat näkemykset sekä keskustella niistä. Niiden pohjalta kunkin varhaiskasvatustiimin yhteistä pedagogista ajattelua lähdetään rakentamaan tavoitteena jokaisen lapsen paras mahdollinen oppiminen ja hyvinvointi. (Heikka & Suhonen, 2019.) Tässä korostuu varhaiskasvatushenkilöstön yhteisymmärryksen ja yhteisen kielen merkitys.

Kasvatuskumppanus eli yhteistyö lasten huoltajien kanssa

Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lasten huoltajat ovat sitoutuneet toimimaan yhteisesti sovitun tavoitteen (lasten terveen ja turvallisen kasvun, kehityksen ja oppimisen

edistämisen) suuntaisesti (OPH, 2022, s. 34; Kekkonen, 2012). Keskeistä yhteistyössä on molemminpuolisen luottamuksen rakentaminen, tasa-arvoinen vuorovaikutus, keskinäinen kunnioitus ja yhteistyön arvostaminen (Karila, 2006; OPH, 2022).

Yhteistyössä lasten huoltajien kanssa (aiemmin kasvatuskumppanuus) huomioidaan perheiden moninaisuus, lasten yksilölliset tarpeet sekä huoltajuuteen ja kasvatukseen liittyvät kysymykset. Yhteistyössä voidaan erotella kaksi vaihetta: aloitus- ja työskentelyvaihe. *Aloitusvaiheessa* solmitaan kasvatuksellisen kumppanuuden sopimus, neuvotellaan vastuista ja tehtävistä sekä rakennetaan luottamusta. Tähän vaiheeseen kuuluvat käydyt keskustelut palveluneuvottelun, aloituskeskustelun tai kotikäynnin yhteydessä. Seuraavassa eli *työskentelyvaiheessa* yhtistyösuhde vakiintuu ja syvenee lasta koskeissa molemminpuolisissa vuoropuheluissa. (Kekkonen, 2012.) Yhteistyön merkitys siirtyy erityistasolle esimerkiksi silloin, kun lapsi aloittaa hoidon, vaihtaa päiväkotia, aloittaa esiopetuksessa (OPH, 2022) tai silloin, kun lapsi perheineen on tullut toisesta maasta ja/tai ei ole yhteistä kieltä.

Kielen merkitys lapsen kehitykselle

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa jokaisella lapsella on oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen. Tämä edellyttää varhaiskasvatushenkilöstöltä tietoa muista kulttuureista ja erilaisista katsomuksista, taitoa nähdä ja ymmärtää kulttuureja ja katsomuksia monesta näkökulmasta, tehdä näkyväksi lasten monikielisyttä sekä tukea lasten kehitystä kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisessa maailmassa. (OPH, 2022, s. 31.) Koulujen monet kielet -selvityksessä (Tainio & Kallioniemi, 2019) tuotiin esille lapsen kotikieltä osaavan varhaiskasvatuksen henkilöstön merkitys maahanmuuttajataustaisen lapsen äidinkielen tukijana.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa painotetaan lasten *oikeutta* saada monipuolisia kokemuksia oppimisen eri alueista: kielten rikas maailma, ilmaisun monet muodot, minä ja meidän yhteisömmme, tutkin ja toimin ympäristössäni sekä kasvan, liikun ja kehityn (OPH, 2022, s. 40–42). Kaikkien alueiden kehittäminen vaatii henkilöstöltä tietoa ja taitoa, myös kielitaitoa, jonka avulla lasta johdatetaan ja ohjataan eri oppimisalueiden rikkauksiin. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kielitaidon merkitys tulee parhaiten esiin kielten rikas maailma -alueella. Varhaiskasvatuksen opettajien ja muiden henkilöstön jäsenien tehtävänä on ”vahvistaa lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisten identiteettien kehittymistä”. Kielellisiin identiteetteihin kuuluvat vuorovaikutustaidot, kielen ymmärtämisen taidot, puheen tuottamisen taidot, kielellinen muisti, sanavarasto ja kielitietoisuus. (OPH, 2022, s. 40–42.) Varhaiskasvatusiässä olevat lapset ovat kielenoppimisen herkkyyksikaudella, joten tässä

iässä he tarvitsevat vahvaa kielimallia kehittääkseen omia kielitaitojaan ja -identiteettiään. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee ymmärtää, kuinka tärkeä rooli kielellä on lapsen kehityksessä ja oppimisessa (ks. OPH, 2022).

Varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien työvälineenä on kieli (eri muodoissaan), joka muodostaa perustan henkilöstön, lasten ja heidän huoltajiensa sekä työyhteisön jäsenien väliseen kommunikaatioon. Suomessa perus- ja esiopetuksen opettajien kielitaitovaatimukset on määritelty siten, että perusopetusta ja *esiopetusta antavalla opettajalla tulee olla koulun opetuskielessä erinomainen suullinen ja kirjallinen taito* (Valtioneuvoston asetusopetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 111/2003 9 §), mutta samantasoista kielitaitoa ei vaadita varhaiskasvatuksen opettajilta eikä varhaiskasvatuksen lastenhoitajilta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan pedagogisen dokumentoinnin merkitystä, joka on ”varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen keskeinen työmenetelmä”. Pedagoginen dokumentointi luo merkityksiä arjen ilmiöille, sitä tulee toteuttaa lapsilähtöisesti ja saatuja tietoja hyödynnetään muun muassa toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja sen muokkamisessa sekä yhteistyössä lasten huoltajien kanssa. (Ks. OPH, 2022, s. 37; Rintakorpi, 2018.) Pääsääntöisesti pedagogiseen dokumentointiin tarvitaan myös varhaiskasvatuksen henkilöstön suullista ja kirjallista kielitaitoa.

5.3 Työyhteisön toimintatavat

Varhaiskasvatuksen henkilöstön toimintakulttuurin ja työyhteisön toiminnan ulottuvuudet menevät osittain päällekkäin. Hyvin toimivan työyhteisön tunnistaa henkilöstön osaamisesta, jatkuvasta laadun kehittämisestä, avoimesta palautekulttuurista ja dialogista, työyhteisön noudattamista ja hyvistä käytännöistä sekä selkeästä työnjaosta, pelisäännöistä ja perehdyttämisestä (Savileppä, 2007, s. 118–119).

Perehdytyksen tarkoituksena ei ole opettaa, miten työ tehdään, vaan rakentaa yhteistyötä ja toimintakulttuuria, jonka kautta uusi työntekijä voi vaikuttaa omaan työhönsä (Ketola, 2010, 75), saa tuntemaan itsensä tervetulleeksi (että hänet on huomattu) ja tietää kuuluvansa työyhteisöön (Juuti & Vuorela, 2015). Hyvä perehdytys edistää uuden tulokkaan työtehtävien suorittamista ja hänen työssä viihtymistään, ja se on yhteydessä työntekijöiden tyytyväisyyteen sekä koko yhteisön ilmapiiriin. (Keskinen & Virtanen, 1999; Moisalo, 2010.) Työhön perehdyttäminen on turvattu laissa (Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738). Perehdytyksen ongelmana voi olla sen lyhytkestoisuus, mutta myös uuden tulokkaan pääseminen työyhteisön sisään, mikä vaatii noviisilta taitoja luoda suhteita niin sanottuihin vanhoihin työntekijöihin. Kysymys on siten työntekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta. (Wenger, 1998, s. 100; myös Hytönen ym., 2011.) Nykyisin maahanmuuttajataustainen henkilö saattaa olla

yhä useammin sijaisena suomalaisessa päiväkodissa ja sen vuoksi monessa päiväkodissa on perehdytyskansio, joka on kirjoitettu selkeällä kielellä suomeksi tai ruotsiksi. Maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat saattavat tarvita perehdytystä sekä työyhteisön toimintaan että yhteistyöhön lasten huoltajien kanssa.

Varhaiskasvatuksen yksikön toimivan työyhteisön avulla luodaan lapsille hyvä ympäristö kehittyä, kasvaa ja oppia. Päiväkodissa vastuu työtehtävistä on usein jaettu varhaiskasvatuksen tutkintokoulutusten erityisosaamisen perusteella, ja toimenkuvalla, tiedolla ja taidolla on merkitystä työtehtävän suorittamiseen (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi, 2021). Työtehtävien tasapuolinen jakautuminen on osa toimintakulttuuria, ja sillä on merkitystä työhyvinvointiin ja sosiaalisten suhteiden laatuun (Keskinen, 2000). Työtehtävien tasapuolinen jakautuminen saattaa olla yhteydessä myös työilmapiiriin, jota ei ole helppoa määritellä, vaikka puhuttaessa ilmapiiristä voidaan kuvata sen laatua esimerkiksi hyväksi, huonoksi, rennoksi tai vaivautuneeksi. Työilmapiiri, tunnelma, jonka työntekijät kokevat, voi todennäköisesti vaikuttaa huomattavasti työn suorittamiseen ja sairauspoissaoloihin. (Nakari, 2003.) Työilmapiiri voi kuitenkin kehittyä ja muuttua (Juuti & Vuorela, 2015).

Työyhteisöltä saadulla tuella ja palautteella on suuri merkitys oppimisessa työpaikalla, tiedon säilyttämisessä ja henkilöiden sitoutumisessa yhteisön tehtäviin. Pannostamalla näihin asioihin luodaan turvallista ilmapiiriä ja tilaa asiantuntijuuden kehittymiselle. (Fuller & Unwin, 2010.) Saama lyhyt palaute useimmiten tehostaa noviisin kehittymistään enemmän kuin laajempi palaute projektin loppuun saattamisen jälkeen. Palautetta voi antaa myös uusi työntekijä, joka havainnoi toimintaa työpaikalla uusin silmiin, koska hän ei ole vielä samaistunut uusiin tapoihin ja ajatuksiin. (Kupias & Peltola, 2009.) Työyhteisön palautekulttuuri on yhteydessä muun muassa uuden työntekijän sopeutumiseen työyhteisöön tai käytäntöyhteisöön (ks. luku 4) sekä sosiaalisten suhteiden kehittämiseen. Palautekulttuuriksi määritellään työyhteisön tapa suhtautua palautteeseen, ja siihen liittyvät myös palautteen antaminen ja saaminen. Työyhteisö, jossa on hyvä palautekulttuuri, nähdään myös omaa työssäjaksamista edistäväksi (Siippainen ym., 2021) Jos palautekulttuuri ei toimi lainkaan, työntekijä voi kuvitella, ettei hän ole tarpeellinen työyhteisössään (Heiske, 2005; ks. myös Virtainlahti, 2009). Riittämättömyyden tunne voi aiheuttaa työviihtyvyyden heikkenemistä.

Keisalan vuonna 2011 julkaistu tutkimus *Kulttuurien välinen viestintä työyhteisössä* tarkastelee suomalaistaustaisten työntekijöiden oman käytöksen itsearviointia tieto- ja viestintätekniikan (ICT) alan, terveydenhuollon ja kolmannen asteen ammattillisen koulutuksen työyhteisössä. Keisalan tutkimuksessa on tultu tulokseen, että suomalaistaustaisten työntekijöiden vaikeus antaa palautetta voi johtaa selän takana

puhumiseen. Sen sijaan maahanmuuttajataustaiset työntekijät toivoisivat suomalais-taustaisilta työtoveriltaan suorapuheisuutta ja enemmän palautetta, koska integrointi on vaikeampaa, jos ei tiedetä, mikä on väärin ja mitä on tehty oikein. (Keisala, 2012.)

Työyhteisön hyviin käytäntöihin kuuluu avoimuus ja luotettavuus. Siitä huolimatta edellä mainittu *selän takana puhuminen* on yleinen ilmiö työpaikoilla. Se määritellään informaaliksi, arvioivaksi keskusteluksi poissaolevista työtovereista (Brady ym., 2017). Selän takana puhuminen voi olla negatiivista mutta myös positiivista. Negatiivinen juoruaminen voi johtaa negatiiviin tunteisiin ja heikentää toimintaa. (Liu ym., 2018.) Positiivinen juoru työpaikalla voi lisätä tieto- ja ystävyys-suhteita uusien tulokkaiden keskuudessa. Juorut itsessään saattavat sisältää runsaasti tärkeää tietoa organisaatiosta, mikä on ensiarvoisen tärkeää uusille tulokkaille, jotta he saavat nopeasti ymmärryksen uudesta ympäristöstä ja sopeutuvat siihen. (Zong ym., 2021, s. 769.)

Työn organisointi vaatii tiimin jäseniltä muun muassa kommunikaatiotaitoja (kuunteleminen ja puhuminen), informaation jakamista, yhdessä tekemisen taitoja, luottamusta ja avoimuutta sekä ongelmanratkaisuprosessin hallintataitoja. Kommunikaatiolla on tärkeä rooli tiimityöskentelyssä, ja siinä voi ilmetä häiriötekijöitä, jotka liittyvät esimerkiksi ympäristöön, jäsenien taustoihin tai henkilökohtaisiin asioihin (esim. oma-aloitteellisuus, tunteet tai ennakkoluulot). (Heikkilä, 2002.) Kommunikaatiota ja tiedonvälitystä tapahtuu myös informaalisessa tapaamisessa, kuten tauoilla. Tauon pitäminen työpäivän aikana (kahvitauko) voi vaikuttaa muun muassa uupumuksen ehkäisyyn sekä luovuuteen, yhteiskehittelyyn ja työuran kestävyYTEEN. Tauolla olevat ihmiset saavat mahdollisuuden tutustua toisiinsa, mikä voi kasvattaa luottamusta, hyvinvointia ja itsekehitystä. (Huotilainen, 2021.) Kahvitauolla voidaan vaihtaa ajatuksia, jakaa tunteita ja tutustua uusiin ihmisiin, ja se on merkityksellinen tekijä socialisaatiossa työpaikalla varsinkin uusille tulokkaille (Waber ym., 2010), jotka voivat oppia työyhteisön normeja vapaamuotoisissa tapaamisissa myös käytäntöyhteisön näkökulmasta (Stroeback, 2013).

Työyhteisön toimiva keskustelukulttuuri sekä sosiaalinen tuki auttavat tutustumaan työyhteisön filosofiaan ja käytäntöihin sekä oppimaan niitä (Peeler & Jane, 2005). Työtoverilta saatu sosiaalinen tuki lisää myös itsearvostamisen tunnetta (ks. Keskinen & Virtanen, 1999; Vartia ym., 2007). Maahanmuuttajataustaisen työntekijän tapauksessa työtoverien tuki on nähty onnistumisen voimavarana (Airila ym., 2013). Sosiaalisissa suhteissa on tärkeää avun pyytäminen ja sen antaminen. Avun pyytäminen voidaan tulkita myös arvostuksen osoituksena, ja sillä ilmentetään sitä, että toisella henkilöllä on tietämystä tai osaamista, jota toisella ei ole (ks. Virtainlahti, 2009).

Ideaalisessa yhteisössä vastavuoroisen toiminnan odotetaan olevanaan harmo-
nista ja suuntautunutta yhteistyöhön. Käytäntöyhteisön jäsenet moninaisuus ja hei-
dän erilainen ajattelutapansa ovat pohjana merkitysneuvottelujen syntymiseen ja ri-
kastavat käytäntöyhteisöä. (Wenger, 2003.)

6 Moninaisen henkilöstön johtaminen päiväkodissa

Maahanmuuttajatausta kuuluu työntekijöiden moninaisuuden tai monimuotoisuuden kirjoon. Hummelstedt (2022) ja Poulter ym. (2016) tuovat esille sen, kuinka jokaisella yksilöllä on erityislaatuinen taustansa, elämänhistoriansa, ”kotikulttuurinsa”, katsomuksensa ja tapansa jäsentää maailmaa, ja niiden myötä työyhteisö rakentuu lukuisin tavoin ”moninaiseksi” yhteisöksi. Vaikka sanat moninaisuus ja monimuotoisuus (molemmat englanniksi: diversity) ovat läheisiä semanttisella tasolla, käsitteiden välillä on eroja, joita tarkastelen tässä luvussa. Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön johtamista on tutkittu niukasti, joten tässä luvussa kuvaillaan erikseen päiväkodin johtamiseen sekä moninaisuuden johtamiseen liittyviä ulottuvuuksia.

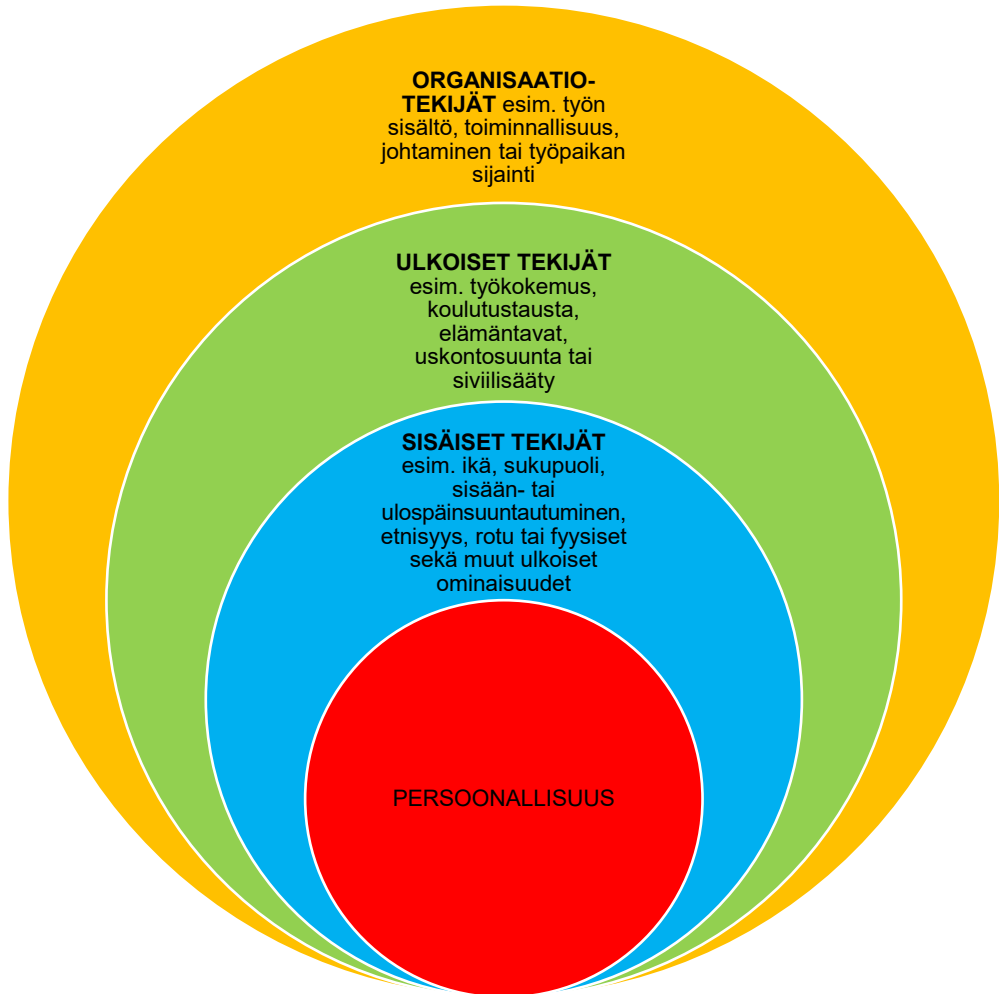
6.1 Moninaisen henkilöstön johtaminen

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen mukaan työyhteisön tai henkilöstön *monimuotoisuus* (diversiteetti) -käsite tarkoittaa ”työntekijöiden keskinäistä erilaisuutta muun muassa iän, sukupuolen, etnisten taustan, seksuaalisen suuntautumisen, perhetilanteen, vammaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen ja koulutustaustan osalta” (THL, luettu kesäkuussa 2022). *Moninaisuudella* voidaan ymmärtää kaikkia niitä ihmisten piirteitä, jotka tekevät heistä ainutlaatuisia yksilöitä (ks. Sippola, 2014, s. 17–19).

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä moninaisuus kuvaamaan ihmisten, kulttuurien, kielten ja katsomusten moninaisuutta, kun taas käsite monimuotoisuus ymmärretään enemmän esimerkiksi luontoon tai ympäristöön liittyvänä käsitteenä (Ollila, 2022, s. 24). Työmarkkinoilla moninaisuus yhdistetään usein työyhteisöihin, joissa työskentelee maahanmuuttajataustaisia henkilöitä, vaikka työelämän moninaisuuteen sisältyy paljon muitakin seikkoja kuin työntekijöiden lähtömaa.

Työelämässä moninaisuus koostuu neljästä kerrostumasta (kuvio 7), joiden tekijät ovat osin tiedostettuja ja osin tiedostamattomia sekä positiivisia ja negatiivisia: persoonallisuus, sisäiset tekijät (yksilö ei voi itse niihin vaikuttaa), ulkoiset tekijät (elämän varrella hankitut ominaisuudet) ja organisaatiotekijät (Lahti, 2008, s. 93;

Ollila, 2022, s. 25–26; ks. myös Colliander ym., 2009). Tässä tutkimuksessa käytetään moninaisuuden käsitettä, joka on kontekstisidonnainen ja dynaaminen.



Kuvio 7. Monikerroksinen moninaisuus työpaikalla (mukaillen: Lahti, 2008, s. 93; Ollila, 2022, s. 25–26; ks. myös Colliander ym., 2009)

Työyhteisön moninaisuudessa voidaan nähdä kaksi tasoa: *pinnallinen* ja *syvä taso*. Työelämässä pinnallinen taso viittaa yksilön fyysisiin ominaisuuksiin, kuten sukupuoleen, ikään, rotuun ja etniseen taustaan. Syvätasoisia moninaisuuksia on vaikea havaita, koska kysymys on esimerkiksi koulutuksesta, ongelmanratkaisukyvyistä, ammattiosaamisesta, arvoista ja mielipiteistä. (Casper ym., 2013; Kacmar ym., 2009; Valenzuela ym., 2020.) Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajan havaitsema *syvän tason samankaltaisuus* (deep-level similarity) muiden työtoverien kanssa

johtaa laadukkaampiin suhteisiin työyhteisössä (Valenzuela ym., 2020). Syvän tason samanlaisuus viittaa siihen, että yksilö vertaa itseään muiden tovereiden asenteisiin, näkökulmiin ja arvoihin ja pitää niitä samanlaisina kuin omiaan (Harrison ym., 2002). Tässä tutkimuksessa työyhteisön moninaisuutta tarkastellaan suhteessa työntekijöiden maahanmuuttajataustaan sekä työyhteisön pinnallisen ja syvän tason moninaisuuteen liittyviin tekijöihin.

Suomalaisessa työelämässä moninaisuus on nähty strategiana, jossa ihmisten, tietojen, taitojen, ominaisuuksien ja kokemusten erilaisuutta pidetään hyötynä, jota pitää ja kannattaa käyttää (Kauppinen & Toivanen, 2002; myös Kujanpää, 2011). Johtaminen moninaisessa työyhteisössä vaatii tasapainoilua erilaisuuden ja samanlaisuuden välillä (Työterveyslaitos, 2019), ja johtajalta edellytetään toisten ymmärtämistä, avoimuutta ja vuorovaikutustaitoja, mikä vaatii joustavaa johtamistyyliä ja tilanneherkkyyttä. *Psykologisella sopimuksella*, jossa molemmat osapuolet esittävät toisiin henkilöihin kohdistuvat odotuksensa (ks. Keskinen, 2005), voi olla suuri merkitys maahanmuuttajataustaiselle työntekijälle hänen hakiessaan omaa työrooliaan ja pohtiessaan urakehitystään työyhteisössä, sillä maahanmuuttajataustaisella työntekijällä saattaa olla hyvin monenlaisia käsityksiä johtamistyyleistä, työtavoista, suhtautumisesta työhön ja muihin työntovereihin. Näistä on hyvä keskustella heti työsuhteen alkaessa. (Laaksonen, 2022, s. 36.)

Jokaisen työyhteisön jäsenen moninaisuus ja erityisosaaminen tulee huomioida ja sitä tulee hyödyntää (Järvinen ym., 2009), sillä tällä johtamistyyllillä on todettu olevan työhyvinvointia ylläpitäviä vaikutuksia (Kauppinen & Toivanen 2002). Moninaisuuden johtaminen (*diversity leadership*) edellyttää jokaisen työntekijän henkilökohtaista, oikeudenmukaista ja tasa-arvoista kohtelua sekä työntekijöiden moninaisuuden tunnistamista, arvostamista ja hyödyntämistä (Colliander ym., 2009, s. 44).

6.2 Johtaja työntekijöiden yhdenvertaisuuden edistäjänä

Ajatus moninaisuuden kunnioituksesta liitetään tasa-arvoiseen työyhteisöön, jossa sen jäsenet saavat tasapuolisen ja oikeudenmukaisen kohtelun (Kauppinen & Toivanen, 2002). Johtajan asenne ennakkoluuloja ja syrjintää kohtaan saattaa vaikuttaa henkilöstön työhyvinvointiin (Kujanpää, 2017, s. 52). Varhaiskasvatuksen yhteisössä sen kaikki jäsenet tulee kohdata ja heitä tulee kohdella yhdenvertaisina henkilöön liittyvistä tekijöistä riippumatta (OPH, 2022, s. 27). Tämä toimintakulttuurin periaate lähtee yhdenvertaisuuslaista (1325/2014, 8§), jossa todetaan seuraavasti: *Ketään ei saa syrjiä iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilön*

liittyvän syyn perusteella. Syrjintä on kielletty riippumatta siitä, perustuuko se henkilöä itseään vai jotakuta toista koskevaan tosiseikkaan tai oletukseen. Suomessa syrjintä on kielletty lailla (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731 6§; Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609; Työsopimuslaki 26.1.2001/55, 2:2§). Syrjintä ja vastatoimien kiellot on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4. Syrjinnän ja vastatoimien kiellot. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 8–17 §).

Välitön syrjintä	Syrjintä on välitöntä, jos jotakuta kohdellaan henkilöön liittyvän syyn perusteella epäsuotuisammin kuin jotakuta muuta on kohdeltu, kohdellaan tai kohdeltaisiin vertailukelpoisessa tilanteessa.
Erilainen kohtelu	Erilainen kohtelu ei ole syrjintää, jos kohtelu perustuu lakiin ja sillä muutoin on hyväksyttävä tavoite ja keinot tavoitteen saavuttamiseksi ovat oikeasuhtaisia.
Välillinen syrjintä	Syrjintä on välillistä, jos näennäisesti yhdenveroinen sääntö, peruste tai käytäntö saattaa jonkun muita epäedullisempaan asemaan henkilöön liittyvän syyn perusteella, paitsi jos säännöllä, perusteella tai käytännöllä on hyväksyttävä tavoite ja tavoitteen saavuttamiseksi käytetyt keinot ovat asianmukaisia ja tarpeellisia.
Häirintä	Henkilön ihmisarvoa tarkoituksellisesti tai tosiasiallisesti loukkaava käyttäytyminen on häirintää, jos loukkaava käyttäytyminen liittyy 8 §:n 1 momentissa tarkoitettuun syyhyn ja käyttäytymisellä luodaan mainitun syyn vuoksi henkilöä halventava tai nöyryyttävä taikka häntä kohtaan uhkaava, vihamielinen tai hyökkäävä ilmapiiri.
Positiivinen erityiskohtelu	Sellainen oikeasuhteinen erilainen kohtelu, jonka tarkoituksena on tosiasiallisen yhdenvertaisuuden edistäminen taikka syrjinnästä johtuvien haittojen ehkäiseminen tai poistaminen, ei ole syrjintää

Työnantajalla on velvollisuus aloittaa toimenpiteet, mikäli työpaikalla ilmenee häirintää (Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738, 28 §) tai muuta epäasiallista kohtelua. Epäasiallinen kohtelu voi olla sanallista tai sanatonta, ja siitä esimerkkinä on kiusaaminen, laiminlyönti, vähättely tai sivuuttaminen, eristäminen, henkilön yksilöllisten ominaisuuksien, luonteenpiirteiden tai yksityiselämän mustamaalaaminen, huutaminen, haukkuminen ja solvaaminen, uhkailu, työnjohtovallan nöyryyttävä kohtelu, sovittujen ehtojen yksipuolinen muuttaminen, syrjiminen tai suosiminen. Epäasiallista kohtelua ilmenee erityisesti työpaikoilla, joilla esimerkiksi työnjaon tasapuolisuus on epäselvää, työtä on liian paljon tai se on vaikeaa tai työpaikalla on huono ilmapiiri. (Kess & Ahlroth, 2012; Työterveyslaitos & Mertanen, 2014; Työturvallisuuskeskus, 2021.)

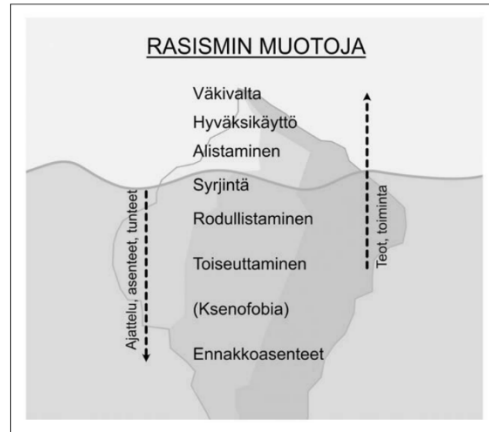
Suomessa toteutetun FinMonik-tutkimuksen mukaan ”joka kolmas ulkomaalais- taustainen kertoi kokeneensa eriarvoista kohtelua tai syrjintää nykyisessä työpaikassaan viimeksi kuluneiden viiden vuoden aikana” (Kuusio ym., 2020; Rask & Castaneda, 2019, s. 240). Työsyrjintää voi esiintyä työnhaussa ja työsuhteeseen otettaessa sekä työelämässä tai palvelusuhdetta päätettäessä (Rask & Castaneda, 2019). Syr-

jintä Suomessa 2017–2019-raportissa on esitelty uusimman Eurobarometrin (European Commission, 2019) tuloksia ja todettu seuraavasti: ”Muita merkittäviä syrjintäperusteita työnhaussa ovat suomalaisten mukaan vammaisuus (64 %) ja ihonväri (57 %), etninen alkuperä (56 %) ja ulkonäkö (53 %)” (Mannila, 2020, s. 15). Lähi-idästä ja Afrikasta kotoisin olevat kokivat syrjintää eniten (Bergbom ym., 2020; Könnönen & Himanen, 2019).

Mikrosyrjintää ilmenee toistuvissa väheksyvissä ja loukkaavissa naurahduksissa, kommenteissa sekä katseissa ja eristämisessä. Tällaista mikrosyrjintää on vaikea huomata sivusta ja siihen on vaikea puuttua. Työyhteisössä täytyy huomioida erityisesti se, miten työtoverit voivat tulkita toisten käytöstä, esimerkiksi fyysistä läheisyyttä ja kontaktia, katsetta, ilmettä tai eleettä. (Ks. myös Lahti, 2014, s. 119.) Katse ja äänensävy voivat olla sekä positiivisen että negatiivisen mikroviestinnän muotoja, mistä ihmiset eivät ole aina tietoisia (ks. esim. Rastas, 2002). Maahanmuuttajataustaisen henkilöstön tapauksessa juuri mikroviestinnän eroavaisuudet (esim. suora silmiin katsominen, tervehtimistapa tai nimeltä kutsuminen) saattavat johtaa väärinymmärryksiin (Lahti, 2014, s. 124–129).

Positiivinen erityiskohtelu tai *-syrjintä* tai *-diskriminaatio* kuulostaa oksymoronilta, mutta oikeasti se tarkoittaa sekä syrjinnän poistamista että yksilön aseman tai olosuhteiden parantamista (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014). Vaikka yhdenvertaisuuslain mukaisesti jokaisella on oikeus samanlaiseen kohteluun, käytännössä se ei ole aina mahdollista. Positiivinen erityiskohtelu tarkoittaa tapahtuneen haitan korjaamista, mutta myös syrjinnän edistämistä esimerkiksi tiettyjen kriteereiden alentamisena. Positiivisen erityiskohtelun on oltava myös suunnitelmallista ja väliaikaista, eli erityiskohtelusta pitää luopua, kun tilanne on korjaantunut. (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2021.) Positiivisen erityiskohtelun esimerkkinä voi olla maahanmuuttajataustaisille henkilöille järjestetty kielikoulutus, mentorointiohjelmat sekä sosiaalisia taitoja vahvistava preppauskurssi, jolla opitaan uuteen työkuultuuriin sopivaa vuorovaikutusta ja esiintymistaitoja. Esimiehen positiivinen erityiskohtelu (mm. henkilökohtainen huomaaminen ja yhteisen ajan viettäminen esim. kahvituolla) maahanmuuttajataustaista työntekijää kohtaan saattaa ehkäistä syrjintää merkittäväällä tavalla. (Lahti, 2014.)

Eriarvoisuuteen johtavia toimintatapoja ja yhteiskunnallisia rakenteita voidaan kutsua rasismiksi (Paavola & Talib, 2010, s. 31). Pelkästään sana syrjintä tai rasismi herättää tunteita ja polemiikkia. Anna Rastas (2007, s. 12 ja 2005, s. 101) luonnehtii rasismiksi ”sellaisia ajattelu, puhe- ja toimintatapoja, joissa jonkun yksilön tai ryhmän oletettu tai väitetty ominaisuus, olipa se biologinen ja kulttuurinen, esitetään olemukselliseksi ja muuttumattomaksi”. Rasismien muotojen kirjo on laaja, sanattomasta viestinnästä väkivaltaan (Rastas, 2005). Ryytänen (2020, s. 338) kuvaa niin sanotun avoimen rasismien ja piilorasismien ilmenemismuotoja jäävuorimetaphoran avulla (Kuvio 8).



Kuvio 8. Rasismin ilmenemismuotoja (Ryynänen, 2020, s. 338).

Rasismi jaetaan yleensä ideologiaan ja toimintaan (ilmenemismuodot). Rasismin ideologia on eriarvoistava ajattelutapa, joka läpäisee maailmankuvamme ja jonka näkyviä (ja tuntuja) seurauksia ovat rasismin ilmenemismuodot, esimerkiksi ennakoasenteet, toiseuttaminen, rodullistaminen, syrjintä, viha ja väkivalta. (Ryynänen, 2020, s. 329.) Eriarvostava asenne johtaa usein *toiseuttamiseen*, joka tarkoittaa ”toisen ihmisen tai ryhmän asettamista objektin asemaan sen sijaan, että näkisimme hänet tai heidät itsenäisinä ja monipuolisina toimijoina” (Dervin & Keihäs, 2013, s. 101). Toiseuttamista voimakkaampi muoto on *rodullistaminen*, jolla viitataan ”prosessiin, jossa ulkoisiin ja sisäisiin piirteisiin ja ominaisuuksiin, esimerkiksi ihonväriin, pukeutumiseen tai uskontoon, liitetään muita ominaisuuksia, kuten kyvykkyyttä tai kyvyttömyyttä” (Kurki, 2008, s. 29; ks. myös Puuronen, 2011, s. 64–66). Lisäksi on vielä yksi rasismin muoto, jonka Balibar (1991) on määritellyt uusrasismiksi tai kulttuurirasismiksi (*racism without races*). Siinä ihmiset rodullistetaan ja luokitellaan eri ryhmiin kuuluviksi kulttuuristen piirteiden (esim. tavat, kieli ja uskonto) perusteella (Balibar, 1991; Babe, 2010; Puuronen, 2011). Tässä tutkimuksessa kulttuurinen rasismi kietoutuu toiseuttamiseen, jossa toisen henkilön persoonaa ja hänen käyttäytymistään tulkitaan maahanmuuttotaustan kautta, ja siihen liitetään kieleen, uskontoon, kulttuuriin ja tapoihin liittyvä erilaisuus.

Rasismin, syrjinnän, häirinnän tai muun epäasiallisen kohtelun tunnistaminen vaatii tietoa sen muodoista, jotta luodaan selkeät rajat epäasiallisten ja toimintaan kuuluvien käytänteiden erottamiseksi. Esimerkkinä voi olla yhteisymmärrys siitä, miten kutsutaan maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä, sillä toisen hyväksymä nimitys saattaa olla toisen mielestä loukkaava. (Lahti, 2014, s. 115.)

Rasismin monimutkaisuuden ja monitahoisuuden ymmärtäminen ei itsessään tuo muutoksia (Ks. Alemanji, 2021, s. 206) esimerkiksi arkipäivän vuorovaikutukseen

tai työyhteisön toimintakulttuuriin. Antirasismi on aktiivista ja tietoista toimintaa rasmia vastaan, ja sillä pyritään vähentämään syrjintää ja edistämään yhdenvertaisuutta (esim. yhdenvertaisuus.fi).

Työyhteisössä, jossa on maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä, olisi hyvää muistaa, että kaikkien ihmisryhmien välillä on ”eroavaisuuksia ja stereotyyppittelyä, olivatpa he samanmaalaisia tai erimaalaisia” (Lahti, 2014, s. 116), sillä maahanmuuttajatausta ei ole ainoa ratkaiseva erottava tekijä työntekijöiden välillä. Varhaiskasvatuksen inkluusiivisessa toimintakulttuurissa periaatteena on osallisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistäminen kaikessa toiminnassa (OPH, 2022, s. 26).

6.3 Päiväkodin johtajuuden ulottuvuudet

Päiväkodin johtajuus on moniulotteinen ilmiö, jota on tutkittu Suomessa laajasti viimeisimpien kymmenien vuosien aikana. Alan ensimmäinen väitöstutkimus (Nivala, 1999) käsittelee päiväkodin johtajuutta luoden pohjaa seuraaville tutkimuksille. Nivalan (1999) tutkimustulosten mukaan päiväkodin johtajat näkivät varhaiskasvatuksen perheiden ja lasten palveluna ja korostivat varhaiskasvatustyön yhteisöllistä luonnetta, vaikka vanhemmat jäivät usein tämän yhteisöllisyyden ulkopuolelle. Myöhemmin julkaistujen väitöstutkimuksien aiheet koskevat muun muassa varhaiskasvatuksen jaettua (Heikka, 2014) ja pedagogista johtajuutta (Fonsén, 2014; Parrila & Fonsén, 2016), johtajuusstrategiaa suomalaisessa kontekstissa (Akselin, 2013), johtajuutta hajautetussa organisaatiossa (Halttunen, 2009; Soukainen, 2015) sekä palvelevaa (Rytönen, 2019) tai relationaalista johtajuutta (Tiihonen, 2019). Suomessa ei ole tutkittu laajemmin sellaista moninaisen päiväkodin johtamista, jossa fokuksena olisi maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatushenkilöstö. Harakka (2016) on tutkinut pro gradu -tutkimuksessaan päiväkodin johtajien näkemyksiä maahanmuuttajataustaisesta työyhteisöstä sekä heidän kokemuksiaan rekrytointiprosessista ja prosessin kehittämistarpeista. Tutkimuksen tulosten mukaan maahanmuuttajataustaisen henkilöstön riittävän hyvä suomen kielen taito oli merkittävin vaikuttaja työpaikan saamiselle päiväkodista. Maahanmuuttajataustaisen työntekijän oman äidinkielen taitoa pidetään merkittävänä etuna, jos kieli on sama kuin maahanmuuttajataustaisten lasten ja heidän huoltajiensa äidinkieli ja varsinkin jos lasten perheissä ei ole riittävää suomen kielen taitoa päiväkodin henkilöstön kanssa kommunikointiin. Maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö on nähty kulttuurin tulkkina, joka avaa muille työyhteisön jäsenille kulttuuriin liittyviä seikkoja. (Harakka, 2016.)

Päiväkodin johtajan tulisi tuntee työyhteisönsä ja tiedostaa sen tarpeet (Fonsén & Mäntyjärvi, 2019). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa johtamisen nähdään vaikuttavan keskeisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, sen laatuun ja inkluusiiviseen kehittämiseen, mikä edellyttää pedagogiikan johtamista. Johtajan tehtävä

on luoda rakenteita ammatilliseen keskusteluun, joka edistää osallistuvaa toimintakulttuuria sekä tukee yhteisön kehittämistä oppivaksi yhteisöksi, jossa osaamista kehitetään ja jaetaan (OPH, 2022, s. 25).

Heikkisen ym. (2022) tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka kaikki kolme käytäntöyhteisön (Wenger, 1998) komponenttia (toimialue, jaettu käytäntö ja yhteisö) sisältävät useita ulottuvuuksia varhaiskasvatusjohtajien käsityksissä johtajuudesta. Jaettu johtajuus voidaan nähdä *jaettuna käytäntönä*, joka ilmenee muun muassa yhteistyönä, jatkuvana oppimisena, neuvotteluna, verkostoitumisena, vision jakamisena ja vastavuoroisena sitoutumisena. Jaettu johtajuus kasvattaa ja vahvistaa käytäntöyhteisöjä, mikä edistää lasten, opettajien ja perheiden oppimista (Clarkin-Phillips, 2011). Varhaiskasvatuksen johtajuuden *toimialue* koostuu arvoista sekä varhaiskasvatuksen lainsäädännön, varhaiskasvatussuunnitelman (ks. OPH, 2022) ja johtamisosaamisen ulottuvuuksista. *Yhteisö* sisältää kolme ulottuvuutta: moniammatillinen työyhteisö, tehtävien jako ja niiden kuvaus sekä opettajan ja johtajan yhteisö. Heikkisen ym. (2022) tutkimuksen tulokset osoittavat, että muodollinen johtajuus on olennaista yhteisön ja sen vision johtamisessa.

7 Yhteenveto teoriaosasta

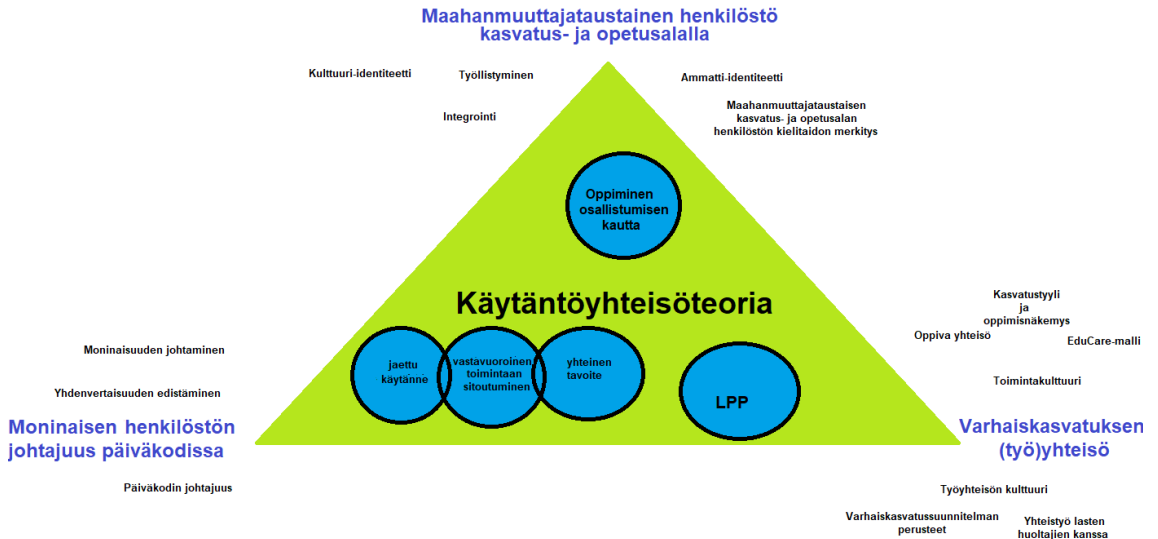
Tässä tutkimuksessa teoreettisena ytimenä on teoria käytäntöyhteisöstä, joka koostuu toimialueesta, yhteisöstä ja käytännöstä (Wegner, 2011). Käytäntöyhteisö kuvataan yhteisönä, jossa jäseniä yhdistää yhteinen projekti(hanke), johon sitoudutaan ja jossa sovelletaan yhteisiä käytänteitä (Wegner, 1998, s. 73). Uusien tulokkaiden tuleamista käytäntöyhteisön täysjäseniksi kuvaillaan reuna-alueelta osallistumisen prosessin avulla (*Legitimate peripheral participation, LPP*), jonka oppiminen alkaa observoinnilla muiden toimintaansa suunnaten asiantuntijuutta kohti. Osallistuminen toimintaan tapahtuu yhteisön reuna-alueelta tai sisäpiiriläisenä tai jäsenenä, joka on siirtymässä reuna-alueelta sisäpiiriin, sekä myös henkilönä, joka on lähdössä pois yhteisöstä. (Lave & Wenger, 1991; Zaffini 2018, s. 39.) Näin ollen varhaiskasvatuksen (työ)yhteisön voi nähdä käytäntöyhteisönä, jota yhdistää paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman toteuttaminen, ja jonka ulottuvuudet löytyivät varhaiskasvatuksen henkilöstön työyhteisön toiminnasta, työ- ja toimintakulttuurin oppimisesta sekä (reuna-alueelta) osallistumisen prosessista (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Nykyään yhä useammissa varhaiskasvatuksen työyhteisöissä on maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä, mikä vaatii koko työyhteisöltä sopeutumista ja uusien asioiden opettelua. Varhaiskasvatuksen kentällä maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden perehdyttämisen kohteina voivat olla esimerkiksi varhaiskasvatuksen yhteisön toimintakulttuuri, kasvatustyylien ja oppimisenäkemyksien yhteneväisyys sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) periaatteiden ymmärtäminen ja noudattaminen. Työyhteisö on kohtaamisen paikka, jossa työntekijät oppivat toistensa työtapoja, työkulttuuria ja sosiaalisen elämän normeja (esim. Boud & Middletown, 2003). Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden työkulttuuri sekä riittämättömien kielitaito saattavat olla haasteina työyhteisössä (esim. Ahmad, 2005 ja 2020; Tarnanen & Pöyhönen, 2011). Kielitaidon riittävyys vaihtelee alan mukaisesti, ja kielitaidon odotetaan olevan korkea työssä, jossa ihmisten välinen vuorovaikutus on olennollinen osa työtä ja ammatillista osaamista, kuten varhaiskasvatuksessa (ks. Suni, 2010).

Moninaisen työyhteisön johtajuudelta (*diversity leadership*) edellytetään työntekijöiden moninaisuuden tunnistamista, moninaisuuden arvostamista ja hyödyntämistä, toisten ymmärtämistä, avoimuutta ja vuorovaikutustaitoja. Lisäksi vaaditaan

joustavaa johtamistyyliä ja tilanneherkkyyttä varsinkin tilanteessa, jossa esiintyy väärinkäsityksiä tai jopa epäasiallista kohtelua, syrjintää tai rasismia. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 8 §; Työsopimuslaki 26.1.2001/55, 2:2 §; myös esim. Rastas, 2007; Lahti, 2014.)

Kuvioon 9 on koottu teoreettisessa viitekehyksessä esitetyt tutkimuksen näkökulmat ja niihin liittyvät keskeiset käsitteet.



Kuvio 9. Teoreettisen viitekehyksen visuaalinen kuvaus

Teoreettinen viitekehys rakentuu tutkimuskysymysten kolminäkökulmaisuuuden pohjalta eräänlaiseksi kolmioksi, jonka keskiössä on käytäntöyhteisöteoria (luku 4). Kolmion kärjissä ovat tutkimuksessa esille nousevat keskeiset näkökulmat, käsitteet ja mallit, jotka jakautuvat seuraaviin aiheisiin: maahanmuuttajataustainen henkilöstö kasvatusta ja opetusalailla (luku 3), varhaiskasvatuksen (työ)yhteisö (luku 5) sekä moninaisen henkilöstön johtaminen päiväkodissa (luku 6). Kuvion 9 tarkoituksena ei ole korostaa näiden henkilöstöryhmien välisiä eroja, vaan taustoittaa lähinnä tutkimuskysymyksiin ja aineistonkeruuseen liittyviä näkökulmia.

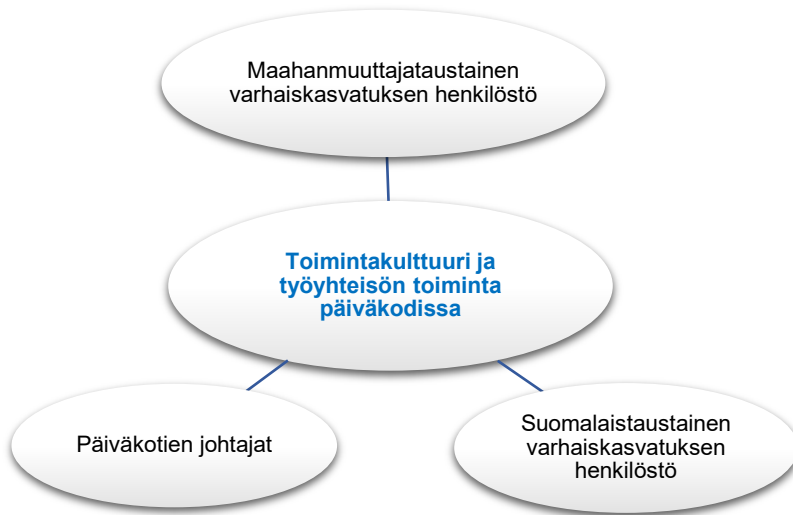
8 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen rakenne

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää ja kuvata maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien sekä suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön ja päiväkodin johtajien näkemyksiä päiväkodin toimintakulttuurista sekä työyhteisön jäsenyydestä, toiminnasta ja sen johtamisesta päiväkodeissa suhteessa varhaiskasvatushenkilöstön moninaisuuteen. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- Miten maahanmuuttajataustaiset henkilöt kokevat jäsenyytensä ja työskentelynsä suomalaisen päiväkodin työyhteisössä ja toimintakulttuurissa?
- Minkälaisia näkemyksiä suomalaistaustaisella varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta maahanmuuttajataustaisen henkilöstön kanssa?
- Minkälaisia näkemyksiä päiväkodin johtajilla on työyhteisön johtamisesta ja toimivuudesta, kun sen jäsenenä on maahanmuuttajataustaisia henkilöitä?

Tämän tutkimuksen tematiikka on laaja ja moniulotteinen. Saadakseni monipuolisen ja mahdollisimman kattavan näkökulman tutkittavasta aiheesta hyödynnän tutkimuksessa moninäkökulmaista lähestymistapaa (triangulaatio) (ks. Cohen & Manion, 2011; Meijer ym., 2002; Tuomi & Sarajärvi, 2017; Turner & Turner, 2009; van Drie & Dekker, 2013). Tutkimuksen kolminäkökulmainen lähestymistapa korostaa myös sosiaalisen konstruktivismin lähestymistapaa tiedon totuusarvon suhteellisuuden vuoksi (Kauppila, 2007).

Tutkimuksessani käytetty tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio ilmenee kolminäkökulmaisessa lähestymistavassa: tutkimuksen aiheen ulottuvuudet nähdään maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön, suomalaistaustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä päiväkodin johtajien kannalta (kuvio 10).



Kuvio 10. Tutkimuksen kolminäkökulmainen lähestymistapa (aineistotriangulaatio).

Tässä tutkimuksessa aineistotriangulaation avulla pyrin avaamaan eri ryhmien näkökulmia ja mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä sekä tuoda dialogia ryhmien välille. Taulukossa 5 on esitelty kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvät aineistonkeruutavat sekä tämän tutkimuksen kolminäkökulmaisuus.

Taulukko 5. Aineistonkeruutavat tutkimuskysymyksittäin

<i>Minkälaisia näkemyksiä maahanmuuttajataustaisilla varhaiskasvatuksen opettajilla ja lastenhoitajilla sekä muulla (suomalaistaustaisella) varhaiskasvatushenkilöstöllä ja päiväkodin johtajilla on päiväkodin toimintakulttuurista, työyhteisön jäsenyydestä, toiminnasta ja sen johtamisesta suhteessa varhaiskasvatushenkilöstön moninaisuuteen?</i>		
<u>Tutkimuskysymys 1:</u> <i>Miten maahanmuuttajataustaiset henkilöt kokevat jäsenyytensä ja työskentelynsä suomalaisen päiväkodin työyhteisössä ja toimintakulttuurissa?</i>	<u>Tutkimuskysymys 2:</u> <i>Millaisia näkemyksiä suomalaistaustaisella varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta maahanmuuttajataustaisen henkilöstön kanssa?</i>	<u>Tutkimuskysymys 3:</u> <i>Minkälaisia näkemyksiä päiväkodin johtajilla on työyhteisön johtamisesta ja toimivuudesta, kun sen jäsenenä on maahanmuuttajataustaisia henkilöitä?</i>
Teemahaastattelu: Maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatushenkilöstö (n=32)	Kysely: Suomalaistaustainen varhaiskasvatushenkilöstö (n=30)	Teemahaastattelu: Päiväkodin johtajat (n=15)

9 Tutkimuksen toteutus ja metodologiset valinnat

9.1 Sosiokonstruktivismi laadullisessa tutkimuksessa

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevien ihmisten ajatuksia ja kokemuksia, tunteita ja niiden merkityksiä, joita heillä on tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta (Juuti & Puusa, 2020). Laadullisen tutkimuksen aineistonhankinta ja sen tulkinta tarkoittavat sen ymmärtämistä, että tutkijat toimivat paradigmaattisten normien puitteissa (Holley & Harris, 2019). Ihmistieteissä tutkimuksen filosofinen näkökulma ohjaa tutkijan työtä ja sitä näkökulmaa, josta hän tarkastelee todellisuutta (*ontologia*). *Epistemologia* etsii vastauksia kysymyksiin todellisuuden ja tietäjän suhteesta, *metodologia* tiedon saamisesta ja tuottamisesta. Kaikki edellä mainitut tieteenfilosofiset valinnat (paradigmat) määrittävät tutkimusstrategiaa ja tutkimuksen toteutusta niin aineistonhankinnan kuin analyysimenetelmien valinnan suhteen. (mm. Guba & Lincoln, 2000; Hirsjärvi ym., 2002; Jokinen, 2021.) Tutkimuksen paradigmat voidaan nähdä perspektiivinä, kysymyksien joukko, joita voidaan soveltaa dataan. Ne auttavat tutkijaa hahmottamaan kontekstuaalisia tekijöitä sekä tunnistamaan kontekstin ja prosessin välisiä suhteita. (Corbin & Strauss, 2008.)

Tutkimukseni tieteenfilosofia perustuu *sosiokonstruktivismiin*, joka tarkoittaa sosiaalisen konstruktivismiin ja konstruktionismiin yhdistelmää (Kauppila, 2007; Puolimatka, 2002). Tutkimuksessani etsin vastauksia ontologisiin kysymyksiin konstruktiiivisen lähestymistavan mukaisesti, jossa todellisuus rakentuu ihmisille ”sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin riippuen ajasta, paikasta, kielestä, kulttuurista, sosiaalisesta asemasta, aikaisemmista käsityksistä ja elämäkokemuksista” (Heikkinen ym., 2005, s. 342). Sosiokonstruktivismiin mukaan tietoisuus ympäröivästä maailmasta ja itsestämme luodaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kielen kautta yhteisön merkitystä korostaen (Berger ym., 1994; Gergen, 2011; Holley & Harris, 2019).

Sosiokonstruktivismiin lähtökohtana on oletamus, ettemme tiedä, mikä on totta ja mikä valhetta, mikä on hyvää ja mikä pahaa. Tiedämme vain tarinan näistä asioista, ja mieleemme näkee todellisuuden, joka heijastuu peilistä. (Galbin, 2014.)

Asiat, jotka koetaan luonnollisena yhteiskunnassa, esimerkiksi *ymmärrys* sukupuolesta tai vammaisuudesta, nähdään sosiaalisesti konstruoituna, eli *ymmärrys* ei ole todellisuutta (Galbin, 2014). Myös *ymmärrys* maahanmuuttajataustaan liittyvistä asioista saattaa olla henkilökohtainen näkökulma, ei todellisuutta.

Tässä tutkimuksessa etsiessäni ja luodessani tulkintoja työyhteisön toiminnasta oletan, että jokaisella tutkimukseen osallistuneella henkilöllä on oma subjektiivinen näkemys varhaiskasvatuksesta ja työyhteisön toimintakulttuurista. Puolimatka (2002, s. 36) vertaa tiedon konstruoinnista talon rakentamiseen: talo rakennetaan valmiista ainesosista, esimerkiksi seinistä, jotka ovat muodostuneet raaka-aineesta. Tässä tutkimuksessa käsitys varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminnasta koostuu kaikkien jäsenien (vrt. seinien) subjektiivisista näkemyksistä maailmasta, ja näkökulmat (vrt. raaka-aineet) rakentuvat oman kokemuksen kautta. Oletan, että jos tutkimuksen informantit olisivat työskennelleet eri päiväkodeissa eri työtovereiden ja johtajien kanssa, heidän rakennettu tulkintansa päiväkodin toimintakulttuurista ja työyhteisön toiminnasta saattaisi olla toisenlainen. Merkitys on kontekstista riippuvainen (Tynjälä, 1999), ja tässä tutkimuksessa kontekstina ovat päiväkotien työyhteisöt Suomessa.

Koska tieto rakentuu sosiaalisessa kontekstissa ja vuorovaikutussuhteissa (Kauppila, 2007), kielellä on ensiarvoinen merkitys. Sosiaalinen konstruktivismi näkee kielen sosiaalisen toiminnan muotona, joka ei pelkästään kuvaa todellisuutta, vaan rakentaa, uusintaa ja muuttaa sitä (Puolimatka, 2002). Kieli on muutakin kuin kommunikation väline; se kuvastaa ajatuksiamme ja tunteitamme, joiden ilmaiseminen vieraalla kielellä voi tuoda vaikeuksia ja luoda väärinkäsityksiä. Kieli ei ole objektiivinen, vaan se saattaa korostaa tai ohittaa asioiden merkityksen, eli jossain määrin kieli voi rajoittaa sitä, mitä haluamme ilmaista, sekä näkemystämme siitä, mitä tiedämme ja koemme (Gergen, 2011). Lähtökohta on se, että ihminen hahmottaa maailmaa kielen avulla, ja tämä prosessi alkaa ihmisen syntymässä. Se, miten näemme ja koemme asioita, riippuu siitä, miten niistä on puhuttu omassa kulttuurissa. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstön kielen merkitys päiväkodin toiminnassa ei jää ainoastaan semantiikan ulottuvuudelle, vaan korostuu siten, että keskustelemalla ihmiset vaihtavat ajatuksia ja samalla rakentavat omaa maailmaansa. (Burr, 2005.)

9.2 Tutkimusaineisto ja sen tuottamisen menetelmät

Tutkimuksen aineiston keräsin haastatteleamalla maahanmuuttajataustaisia varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia (n=32) sekä päiväkodin johtajia (n=15). Aineistoa on täydennetty Webropol-kyselyllä, joka suunnattiin suomalaistaustaiselle varhaiskasvatushenkilöstölle (n=30), joka työskenteli tutkimukseeni osallistuvissa

päiväkodeissa. Tutkimukseni aineisto on kerätty pääkaupunkiseudulla sekä eräässä keskisuudessa kaupungissa, ja aineistonkeruu alkoi syksyllä 2013 ja päättyi keväällä 2014. Aineiston keruusta on kulunut jo miltei kymmenen vuotta, joten tähän liittyvää tarkastelua esitän myöhemmin tutkimuksen luotettavuus- ja pohdintaosiossa. Aineisto-esimerkeissä käytän seuraavia lyhenteitä:

- HMvo/vl = haastatteluaineistoesimerkki, maahanmuuttajataustainen työntekijä, varhaiskasvatuksen opettajan koulutus, nykyinen tehtävä on varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- HMvo/vo = haastatteluaineistoesimerkki, maahanmuuttajataustainen työntekijä, varhaiskasvatuksen opettajan koulutus, nykyinen tehtävä on varhaiskasvatuksen opettaja
- HMo/vo = haastatteluaineistoesimerkki, maahanmuuttajataustainen työntekijä, aineen- tai luokanopettajan koulutus, nykyinen tehtävä on varhaiskasvatuksen opettaja
- HMo/vl = haastatteluaineistoesimerkki, maahanmuuttajataustainen työntekijä, aineen- tai luokanopettajan koulutus, nykyinen tehtävä on varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- HMm/vl = haastatteluaineistoesimerkki, maahanmuuttajataustainen työntekijä, muu koulutus, joka ei liity kasvatus- tai opetusalaan, nykyinen tehtävä on varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- HMvl = haastatteluaineistoesimerkki, maahanmuuttajataustainen työntekijä, (lähi)hoitajan koulutus, nykyinen tehtävä on varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- HMvo = haastatteluaineistoesimerkki, maahanmuuttajataustainen työntekijä, varhaiskasvatuksen opettajan koulutus, nykyinen tehtävä on varhaiskasvatuksen opettaja
- HJ = haastatteluaineisto, päiväkodin johtaja
- KS = kyselyaineistoesimerkki, suomalaistaustainen työntekijä (luonteeltaan nimetön)

Haastatteluaineistoesimerkit on numeroitu, mutta haastattelujen numerointi on osittain korvattu *-merkinnällä, niin, että aineistoesimerkkejä ei voida tunnistaa.

Teemahaastattelu

Laadullisen tutkimuksen haastattelua kuvaillaan ohjatuksi keskusteluksi (Holley & Harris, 2019; Rubin & Rubin, 2005; Warren, 2002). Haastattelu ei ole pelkästään puhumista ja kuuntelemista, vaan ihmisten välistä vuorovaikutusta, jossa tärkeää on ilmapiiri ja avoimuus (Lindström & Kiviranta, 1995; Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Tutkijan lähestymistavassa voidaan käyttää vertauskuvia ja erottaa kaksi

haastattelijatyyppejä: ”kaivosmies”, joka kerää ja ottaa talteen tietoja haastateltavilta, sekä ”matkailija”, jolle haastattelu on molempien osapuolien yhteinen uuden tiedon luomisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kvale, 1996). Tutkijana kuvailen itseäni matkailijaksi, joka suuntautuu suunnitellusti päämäärää kohti, luo uutta tietoa yhdessä matkatovereiden kanssa ja pyrkii olemaan avoin kaikille seikoille, joita huomaa tutkimusmaisemassa.

Aineistonkeruun päämetodiksi valitsin teemahaastattelun, jossa osa kysymyksistä on suunniteltua ja osa nousee esiin haastattelijan ja haastateltavan välisestä dialogista (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Hirsjärvi & Hurme, 2000; Kallio ym., 2016; Valli & Aaltola, 2015). Kasvokkain tapahtuva puolistrukturoitu teemahaastattelu antaa tutkijalle mahdollisuuden lisätä kysymyksiä tai muokata niitä tarvittaessa. Kysymyksien avoimuus auttaa kysymyksiin vastaamisessa, varsinkin jos haastattelun aihe on arka, mutta tämän haastattelun tyyppi vaatii tutkijaa pysymään täysin mukana ja ennakoimaan odottamattomia tilanteita. (Holley & Harris, 2019; Marvasti & Tanner, 2020.) Tässä tutkimuksessa esitetyt kysymykset haastateltaville olivat pääosin tulkitsevia (ks. Holley & Harris, 2019, s. 142–143). Teemahaastattelu eteni tiettyjen etukäteen pohdittujen ja suunniteltujen teemojen mukaisesti. Kaikki haastattelut suoritin itse, jotta analyysissä tapahtuvia virhetulkintoja voitaisiin mahdollisimman pitkälti välttää.

Alkuperäinen tarkoitukseni oli haastatella vain maahanmuuttajataustaisia ja suomalaistaustaisia varhaiskasvatuksen opettajia eräästä keskisuuresta kaupungista. Kartoituksen jälkeen huomasin, että lähikaupungissa ei ole riittävästi maahanmuuttajataustaisia varhaiskasvatuksen opettajia, että tutkimus olisi luotettava, ja sen vuoksi ryhdyin tutkimaan tilannetta pääkaupunkiseudulla. Perusteena aineiston keräämiselle juuri tältä alueelta vahvisti tieto, että vuonna 2013 Suomessa asui 301 524 ulkomaalaistaustaista henkilöä (3,8 prosenttia Suomen väestöstä) ja heistä 10,3 prosenttia asui Uudellamaalla (Ulkomaalaistaustaisen väestön alueellinen jakautuminen vuonna 2013, Tilastokeskus, tieto haettu 2.9.2020). Oletin, että maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien määrä olisi ollut suurin pääkaupunkiseudulla. Tutkimuskohteeksi valitsin vain suomenkielisiä päiväkotia. Lisäksi päätin haastatella myös maahanmuuttajataustaisia varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, jotka työskentelivät suomalaisissa päiväkodeissa, sillä heitä oli selvästi enemmän kuin varhaiskasvatuksen opettajia. Tutkimukseen tuli uusi näkökulma, koska maahanmuuttajataustaisina varhaiskasvatuksen lastenhoitajina työskentelevät usein joko entiset maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen tai aineen- tai luokanopettajat, joilla ei ole opettajan pätevyyttä Suomessa eri syistä, tai henkilöt, joilla ei ole kasvatus- tai opetusalaan liittyvää koulutusta. Päätös haastatella myös päiväkodin johtajia syntyi sen jälkeen, kun eräs puhelimitse tavoittamani päiväkodin johtaja halusi itse osallistua tutkimukseen. Tutkimussuunnitelma muuttui tutkimuksen edettäessä ja olosuhteiden muuttuessa.

Aineiston keruun prosessin alussa lähetin sähköpostia 281 kunnallisille päiväkodeille Helsingissä, ja viestin liitteenä oli Helsingin kaupungilta saatu tutkimuslupa. Viestissä kuvailin tutkimukseni, sen tarkoituksen sekä sen, että tavoitteenani löytää henkilöitä, joilla oli maahanmuuttajatausta ja varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan työsuhde suomalaisessa päiväkodissa. Vastauksia sain 63 päiväkodista, ja 16 päiväkodin johtajaa vastasi, että heidän yksikössään työskentelee maahanmuuttajataustainen kasvatusvastaullinen työntekijä. Vastausviestit sisälsivät yleensä myös lisätietoja: kuinka monta maahanmuuttajataustaista henkilöä työskentelee päiväkodissa ja työskentelevätkö he varhaiskasvatuksen opettajana tai lastenhoitajana. Muutama viesti sisälsi myös tiedon maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen työntekijöiden lähtömaista.

Seuraavaksi soitin päiväkodin johtajille ja kysyin, voinko tulla haastattelemaan johtajaa sekä maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä. Haastatteluun osallistui myös yksi päiväkodin johtaja Helsingin ulkopuolelta. Päiväkodin johtajat kysyivät maahanmuuttajataustaisilta työntekijöiltään halukkuutta osallistua tutkimukseen, ja kaksi henkilöä kieltäytyi haastattelusta. Etukäteen haastattelujan pituudeksi oli sovittu noin puoli tuntia. Yhtä haastattelua lukuun ottamatta kaikki haastattelut toteutuivat maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden ja heidän johtajansa työpaikalla ja työaikana. Haastattelut pidettiin kahvihuoneessa, johtajan kansliassa tai muissa tiloissa. Haastattelut aloitin lokakuussa 2013, ja ne kestivät maaliskuuhun 2014 saakka. Aineiston keruu tapahtui oman kokopäivätyöni ohessa. Usein haastatteluja oli 1–2 päivää kuukaudessa ja 1–3 päiväkotia peräkkäin, ja päivässä saattoi olla jopa kuusi haastattelua.

Suoritin haastattelun noudattaen yleisiä tutkimuseettisiä ja haastatteluaineiston luottamuksellisuuteen liittyviä ohjeistuksia Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2012). Haastattelujen kesto vaihteli tilanteen mukaan, ja haastattelut kestivät 15 minuutista yli tuntiin. Viiden haastattelun kesto oli sen verran lyhyt (noin 15 minuuttia), että tiivistin alkukysymykset ja pidin huolta siitä, että keskitytään vain tutkimuksen keskustelunaiheisiin. Haastattelun keston osittain vaikuttivat päiväkodin haastateltavien työvuorot, henkilökunnan määrä päiväkodissa haastattelupäivänä sekä haastateltavien suhtautuminen aiheeseen ja heidän kielitaitonsa. Kaikki haastattelut äänitin ja haastattelun aikana tein myös muistiinpanoja. Ennen haastattelua kysyin lupaa tallentaa keskustelu ja vakuutin haastateltavat anonyymiydestä. Kaikki haastateltavat antoivat luvan keskustelun tallennukseen. Kaksi haastateltavista pyysi, että keskustelumme kokonaisuudessaan tulisivat vain minun käyttööni. Vain kaksi haastatteluihin pyydettyä maahanmuuttajataustaista henkilöä ei antanut lupaa haastatteluihin. Syitä ei kerrottu.

Haastattelukysymyksien järjestys vaihteli tilanteen mukaan. Joskus henkilöt vastasivat etukäteen johonkin kysymykseen, tai juuri sellaiselle kysymykselle oli sopiva hetki, jolloin vaihdoin niiden järjestystä. Puolistruktuurisessa haastattelussa tällainen

käytäntö on sallittu (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Haastattelussa esitin täydentäviä kysymyksiä tarvittaessa. Pyrin kuuntelemaan tarkasti myös muuta haastattelussa tuotettua puhetta kuin varsinaisia muotoiltuja vastauksia, siltä varalta, että haastateltava nostaisi myös muihin kysymyksiin liittyviä sisältöä ikään kuin sivulauseissa. Huomasin, että alussa moni maahanmuuttajataustainen haastateltava vastasi kysymyksiini harkiten ja niukasti, mutta haastattelun edetessä he vastasivat avoimemmin ja ottivat puheeksi heille arkojakin aiheita.

Haastattelun aikana selvitin haastateltavien moninaisia syitä suostua haastatteluun. Tiedustelin asiaa suoraan, mikäli haastateltava ei kertonut sitä itse. Maahanmuuttajataustaisen henkilön haastatteluun suostumiseen mahdollisesti vaikutti esimerkiksi päiväkodin johtaja pyyntö tai henkilön uteliaisuus. Monet eivät olleet ymmärtäneet täysin haastattelun aihetta ennen tapaamista, mutta haastattelun edettäessä heidän asenteensa muuttui myönteiseksi. Osallistumisen syynä oli myös halu vaikuttaa maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen henkilöstön tilanteeseen Suomessa ja se, että heidän ”äänensä kuuluisi” suomalaisessa yhteiskunnassa.

HMvo/vo9 – – kirjoita, että me [maahanmuuttajataustaiset henkilöt] ollaan aina valmiina auttamaan, se on ihan totta, mutta vähän pyydetään, että meitäkin kunnioidetaan ja otetaan huomioon. Kiitos!

Päiväkodin johtajat suhtautuivat tutkimukseen ja siihen osallistumiseen myönteisesti ja korostivat aiheen tärkeyttä varhaiskasvatuksen kentällä. Monet johtajat olivat hyvin kiinnostuneita aiheesta, ja he totesivat, että tällaiselle tutkimukselle oli ollut tarvetta jo pitkään varsinkin, kun varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluu yhä enemmän maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä. Johtajat, jotka eivät luvanneet osallistua tutkimukseeni, kertoivat syyksi yksikön henkilöstön väsymyksen edellisen tutkimushaastattelun vuoksi.

Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön haastattelu

Haastattelutilanteessa vaaditaan hyvää kuuntelutaitoa sekä selkeiden ja yksinkertaisten kysymysten esittämistä. Haastattelukysymykset (liite 1) oli suunnattu maahanmuuttajataustaisille työntekijöille, ja ne oli kirjoitettu selkokielisyyden periaatetta noudattaen. Koko haastattelun ajan tarkistin, ymmärtääkö vastaaja kysymykset, koska haastattelussa *kysymysten ymmärrettävyys ja yksiselitteisyys on tärkeää* (Dufva, 2011) varsinkin, kun haastateltava vastaa muulla kuin omalla äidinkielellään (Aaltonen, 2005; Pietilä, 2010).

Haastattelu suoritettiin suomeksi eli molemmille osapuolille vieraalla kielellä. Muutama henkilö oli asunut Suomessa liki koko elämänsä, ja heidän suomen kielen

taitonsa oli todella hyvä. Kun haastateltavat puhuvat eri kieltä kuin haastattelija, on riskinä väärinkäsitys sekä se, että vastauksien sisältöä ei ymmärretä täysin; esimerkiksi metaforat saatetaan ymmärtää eri tavoin eri kulttuureissa tai kielissä (ks. Kosny ym., 2014; van Nes ym., 2010). Haastattelussa huomioon ja merkittisiin tutkimuspäiväkirjaan ei-verbaaliset viestit, ilmeet, eleet ja ilmapiirin, sillä niillä saattoi olla merkitystä aineiston analyysissä (Pietilä, 2010).

Haastattelu alkoi yleensä siten, että kerroin tutkimuksestani ja sen tarkoituksesta, ja vakuutin haastattelun ja koko tutkimuksen anonyymiudesta. Lisäksi kerroin lyhyesti omasta Suomeen muutostani ja tiestäni varhaiskasvatuksen opettajaksi suomalaiseen päiväkotiin. Haastattelun alkuvaihe eli niin sanottu lämmittely oli merkittävä ja mahdollisesti vaikutti haastattelun onnistumiseen. Muutama haastateltava varmisti keskustelun aikana, etteivät kerrotut asiat mene johtajan, päiväkodin muiden työntekijöiden tai muiden ihmisten tiedoksi, minkä jälkeen he uskalsivat kertoa enemmän asioista, jotka he olivat kokeneet arkoina tai loukkaavina. Haastattelun alussa eli ”kerro minulle tarina” -osiossa maahanmuuttajataustaiset henkilöt kertoivat omasta koulutuksestaan ja aiemmasta työelämästään, Suomeen muuton syistä ja (työ)elämästään Suomessa.

Haastatteluun osallistuneita maahanmuuttajataustaisia henkilöitä voidaan kutsua haavoittuvaksi ryhmäksi muun muassa valtavan elämämuutoksen ja siihen liittyvien kokemusten ja tunteiden perusteella (Luomanen & Nikander, 2017). Koska itse olen maahanmuuttajataustainen henkilö, haastateltavat esittivät minulle kysymyksiä henkilökohtaisten maahanmuuttajakokemustensa perusteella. En kokenut niitä arkaluonteisiksi vaan vuorovaikutusta ja luottamusta edistäviksi tekijöiksi. Vastasin heidän kysymyksiinsä rehellisesti, sillä tavoitteenani oli luoda haastattelusta positiivinen kokemus. Pyrin parhaani mukaan suhtautumaan sensitiivisesti ja ymmärtävästi jokaiseen kertomukseen. Kohtasin jokaisen henkilön yksilöllisesti, kuuntelin ja pyrin luomaan turvallisen puheympäristön (ks. Luomanen & Nikander, 2017) ja enimmäkseen pyrin säilyttämään tutkijan objektiivisuuden sivuuttamalla omat kokemukseni varhaiskasvatushenkilöstön jäsenenä.

Päiväkodin johtajien teemahaastattelu

Päiväkodin johtajille suunnatun teemahaastattelun kysymykset (liite 2) olivat jossain määrin samanlaiset kuin maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden kysymykset. Aluksi esittelin oman taustani ja polkuni varhaiskasvatuksen opettajaksi, ja sen jälkeen keskustelimme johtajien koulutuksesta ja kokemuksesta sekä heidän henkilökohtaisista kokemuksistaan ja kontakteistaan maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa. Haastattelun tavoitteena oli selvittää, minkälaisia näkemyksiä heillä oli työyhteisön johtamisesta ja toimivuudesta, kun sen jäsenenä oli maahanmuuttajataustaisia henkilöitä.

Kaksi päiväkodin johtajaa pyysi etukäteen nähtäväkseen teemahaastattelun aiheet. Lähetin heille listan haastattelun aiheista sähköpostitse, mutta en tarkkoja kysymyksiä. Halusin tilanteen olevan mahdollisimman luonnollinen ja spontaani, kun haastateltavalla ei ole paljon aikaa miettiä vastauksia ja ollaan vuorovaikutuksessa kasvokkain.

Osa johtajista oli varannut runsaasti aikaa haastatteluun ja vastasivat kysymyksiini laajasti ja yksityiskohtaisesti. Osa oli rajannut keskusteluajan, ja hieman kiireinen ilmapiiri pakotti tiivistämään sekä kysymyksiäni että johtajien vastauksia. Kaikki päiväkodin johtajat olivat kiinnostuneita tutustumaan tutkimuksen tuloksiin sen valmistuttua, ja lupasin toimittaa heille tutkimuksen sen julkaisun jälkeen.

9.2.1 Kysely

Kyselyn avulla kerätään tietoa joko suorilla strukturoiduilla kysymyksillä tai avoimilla strukturoimattomilla kysymyksillä (Gillham, 2007; Hirsjärvi, 2002; Valli & Perkkilä, 2015; Vehkalahti, 2008). Kyselymetodin etuna on esimerkiksi ajan ja rahan säästö, informaation saavuttamisen helppous ja se, että vastaajilla on vapaus ajan ja paikan suhteen. Haasteena pidetään esimerkiksi vähäistä vastaamista ja vastauksen niukkuutta (usein ihmisille on helpompaa kertoa kuin kirjoittaa) tai sitä, ettei väärinymmärryksiä voi korjata eikä lisäkysymyksiä voi esittää. (Gillham, 2007.)

Suomalaistaustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä työyhteisön toiminnasta kartoitettiin kyselyn avulla, jonka teemat ja kysymykset (liite 3) olivat hyvin samankaltaisia kuin ne, jotka osoitin maahanmuuttajataustaiselle varhaiskasvatuksen henkilöstölle ja päiväkodin johtajille. Näin sain kolmannen näkökulman tutkimukseeni. Kysymykset oli konstruoitu osittain suljettuina (niissä oli valmiit vastausvaihtoehdot), ja ne koskivat pääosin vastaajien taustatietoja (esimerkiksi ikä, työkokemuksen pituus tai koulutus). Pääosa kysymyksistä oli avoimia, ja vastaaja sai kirjoittaa vastauksensa sille varattuun tyhjään tilaan. Avoimia kysymyksiä voidaan käyttää hyvin pienissä tutkimuksen kohdejoukoissa, jolloin halutaan saada laadukasta ja sisällöllisesti rikasta kuvausta tutkittavasta aiheesta (ks. Cohen & Manion, 2011; Gillham, 2007). Kysymyksiin oli asetettu lukitus, jolloin niitä ei voinut ohittaa. Loppuosassa oli varattu tilaa kirjoittaa vapaasti ja avoimesti omia mielipiteitään kyselyn aiheesta. Laadin kyselylomakkeesta mahdollisimman lyhyen, jotta sen täyttäminen ei olisi liian työlästä ja vastaukset olisivat hyvin pohdiskeltuja (Aaltola & Valli, 2010).

Tutkimuksen alussa oli tarkoitus haastatella myös suomalaistaustaista varhaiskasvatuksen henkilöstöä, mutta pyrkimykseni oli koota laajempi aineisto kyselyn avulla. Kyselyn lähetin päiväkodin johtajien kautta 191 suomalaistaustaiselle varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluvalla työntekijällä. Varhaiskasvatuksen arki oli kuitenkin päiväkodeissa niin kiireistä, että mahdollisesti siitä johtuen vastauksia tuli

vain 30 eli katoprosentti oli 84,29. Avoimista vastauksista sain kuitenkin sellaista laadullista aineistoa, joka heijastaa suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä tutkittavaan aiheeseen.

9.3 Aineiston analyysi

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysin avulla, jonka tarkoituksena on tulkita aineistoa objektiivisesti koodaamalla ja tunnistamalla teemoja (Hsieh & Shannon, 2005) sekä kuvailla systemaattisesti ja objektiivisesti tutkittavaa ilmiötä (Elo & Kyngäs, 2007; Tuomi & Sarajärvi, 2017). Tässä tutkimuksessa käytetään perinteistä sisällönanalyysia, jossa koodit määritellään aineiston analyysin aikana (Hsieh & Shannon, 2005).

Tutkimuksen sisällönanalyysin aloitin aineistolähtöisesti, mutta analyysin edetäessä tunnistin aikaisemman tiedon merkityksen (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Tämän vuoksi päätin analysoida aineistoa *teoriasidonnaisella lähestymistavalla*, jossa tutkijaa ohjaa vuoroin aineisto ja teoria. Teoreettinen viitekehys toimi oppaana empiirisen aineiston analysoinnissa (Earl Rinehart, 2020; Moscoso & Palacios, 2019). Teoriasidonnaisessa analyysissä ideana ei ole testata, vaan luoda uutta teoriaa etsien tulkintojen tueksi aiemmasta teoriasta selityksiä tai vahvistusta (Tuomi & Sarajärvi, 2017) käyttäen abduktiivista päättelyn logiikkaa. Tässä tutkimuksessa käytäntöyhteisöjen toimintaa, sosiaalista oppimista ja reuna-alueelta osallistumista (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) käsittelevät teoriat olivat tukena analyysin loppuvaiheessa.

Päätteleminen on johdonmukaista ajattelua, joka etenee oletuksesta (premissi) johtopäätökseen (konklusio), ja abduktiivisessa päätelyssä edetään aineistosta löytyneistä havainnoista hypoteesiin (Haaparanta & Niiniluoto, 2016; Moscoso & Palacios, 2019). Abduktiivisessa päätelyssä uudet tieteelliset löydöt ovat mahdollisia vain silloin, kun analyysissä on mukana *johtoajatus* (*guiding principle*). Johtolankoja (johtoajatuksia) voi olla useita, ja ne saattavat muuttua toiseksi tai ne saatetaan hylätä kokonaan. (Grönfors & Vilkkä, 2011.)

Abduktio-käsitteen luoja on Peirce (1898), jonka mukaan argumentointi on selittävän hypoteesin muodostamisen prosessi. Tutkimuksessani nojaan Gilbert Harmanin näkemykseen, joka määrittelee abduktiivisen päättelyn ”*päätelmäksi parhaasta selityksestä*” (*inference to the best explanation*, IBE), mutta se on määritelty myös selektiiviseksi abduktioksi (Niiniluoto, 2018, s. 82).

Analyyysi eteni neljässä vaiheessa:



Kuvio 11. Sisällönanalyysin vaiheet

Aineiston purkaminen

Haastatteluiden äänimuotoisen aineiston muutin tekstimuotoiseksi (litterointi). Olen litteroinut haastattelut itse, koska kuuntelemalla ja kirjoittamalla sain ensikosketuksen aineistoon ja pystyin tekemään alustavaa analyysiä sekä teoreettisia ja analyttisiä valintoja (Holley & Harris, 2019; Ruusuvuori & Nikander, 2017). Haastattelujen kuuntelu ja litterointi toivat haastattelutilanteet uudestaan esiin: paikka, haastateltava henkilö, ilmapiiri, koetut tunteet ja haastateltavien vastaukset kysymyksiini. Litterointivaiheessa tein muistiinpanoja asioista, joita halusin syventää ja miten luokittelisin vastauksia niin, että tutkimuksen aiheen voisi esittää mahdollisimman laajasti ja luotettavasti. Tutkimusaineiston anonymisoinnissa käytin *muuttamista* eli haastateltavien tunnistustietojen muuttamista toiseksi (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Eettisen pohdiskelun jälkeen kaikki tunnisteet, suorat ja epäsuorat, jotka voisivat paljastaa haastateltavien henkilöllisyyden, myös paikkojen nimet ja instituutiot, on poistettu, jotta niitä ei voi yhdistää kehenkään henkilöön (Ruusuvuori & Nikander, 2017).

Tutkijan käyttämät litterointimerkit:

X tai *	tarkka tieto poistettu
(.)	merkittävä tauko
(...)	ei liity asiaan, osa vastausta ohitettu
[]	tutkijan oma kommentti tai lisäselitys
!	haastateltavan voimakkaampi ilmaisu

Olen korjannut joitakin sellaisia haastateltavien tekemiä kielivirheitä, joiden perusteella heidät olisi voitu tunnistaa. Vastauksien merkitys ei ole kuitenkaan tämän vuoksi muuttunut. Kielivirheiden korjaus myös kunnioittaa maahanmuuttajataustaisia henkilöitä, joille kielitaito saattaa olla arka asia. Argumenttina kielenkorjauksessa on myös se, että tutkimusraportin lukijan tulee ymmärtää vastaukset; tässä tutkimuksessa vastauksen sisältö on tärkeämpi kuin kieliasu. Koska haastattelun kieli

ei ollut tutkimuksen osallistuneille maahanmuuttajataustaisille henkilöille oma äidinkieli, poistin haastattelujen kirjallisesta muodosta huokaukset ja äännähdykset, koska maahanmuuttaja saattoi ilmaista tunteita eri tavalla kuin kantasuomalaiset ja koska äännähdykset saattavat merkitä eri asioita omalla äidinkielellä kuin suomeksi.

Aineistoon tutustuminen ja pelkistäminen (redusointi)

Litteroinnin jälkeen luin huolellisesti koko aineiston eli kaikki litteroidut haastattelut ja sähköisen kyselyn vastaukset ilman ennalta suunniteltua luokittelurunkoa. Luin jokaisen haastattelun ja kyselyvastauksen moneen kertaan etsien samankaltaisuuksia ja eroavuuksia ja tein muistiinpanoja. Tarkoitukseni oli pyrkiä fenomenologisen tavan sulkeistamiseen eli analyysiin mahdollisesti vaikuttavien ulkopuolisten tekijöiden poistamiseen (Perttula, 2009). Sulkeistaminen oli vaikeaa, koska aineiston keräämisen aikana minulla oli jo omaa kokemusta maahanmuuttajataustaisena varhaiskasvatuksen opettajana työskentelystä. Lähestyin tätä asiaa asenteella, että omat kokemukseni ja näkemykseni ovat kuitenkin henkilökohtaisia ja ne saattavat olla hyvin erilaisia kuin muiden maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien tai lastenhoitajien kokemukset. Tutkimuskysymyksiin liittyen päätin, mitkä asiat ja näkökulmat tuon esille ja mitkä karsin pois hävittämättä niitä (Vilka, 2015), koska laadullisen tutkimuksen analyysissä tulee esiin usein yllättäviä asioita ja harvoin kaikkia mielenkiintoisia asioita voidaan liittää samaan tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2017).

Ryhmittely (klusterointi)

Analyysin ryhmittelyvaiheessa pyrin löytämään merkitysyksiköt eli kaikki tekstin osat, jotka ovat olennaisia tutkimukselleni, jotta saatu tulos auttaisi ymmärtämään tutkittavien kuvaamaa merkityskokonaisuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2017; Vilka, 2015). Merkitysyksiköinä oli lauseita ja yhtenäisiä ajatuksia sisältäviä lausekokonaisuuksia, jotka alleviivasin tekstistä. Seuraavaksi loin saraketaulukoita, joiden avulla aloitin ryhmittelyn. Koska tässä tutkimuksessa tulkitsen asioita kolmesta eri näkökulmasta, olen luonut kolme luokittelurunkoa samasta aiheesta (kutsun niitä triploiksi): maahanmuuttajataustaiselle varhaiskasvatuksen henkilöstölle, suomalais-taustaiselle varhaiskasvatuksen henkilöstölle ja päiväkodin johtajille. Analyysissä luokittelu toteutui vertailun ja vastakkainasettelun avulla, jossa merkitysyksiköt on sijoitettu luokkiin niiden merkityksen, tarkoituksen, seurauksen tai yhteyden perusteella. Etsin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä ryhmistä itsestään että niiden väliltä. (ks. Ryan & Bernard, 2000.)

Analyysin edettäessä huomasin, että osa teemoista hävisi, koska aineistossa ei ilmennyt riittävän paljon teemaan liittyvää luotettavaa tietoa, mutta uusia teemoja

tuli lisää varsinkin silloin, kun huomasin yllättäviä teoreettisia johtolankoja. Analyysin tuloksena syntyi taulukkopohja, johon keräsin maahanmuuttajataustaisten henkilöiden tarinoita heidän muutostaan Suomeen sekä heidän taustatietojaan. Tässä vaiheessa aineistolähtöisenä alkanut laadullinen sisällönanalyysi muuttui teoriasidonnaiseksi sisällönanalyysiksi.

Teoreettisten käsitteiden rakentaminen (abstrahointi)

Seuraavassa vaiheessa etsin aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joille loin ylä- ja pääluokat. Vertailin käsitteitä ja yhdistelin niitä saadakseni vastauksia tutkimuskysymyksiini. (Tuomi & Sarajärvi, 2017). Koko tutkimusprosessin ajan pidin mielessä, että toiseen maahan muuttamiseen liittyy tunteiden ja kokemusten laaja repertuaari. Tutkimukseen osallistuvien maahanmuuttajataustaisten henkilöiden elämä- ja työkokemukset olivat ainutlaatuisia, vaikka analyysissä tapahtui ryhmittelyä sekä samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien esittelyä.

Taulukoissa 6, 7 ja 8 on esimerkkejä eri luokkien luomisesta sekä aineistoesimerkkejä.

Taulukko 6. Esimerkki (1/3) ala-, ylä- ja pääluokkien luomisesta: maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön vastauksia.

Aineistoesimerkki	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
HMv14 Kaikki tykkää minusta. Ei tule erilaista kohtelua, jos teet hyvää työtä, olet mukava kaveri, et yritä huijata.	*avoimuus *rehellisyys	hyväksyntä	Maahanmuuttajataustaan liittyvä kohtelu työpaikalla
HMm/v18 Olen erilaisesta kulttuurista ja minulla on erilainen uskonto, mutta he ovat kunnioittaneet minua.	*kunnioitus *kulttuuri- ja uskontotaustan hyväksyminen	hyväksyntä katsomuksellinen tausta	
HMo/v1* [kuiskaa] joku on esimerkiksi erityislapsen apulainen ja he tulevat juttelemaan hänen kanssansa, mutta hän on suomalainen, osaa parempi kuin minä. He juttelevat hänen kanssansa minun [silmien] edessä ja minä olen takana. Asia se oikeasti ei kuulu häneen, hän on apulainen ja minä olen hoitaja (...)	*ohittaminen keskustelussa *koettu aliarviointi	syrjintä aliarviointi	
HMvo/vo* Mä olen kokenut hiljaista rasismia. He suomalaiset eivät kiusaa, mut ne osaavat just NIIN [hän näyttää ilmeen ja pyörittää silmiään]	*nonverbaalinen viestintä *hiljainen rasismi	rasismi	

Huom. 22/32 maahanmuuttajataustaista varhaiskasvatuksen henkilöä kertoi, etteivät he olleet kokeneet koskaan rasismia, syrjintää tai epäasiallista kohtelua työpaikalla heidän maahanmuuttajataustansa vuoksi.

Taulukko 7. Esimerkki (2/3) ala-, ylä- ja pääluokkien luomisesta: suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön vastauksia.

Aineistoesimerkki	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
KS Väliillä tuntuu, että kohtelee tavallista kiltimmin eikä ole niin tiukka joissain asioissa verrattuna kantasuomalaisiin. Toisaalta työtehtävien vaativuus saattaa vaihdella ja kantasuomalaisille työkavereille kasautuu enemmän vaativia kirjallisia töitä.	*lempeä suhtautuminen	*ymmärtäväisyys *työnjaon tasapuolisuus	Maahanmuuttaja-taustaan liittyvä kohtelu työpaikalla
KS Valitettavasti työntekijöiden joukossa on kantaväestön edustajia, jotka eivät halua maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä tiimiin. Erityisesti mielestäni afrikkalaistaustaiset sekä huivia käyttävät musliminaiset joutuvat kohtaamaan epäsuoraa rasismia ja selän takana puhumista. Tämän kitkeminen on suuri haaste.	*negatiivinen suhtautuminen maahanmuuttajataustaisiin työntekijöihin *selän takana puhuminen	*katsomuksellinen moninaisuus *rasismi	

Huom. 15/30 suomalaistaustaisen varhaiskasvatuksen työntekijän mielestä maahanmuuttajataustaisiin työntekijöihin ei kohdistettu rasismia, syrjintää tai epäasiallista kohtelua työpaikalla heidän maahanmuuttajataustansa vuoksi.

Taulukko 8. Esimerkki (3/3) ala-, ylä- ja pääluokkien luomisesta: päiväkodin johtajien vastauksia.

Aineistoesimerkki	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
HJ13: Nyt minun täytyy kertoa, että en tiedä miksi, onko tämä päiväkotitiimi ihmeellinen, mutta en ole törmännyt sellaiseen. Joskus kun huomaa, että meidän eri kulttuuritaustainen työntekijä toimii eri tavalla ja se eri kulttuuritausta tulee selvästi näkyville, olen tuonut sen esille julkisesti: ”Hei, toi oli todella hyvä! Me suomalaiset emme osaa tehdä näin!” Eli samalla tavalla yritän kannustaa henkilöä, että omasta kulttuuritaustasta voisi olla hyötyä. Voi olla, että suljetun oven takana joku suhtautuu rasistisesti, mutta minä en ole huomannut mitään. Jotain ehkä pientä oli, mutta ei se välttämättä johdu kulttuuritausta. Jokaisessa porukassa on ihmisiä, jotka käyttäytyvät enemmän tai vähemmän sivistyneesti.	*maahanmuuttajataustaisen työntekijän työskentelyn kehuminen *hyväksyvä työyhteisö *epäasiallisen kohtelun ilmeneminen ei rajoitu vain niihin työyhteisöihin, joissa työskentelevät maahanmuuttajataustaiset työntekijät	*hyväksyntä *positiivinen erityiskohtelu	maahanmuuttajataustaan liittyvä kohtelu työpaikalla
HJ* Mä olen huomannut, kun (X) kautta on tullut, vaikka se oli koulutettu lähihoitaja, mut jos hänellä on huivi päässä ja pitkä mekko alas nilkoihin asti, hunttu ja kaapu päällä, niin kyllä siihen aikuisten eli henkilökunnan suhtautuminen on täällä ihan selvästi erilaista. Ei mitään sellaista suoraan sanonta, eikä avointa rasismia, mutta (.) Nyt se tulee ihan nuori sukupolvi, joka on koulutettu, ihan ammattilaisia, ja heillä on kielitaitoa ihan lapsista asti, mutta heillä on silti ne kulttuuriset merkit, ne ovat niin erilaisia ja vahvoja (.) Ja heti huomasin, että ”joo, no tuli meille sijainen” vähän silmiä pyöritellään.	*työntekijöiden katsoimuksellinen moninaisuus *henkilökunnan suhtautuminen työtovereiden katsoimukselliseen moninaisuuteen	negatiiviset mikrosignaalit	

Huom. 5/15 päiväkodin johtajan mielestä maahanmuuttajataustaisiin työntekijöihin ei kohdistettu rasismia, syrjintää tai epäasiallista kohtelua työpaikalla heidän maahanmuuttajataustansa vuoksi

Pääosin laadullisella lähestymistavalla toteutettua haastattelu- ja kyselyaineiston analyysiä on tarkasteltu myös määrällisesti. Tavoitteena oli kuvata erityisesti tutkitavien demografisia taustatekijöitä sekä tiettyihin luokiteltuihin vastaustyyppeihin liittyviä vastausten ilmenemismääriä. (Ks. Tuomi & Sarajärvi, 2017).

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty vuosina 2013–2014, jolloin varhaiskasvatuksessa oli vielä vallalla ”kaikki tekevät kaikkea” -käytäntö, jossa työtehtäviä jaettiin varhaiskasvatuksen tiimin jäsenien kesken heidän koulutustaustastaan riippumatta (ks. esim. Karila, 2008; Karila & Kupila, 2010; Kinos, 2008; Onnismaa &

Kalliala, 2010). Uusi varhaiskasvatustalaki (540/2018) määritteli varhaiskasvatuksessa työskentelevien ammattinimikkeet, minkä tavoitteena oli moniammatillisen yhteistyön ja työtehtävien esille tuominen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteisiin osaamisalueisiin kuuluvat eettinen osaaminen, toimintaympäristöön ja varhaiskasvatuksen perustehtäviin liittyvä osaaminen, varhaiskasvatuksen osaaminen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen. Liitteessä 1 oleva taulukko kuvaa varhaiskasvatuksen henkilöstön eriytyneitä osaamisvaatimuksia. (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelma, 2021, s. 75–79.) Analyysissä huomioin varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan työtehtävien eroavaisuudet (Liite 4), joista esimerkkinä on varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamisen vastuut varhaiskasvatuksen tiimeissä (ks. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelma, 2021).

9.4 Tutkimusaineiston kuvaus

Tutkimusaineiston analyysiin liittyy kolminäkökulmainen lähestymistapa, jossa tutkimustehtävään on haettu vastauksia a) maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön, b) suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön sekä c) päiväkodin johtajien näkemyksiä analysoiden. Seuraavissa alaluvuissa esittelen ryhmiin kuuluvien henkilöiden perustietoja. Taulukoissa olen käyttänyt tunnistetietojen kategorisointia (anonymisointi), jossa epäsuoria tunnistetietoja on muutettu yleisemmälle tasolle (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Tässä alaluvussa 9.4 kuvaan tutkimukseen osallistuneiden demografisia taustatietoja.

9.4.1 Teemahaastatteluihin osallistunut maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatushenkilöstö

Tutkimuksen teemahaastatteluihin osallistui 32 maahanmuuttajataustaista varhaiskasvatuksen opettajaa ja lastenhoitajaa: 30 naista ja kaksi miestä. Taulukossa 9 esittelen maanosat, joissa sijaitsevat maahanmuuttajataustaisten haastateltavien lähtömaat:

Taulukko 9. Maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien lähtömaanosat.

Pohjois-Eurooppa	10
Itä-Eurooppa ja Pohjois-Aasia	6
Balkan	3
Kaakkois-Aasia	3
Etelä-Aasia	2
Itä-Afrikka	2
Lähi-itä	2
Lounais-Eurooppa	1
Kaukasia	1
Karibia	1
Itä-Aasia	1
Yhteensä	32

Taulukosta 9 ilmenee, että maahanmuuttajataustaisten henkilöiden suurin ryhmä on tullut Pohjois- ja Itä-Euroopan sekä Itä-Aasian alueelta.

Haastatteluihin osallistuneen maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön demografiset taustatekijät

Kuten ikäjakaumaa kuvaavasta taulukosta 10 käy ilmi, tutkimuksessani 70 prosenttia maahanmuuttajataustaisista haastatelluista oli 35–54-vuotiaita eli *keski-ikäisiä* henkilöitä, joille on kertynyt sekä elämän- että työkokemusta. Taulukosta 11 ilmenee maahanmuuttajataustaisten henkilöiden oleskeluaika Suomessa, ja yhtä henkilöä lukuun ottamatta haastateltavien oleskeluaika Suomessa on vähintään viisi vuotta. Tutkimuksen mukaan mitä pidempi on oleskeluaika maahanmuuttajana, sitä enemmän kertyy kokemuksia ja mahdollisuuksia löytää oma paikkansa yhteiskunnassa. Samalla myös kielitaito kohenee. (Liebkind ym., 2004.)

Taulukko 10. Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden ikäjakauma.

Ikäluokka	n
–34	7
35–44	11
45–	14
Yhteensä	32

Taulukko 11. Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden oleskeluaika Suomessa.

Oleskelu Suomessa (vuotta)	n
alle 5	1
6–10	11
11–20	13
21–	7
Yhteensä	32

Taulukko 12. Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden Suomeen muuton syy.

Tulon syy	n
Pakolaisuus	13
Työ	6
Paluumuutto	6
Parisuhde	3
Muu	4
Yhteensä	32

Suomeen muuton syyt olivat vaihtelevia (taulukko 12). Kolmetoista haastateltavaa oli tullut pakolaisena (sota- tai poliittisena pakolaisena) Suomeen. Osa heistä oli tullut etsimään työpaikkaa (n=6). Osa (n=6) tuli paluumuuttajina (nk. inkerinsuomalaiset) niin, että joko he itse tai heidän puolisonsa olivat paluumuuttajia. Muuton syy on yksi seikka, joka voi olla yhteydessä maahanmuuttajataustaisen opettajan adaptaatioon (ks. Lefever ym., 2014a).

Seuraavaksi esittelen tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajataustaisten henkilöiden suomen kielen opiskelua muuton jälkeen (taulukko 13).

Taulukko 13. Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön suomen kielen opiskelu.

Suomen kielen opiskelupolku	Yhteensä	Varhaiskasvatuksen opettaja	Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
kielikurssi -> työ	n=13	n=2	n=11
kielikurssi ja työ samanaikaisesti	n=2	n=2	n=0
lähihoitajan koulutus ja työ samanaikaisesti (ei kielikurssia)	n=4	n=0	n=4
kielikurssi -> koulu -> työ	n=3	n=1	n=2
muutto Suomeen lapsena tai nuorena	n=5	n=1	n=4
suomen kieltä opiskeltu omassa lähtömaassa (tästä ryhmästä: suoraan työhön: n=2 koulu -> työ: n=3)	n=5	n=3	n=2

Taulukossa 13 kielikurssilla tarkoitetaan kielikurssia, joka oli työ- ja elinkeinotoimiston (TE-toimiston) järjestämä tai joka liittyi kotouttamisohjelmaan. Vajaa 40 prosenttia tutkimukseen osallistuneista maahanmuuttajataustaista henkilöistä oli opiskellut suomen kieltä ensin kielikurssilla ja sen jälkeen työelämässä ja sen ulkopuolella. Vain yksi henkilö osallistui varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamista käsittelevälle kielikurssille aineiston keruun aikana.

9.4.2 Tutkimukseen osallistuneet suomalaistaustainen varhaiskasvatushenkilöstö ja päiväkodin johtajat

Kyselyyn vastanneen suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön demografiset taustatekijät

Lähestyin suomalaistaustaista varhaiskasvatushenkilöstöä sähköisellä kyselyllä, jonka linkin (liite 3) lähetin niihin päiväkodeihin, joissa kävin haastattelemassa maahanmuuttajataustaista varhaiskasvatushenkilöstöä ja heidän johtajaansa. Yleiskuvauksessa tiedustelin suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön ikää, sukupuolta, koulutusta (taulukko 14) ja työkokemusta (taulukko 15). Kyselylomakkeeseen vastanneista kaikki olivat naisia ja 2/3 heistä oli 36–50-vuotiaita. Puolella vastanneista oli varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin koulutus (huom. taulukossa 14 ammattinimikkeet ennen lakimuutosta).

Taulukko 14. Suomalaistaustaisten vastaajien koulutus.

Ammatti	n
Lastentarhanopettaja	12
Sosionomi	3
Lastenhoitaja	6
Lähihoitaja	7
Päivähoitaja	2
Yhteensä	30

Taulukko 15. Suomalaistaustaisten vastaajien työkokemuksen pituus.

Työkokemuksen pituus (vuotta)	n
< 5	6
6–10	3
11–20	8
21–30	10
> 30	3
Yhteensä	30

Taustatiedoista ilmeni, että enemmän kuin puolella vastaajista (n=16) oli vähintään hieman kokemusta työskentelystä maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan kanssa samassa työtiimissä ja kahdellatoista vastaajalla oli useiden vuosien työskentelykokemus samassa työtiimissä. Kahdella vastaajalla ei ollut kokemusta tiimityöstä maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan kanssa, mutta he olivat kuitenkin työskennelleet samassa työyhteisössä ja heillä saattoi olla muita yhteisiä tehtäviä.

Haastatteluun osallistuneiden päiväkodin johtajien demografiset taustatekijät

Haastateltavien päiväkodin johtajien ryhmässä (n=15) oli kaksitoista naista ja kolme miestä. Lähes kaikki johtajat olivat työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajina ennen kuin heistä tuli johtajia. Päiväkodin johtajana työskentelystä heillä oli kokemusta viidestä vuodesta yli 20 vuoteen. Heidän mahdollinen kokemuksensa yhteistyöstä maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa saattaa liittyä sekä johtajana että työtoverina toimimiseen, tai kenties he ovat olleet samassa työtiimissä.

10 Maahanmuuttajataustainen henkilö päiväkodin työyhteisössä

10.1 Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden urapolkuja varhaiskasvatukseen opettajaksi tai lastenhoitajaksi Suomessa

Omalla elämänhistorialla, työkokemuksella ja työotteella on suuri merkitys työntekijän osaamisalueiden kehittämiseen (ks. myös Happonen, 2006). Oman elämänhistorian yksityiskohtia ei tarvitse jakaa muiden työtovereiden kanssa, mutta esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden elämänhistoriasta saattaa löytyä *avain*, jonka avulla työyhteisen jäsenet ymmärtävät toisesta maasta tulleita työtovereita enemmän (myös Abramova, 2011). Organisaation näkökulmasta tieto maahanmuuttajataustaisen työntekijän tulomaassaan saamasta koulutuksesta ja työkokemuksesta saattaa olla merkityksellistä. Tämän luvun alussa käsittelemme tutkimukseeni osallistuneiden maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön jäsenien saamaa koulutusta lähtömaassaan sekä Suomessa. Taulukosta 16 käy myös ilmi, kuinka monta maahanmuuttajataustaista varhaiskasvatukseen opettajaa tai lastenhoitajaa koulututtui lisää Suomessa.

Taulukossa 16 esitetyllä jaottelulla on olennainen merkitys tutkimuksessani, erityisesti maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatukseen opettajien (koulutuksen) kohdalla ja heidän nykyisessä työpaikassaan: pääsiko (tai halusiko) maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatukseen opettaja työskentelemään ammatissa, johon on koulutautunut omassa koti- tai tulomaassaan?

Taulukosta 16 käy ilmi, että yhdeksällä ($n=9/32$) maahanmuuttajataustaisella henkilöllä oli joko Suomesta tai lähtömaasta saatu varhaiskasvatukseen opettajan koulutus. Kolme lähtömaassaan varhaiskasvatukseen opettajan koulutuksen saanutta koulututtui Suomessa lähihoitajaksi, ja tämä koulutus antoi kelpoisuuden työskennellä varhaiskasvatukseen lastenhoitajana suomalaisessa päiväkodissa. Tästä ryhmästä kaksi henkilöä ei halunnut suorittaa täydennyskoulutusta, ja he työskentelivät epäpätevinä varhaiskasvatukseen lastenhoitajina. Kolme varhaiskasvatukseen opettajaa sai varhaiskasvatukseen opettajan paikan ilman Suomessa käytyä täydennyskoulutusta, mutta he saivat opetushallinnon tutkinnon tunnustamisen ja ammattipätevyyden tunnustamispäätöksen. Yhdellä henkilöllä oli varhaiskasvatukseen opettajan koulutus lähtömaassaan, mutta hän ei ehtinyt työskennellä ammatissa ennen muuttoa Suomeen.

Taulukko 16. Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön saama koulutus omassa tai lähtömaassa sekä mahdollinen koulutus Suomessa muuton jälkeen.

	Varhaiskasvatuk- sen opettajan tai sosionomin kou- lutus Suomessa	Lähi- tai perhepäivä- hoitajan koulutus Suomessa	Ei koulutusta Suomessa
Varhaiskasvatuksen opettajan koulutus lähtömaassa (n=9)	0	3	6
Aineen- ja luokanopettajan kou- lutus omassa tai lähtömaassa (n=6)	1	3	2
Muu ammatti n=9	0	9	0
Ei ammattia tulomaassa, muutto Suomeen lapsena tai nuorena n=8	1	4	3
Yhteensä 32	2	19	11

Ne maahanmuuttajataustaiset opettajat, joilla oli lähtömaassaan hankittu luokan- tai aineenopettajan koulutus (n=6) ja jotka olivat työskennelleet koulussa omissa kotimaissaan, eivät yrittäneet kouluttautua aineen- tai luokanopettajaksi Suomessa, ja heistä vain yksi kertoi haluavansa opettaa koulussa tulevaisuudessa. Haluttomuuden syinä oli joko heikko suomen kielen taito tai pätevyysvaatimusten erilaisuus. Kyseiset henkilöt vaihtoivat alaa ja aloittivat työskentelyn varhaiskasvatuksen lastenhoitajana. Tästä ryhmästä kaksi henkilöä ei halunnut suorittaa täydennyskoulutusta, ja he työskentelivät epäpätevinä varhaiskasvatuksen lastenhoitajina. Yksi opettaja kouluttautui sosionomiksi Suomessa. Kaksi opettajaa kouluttautui lähihoitajaksi, ja pian sen jälkeen he saivat epäpätevän varhaiskasvatuksen opettajan sekä pätevän varhaiskasvatuksen lastenhoitajan vakinaisen viran. Ensimmäiselle mainitulle Suomessa suoritettu lähihoitajan koulutus antoi maahanmuuttajataustaiselle aineen- tai luokanopettajalle riittävän tietotaidon työskennellä epäpätevinä varhaiskasvatuksen opettajana suomalaisessa päiväkodissa. Yksi erityisopettaja suoritti perhepäivähoitajan koulutuksen ja sen jälkeen työskenteli epäpätevinä varhaiskasvatuksen erityisopettajana. Jatkossa tämä yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja raportoidaan varhaiskasvatuksen opettajaryhmään kuuluvana.

Muutama maahanmuuttajataustainen henkilö, joilla oli eri ammatti lähtömaassaan kuin koulutusalaan liittyvä, kouluttautui lähihoitajaksi Suomessa. Myös ne maahanmuuttajataustaiset henkilöt, jotka olivat muuttaneet Suomeen lapsena tai nuorena, kouluttautui lähihoitajiksi Suomessa lukuun ottamatta yhtä henkilöä, joka oli hakemassa lähihoitajan koulutukseen aineistonkeruun aikana. Aineisto viit-

taa siihen, että tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien koulutus ja heidän nykyinen ammattinsa eroavat huomattavasti toisistaan. Tämä eroavaisuus saattaa olla yhteydessä ammatti-identiteetin muokkautumiseen, työn kokemiseen sekä suhtautumiseen työtehtävään.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työllistyminen ei ollut ongelmattonta (vrt. esim. Collins & Reid, 2012; Koskinen-Sinisalo, 2015; Nayar, 2009). Heistä vain yhdellä henkilöllä oli tiedossa kasvatusalan työpaikka ennen Suomeen muuttoa. Muut henkilöt tulivat Suomeen ilman tietoa tulevasta työpaikasta, usein ilman suomen kielen taitoa ja monessa tapauksessa pakolaisena ilman tulevaisuuden suunnitelmia. Taulukossa 17 esittelen maahanmuuttajataustaisten henkilöiden *tietä varhaiskasvatuksen ammattiin Suomessa* ja erityisesti heidän työtehtäviään heti muuton jälkeen.

Taulukko 17. Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden *tie varhaiskasvatuksen ammattiin Suomessa*.

Koulutus kasvatusalalta lähtömaasta (kyllä/ei)	Työtehtävä muuton jälkeen	Koulutus (kasvatusala) Suomessa	Työtehtävä haastattelun aikana	Yhteensä (n=)
Kyllä (n=2)	Varhaiskasvatuksen opettaja	n=0	Varhaiskasvatuksen opettaja	2
Kyllä (n=3)	Varhaiskasvatuksen opettaja tai lastenhoitaja	Harjoittelu-aika (n=1)	Varhaiskasvatuksen opettaja tai lastenhoitaja	3
Kyllä (n=4) Ei (n=2)	Koulutusta vastaamaton työ (n=6)	hoitaja ¹ tai perhepäivähoitaja (n=3)	Varhaiskasvatuksen opettaja tai lastenhoitaja	6
Kyllä (n=2) Ei (n=1)	Oppisopimus koulualalle	Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ² (n=3)	Varhaiskasvatuksen opettaja tai lastenhoitaja	3
Kyllä (n=2) Ei (n=3)	Työharjoittelija (TE-toimisto)	Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja (n=3)	Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja	5
Ei (n=4)	Päiväkotiapulainen	Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja (n=3)	Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja	4
Kyllä (n=2) Ei (n=7)	-	Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja tai sosionomi (n=1) tai perhepäivähoitaja (n=1) tai leikinpuiston ohjaaja (n=1)	Varhaiskasvatuksen opettaja (n=2) tai lastenhoitaja (n=7)	9
				Yhteensä n=32

¹ Haastateltava kertoi suorittaneensa *hoitajan* koulutuksen, eli joko lastenhoitajan tai lähihoitajan koulutuksen

² Haastateltavat kertoivat suorittaneensa *lastenhoitajan* tai *sosionomin* koulutuksen. Taulukossa tiedot esitetty nykyisten nimikkeiden mukaisesti

Kolme henkilöä halusi työskennellä vain kasvatusalalla, eivätkä he etsineet muuta työtä Suomessa. Yksi varhaiskasvatuksen opettaja etsi työtä päiväkodeista pidemmän ajan, ja yksi henkilö sai työpaikan pian muuton jälkeen. Kaikki edellä mainitut kolme henkilöä olivat opiskelleet varhaiskasvatuksen opettajiksi lähtömaassaan.

Tutkittavissa ryhmissä kuusi henkilöä sai työpaikan muuton jälkeen muilta aloilta (ns. *sisääntuloammatti*) kuin kasvatusalalta esimerkiksi siistijänä tai maatilantöntekijänä (vrt. Koskinen-Sinisalo, 2015). Neljällä heistä oli lähtömaassa hankittu varhaiskasvatuksen tai muun opettajan koulutus. Tässä ryhmässä kolme henkilöä opiskeli lasten- tai lähihoitajaksi tai perhepäivähoitajaksi ja kolme henkilöä työskenteli epäpätevänä varhaiskasvatuksen lastenhoitajana tai varhaiskasvatuksen opettajan sijaisena ilman lisäkoulutusta.

Työn oppisopimuksella aloitti kolme henkilöä, joista kahdella oli varhaiskasvatuksen tai aineen- tai luokanopettajan koulutus lähtömaastaan. Oppisopimuksen tarkoituksena oli suomen kielen ja suomalaisen työkuulttuurin opiskelu sekä pätevoityminen varhaiskasvatuksen lastenhoitajaksi. Henkilöt, joilla oli aikaisempi koulutus kasvatusalalta, työskentelivät (sijaisena tai vakituisena) varhaiskasvatuksen opettajina aineiston keruun aikana.

Työ- ja elinkeinotoimisto (TE-toimisto) oli tarjonnut viidelle henkilölle työharjoittelijan paikkaa suomen kielen kurssin jälkeen. Tässä ryhmässä kahdella oli varhaiskasvatuksen tai muun opettajan koulutus. Kaikki työskentelivät varhaiskasvatuksen lastenhoitajina aineiston keruun aikana. Neljä henkilöä aloitti työn päiväkotiapulaisena, eikä heillä ollut aikaisempaa koulutusta kasvatusalalta lähtömaasta eikä Suomesta. Tavoitteena oli oppia suomen kieltä. Kaikki henkilöt halusivat jatkaa työtä päiväkodissa ja opiskelivat lähi- tai lastenhoitajiksi.

Maahanmuuttajataustaisten tutkimukseen osallistujien ryhmässä osa henkilöistä opiskeli muuton jälkeen joko varhaiskasvatuksen sosionomiksi (n=1), lähihoitajaksi (n=5), perhepäivähoitajaksi (n=1) tai leikkipuiston ohjaajaksi (n=1). Tässä ryhmässä oli kolme varhaiskasvatuksen lastenhoitajaa, jotka olivat asuneet suurimman osan elämästään Suomessa, ja lähihoitajan koulutus oli vapaaehtoinen ammattivalinta. Muiden henkilöiden lähtömaassa hankittu ammatti ei liittynyt kasvatusalaan. Kahdella oli muun alan opettajankoulutus toisesta maasta, ja yhdellä henkilöllä ei ollut kasvatusalaan liittyvää koulutusta haastattelun aikana. Yksi henkilö oli muuttanut Suomeen nuorena ja opiskeli tuolloin varhaiskasvatuksen opettajaksi Suomessa.

Tutkimukseen osallistunut maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatushenkilöstö oli hyvin heterogeeninen ryhmä ammatiltaan, koulutuksiltaan ja kokemuksiltaan. Maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien uranpolkujen tarkastelu herätti kysymyksiä, esimerkiksi: mikä seikka vaikutti toisesta maasta tulleen henkilön työn saantiin päiväkodista, vaikka hänellä oli muu kuin

kasvatusalaan liittyvä ammatti, tai millaisia esteitä maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen tai aineen- tai luokanopettaja oli kohdannut siirtyessään varhaiskasvatuksen opettajaksi suomalaisessa päiväkodissa?

Olen jakanut maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön urapolut kolmeen ryhmään: 1) varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin sijoittuneet maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen opettajat tai muut opettajatutkinnon suorittaneet henkilöt, 2) varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtäviin sijoittuneet maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen opettajat tai muut opettajatutkinnon suorittaneet henkilöt ja 3) varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtäviin sijoittuneet maahanmuuttajataustaiset henkilöt, joilla ei ole alan koulutusta.

Varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin sijoittuneet maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen opettajat ja muut opettajatutkinnon suorittaneet henkilöt

Miltei kaikilla tutkimukseen osallistuneilla maahanmuuttajataustaisilla varhaiskasvatuksen opettajilla tai aineen- ja luokanopettajilla oli työkokemusta kasvatus- tai opetusosalta omassa koti- tai lähtömaassa. Varhaiskasvatuksen opettajina työskentelevät henkilöt olivat muuttaneet Suomeen pääsääntöisesti Pohjois-Euroopan, Itä-Euroopan ja Pohjois-Aasian maista. Kaksi maahanmuuttajataustaista varhaiskasvatuksen opettajaa tulivat Euroopan ulkopuolelta. Toinen oli asunut Suomessa nuoruudesta asti sekä opiskellut varhaiskasvatuksen opettajaksi, ja toinen oli hankkinut koulutuksen toisessa maassa ja muuttanut sen jälkeen Suomeen.

Maahanmuuttajataustaisen henkilön pääsy varhaiskasvatuksen opettajaksi riippui pääsääntöisesti suomen kielen taidosta (ks. yleinen este: Phillion, 2003). Kaksi nykyistä varhaiskasvatuksen opettajaa oli oppinut suomea lähtömaassaan (inkerin-suomalaiset). Kolme varhaiskasvatuksen opettajaa oli asunut Suomessa yli 20 vuotta, ja he osasivat suomen kieltä hyvin. He olivat opiskelleet suomen kieltä joko ainoastaan työelämässä tai ammattiin valmistavassa koulutuksessa ja työelämässä.

HMo/vo19 Hän [päiväkodin johtaja] sanoi: ”sinä olet ammattilainen, ei kukaan sun ammatista mitään, mutta kieli”

Maahanmuuton jälkeen tämän ryhmän aineen- tai luokanopettajat joko kouluttautuvat varhaiskasvatuksen sosionomeiksi Suomessa tai opiskelivat suomen kieltä, jotta saisivat varhaiskasvatuksen opettajan tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan paikan. Kaikki entiset aineen- tai luokanopettajat halusivat työskennellä suomalaisella kasvatusalalla ensisijaisesti koulussa ja toissijaisesti päiväkodissa. He arvelivat kuitenkin, että he eivät saisi pätevyyttä työskennellä koulussa tai eivät tavoitelleetkaan sitä enää.

[Jatkossa nämä varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja sosionomi raportoidaan kuuluvaksi varhaiskasvatuksen opettajaryhmään].

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtäviin sijoittuneet maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen opettajat ja muut opettajatutkinnon suorittaneet henkilöt

Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden uranpoluilla varhaiskasvatuksen, aineen- tai luokanopettajasta varhaiskasvatuksen lastenhoitajaksi ilmeni systeemisiä esteitä, jotka liittyivät ammattipätevyyden hankkimiseen ja koulutuksen tunnistamiseen (ks. Phillion, 2003). Systeemisiä ongelmia ilmeni tapauksissa, kun maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen, aineen- tai luokanopettaja halusi saada pätevyyden, mutta tulomaan opintoja ei hyväksytty Suomessa, vaan he tarvitsivat täydennyskoulutusta. Lisäksi suomen kielen taito (eli yleinen este: Phillion, 2003) ei ollut riittävä varhaiskasvatuksen opettajan paikan saamiseen, vaikka varhaiskasvatuksen opettajien kielitaitovaatimuksia ei ole määritelty Opetushallituksessa. Eräs maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen opettaja ei hyväksynyt sitä, että hän toimisi epäpätevänä varhaiskasvatuksen lastenhoitajana, joten hän suoritti täydennyskoulutuksen:

HMvo/v* Alussa mä en halunnut ollenkaan mennä opiskelemaan, koska mä ajattelin, että viisi vuotta olen opiskellut ja mun mielestäni riittää. Mielestäni minulla on riittävästi taitoja ja osaamista, (.) mutta sitten oli vähän ikävä kokemus(.) ja sen jälkeen minä menin kotiin ja ajattelin, kyllä menen opiskelemaan ja saan paperit, että ei kukaan pysty sanomaan minulle: ”sä oot epäpätevä!”

Sen sijaan toiset maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen opettajat eivät jaksaneet (vrt. Beynon ym., 2004) tai halunneet opiskella lisää:

HMvo/vl14 (...) Että [minun] pitäisi vielä mennä opiskelemaan [Suomessa]. Ja mä en jaksa, mä en pysty. Kun mulla on lapset täällä, en pysty yhtään menemään opiskelemaan.

HMvo/vl10 Se pitäisi käydä lisää kuusi kuukautta, näin oli sanottu mulle. Minä olen rinnastanut sen, ja se vastaa lastenhoitajaan [Suomessa], mut voin tehdä sijaisuuksia lastentarhanopettajana.

Tämän ryhmän kolme maahanmuuttajataustaista henkilöä olivat tyytyväisiä saamaansa varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työpaikasta eivätkä edes suunnitelleet kou-

luttautumista varhaiskasvatuksen opettajiksi. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan toimenkuva näytti ”helpommalta” kuin varhaiskasvatuksen opettajan työ, johon liittyi runsaasti kirjoitustyötä (ks. luku 11.3). Eräs henkilö kertoi nauttineensa varhaiskasvatuksen lastenhoitajan määräaikaisesta työsopimuksesta eräänlaisen vapaudentunteen vuoksi, sillä hän voi itse päättää, missä ja milloin varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan työ toteutuu, sekä rytmittää oman työaikansa perheensä ja omien tarpeidensa mukaisesti.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtäviin sijoittuneet maahanmuuttajataustaiset henkilöt, joilla ei ollut alan koulutusta

Almiala (2008) toteaa, että ammatin *tutuuus lähipiiristä* sekä *sattuma* ovat opettajan ammattivalintaan eniten vaikuttavia tekijöitä. Muita uravalinnan motiiveja saattavat olla esimerkiksi henkilökohtaiset arvot, lapsuuden ja nuoruuden kokemukset, lapsista pitäminen, ammatin liittyminen sukupuoleen, opettajan ammattiin liittyvät edut tai hyvät työllistymismahdollisuudet.

Tutkimuksessani kolme maahanmuuttajataustaista henkilöä valitsi varhaiskasvatuksen lastenhoitajan ammatin oman vanhemmuus- tai perhekokemuksensa perusteella, heistä varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työ tuntui helpolta ja luonnolliselta valinnalta. Tässä ryhmässä oli myös henkilöitä, jotka olivat asuneet Suomessa liki koko ikänsä. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan koulutus oli haluttu valinta peruskoulun jälkeen. Sattuma johti erään heistä lähihoitajan koulutukseen, kun hän näki lehdestä ilmoituksen koulutuksesta metromatkalla ja päätti kokeilla, millaista lähihoitajan työ on. Toiset henkilöt taas alkoivat opiskella suomen kieltä maahanmuuton jälkeen, ja suomen kielen harjoittelupaikaksi he valitsivat päiväkodin. Harjoittelun aikana he tutustuivat varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan ammattiin ja hakivat lähihoitajakoulutukseen, koska halusivat työskennellä päiväkodissa.

HMm/vl31 Minä menin tutustumaan päiväkotiin, ja sieltä se mun ura alkanut. Olin siellä pari vuotta, semmonen tukityöllistetty. Sain sitten työvoimatoimistosta päiväraha ja sitten kun ei ollut enää mahdollisuutta jatkaa, vaihdon opiskeluun ja menin ammattipistoon.

Ammatinvaihto saattaa olla pitkä prosessi. Kuten aiemmin on tullut esille tässä alaluvussa, maahanmuuttajataustaiset henkilöt, joilla ei ollut aikaisempaa työkokemusta kasvatusalalta, päätyivät varhaiskasvatuksen lastenhoitajiksi usein työharjoittelun jälkeen. Yksi päiväkodin johtaja totesi, että yhä enemmän toisesta maasta muuttaneita henkilöitä tulee harjoittelemaan suomen kieltä tai/ja työharjoitteluun nimenomaan päiväkotiin.

HJ8 Maahanmuuttajat hakeutuu enemmän päivähoidon puolelle. Siinä on mun mielestäni tapahtunut paljon muutoksia. Varmaan alussa ei ollut juuri yhtään [maahanmuuttajataustaista työntekijää], ja sitten tuli se vaihe, että tuntuu, että kaikki viranomaiset, jotka hakevat työkokeilupaiikkoja: ”No joo, menet vaan päiväkotiin töihin, siellä kyllä opit kieltä.” Minusta tuntuu, että nyt se on mennyt semmoselle tasolle, että oikeasti kysytään, että ”oletko kiinnostunut? Haluatko työskennellä ja haluatko ammatin päiväkodin puolelta?” Että se on muuttunut mun mielestäni myöskin se, että miten työvoimaviranomaiset suhtautuu näihin työharjoittelupaikkoihin. Nyt halutaan, että se henkilö menee sellaiseen paikkaan harjoittelemaan, mihin se ehkä menis töihin. Se on mun mielestä aika järkevällä mallilla, että ne työntekijät tai harjoittelijat, jotka tänne tulle, ovat motivoituneita ja on ajatus, että ”hei, mä haluan itselleni ammatin ja mä tuun kokeilemaan, onko se oikeasti mun juttu”.

Yllä oleva haastattelulainaus on yhteydessä Kurjen (2019) mainitsemaan työvoimaviranomaisten aiemmin käyttämään strategiaan ohjata maahanmuuttajataustaisia naisia hoivatyöhön oppimaan kieltä. Väitöskirjassaan Kurki (2019) pitää tätä kotoutumisen epäonnistumisen merkkinä ja hyväksikäyttävänä rasismina. Päiväkodin johtaja viittaa positiivisena muutoksena sen, että maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä ohjataan alalle, jolle he ovat kouluttautuneet ja jolle he tuntevat kiinnostusta.

Nykyisin pääkaupunkiseudun päiväkodeissa on ollut pulaa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä edelleen, varsinkin varhaiskasvatuksen opettajista (esim. Yle 12.10.2021; HS 8.9.2022). Jos työharjoittelijoita saataisiin päiväkoteihin lisää, siitä olisi hyötyä molemmille osapuolille: päiväkoti saisi apuvoimia ja maahanmuuttajataustainen henkilö harjoittelupaikan, jossa voi opiskella suomen kieltä, (työ)kulttuuria, toimintatapaa ja kenties uutta ammattia, mikäli päiväkotityö kiinnostaisi. Tärkeää on maahanmuuttajataustaisen henkilön kiinnostus ja sitoutuminen harjoitteluun päiväkodissa, koska ilman sitä harjoittelija saattaa olla rasitteena päiväkodin henkilökunnalle.

10.2 Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen työntekijän (amatillinen) identiteetti

Suuret elämämuutokset, kuten muutto toiseen maahan, pakottavat maahanmuuttajataustaiset henkilöt pohtimaan, keskittyvätkö he vain oman etnisen identiteettinsä ja kulttuuriperinteidensä ylläpitämiseen, vai hakevatko he mahdollisuuksia integroitua uuteen yhteiskuntaan ja uusiin olosuhteisiin (ks. Matinheikki-Kokko, 2007; Paavola, 2007; Saastamoinen, 2006). Ihmisillä on monia identiteettejä, jotka rakentuvat läpi elämän (ks. esim. Sääntti & Metsänen, 2011), ja sama koskee myös maahanmuuttajataustaisia henkilöitä.

Haastatteluissa nousi esille maahanmuuttajataustaisten henkilöiden suhtautuminen oman ja suomalaisen kulttuurin välisiin eroihin, mihin hyvin todennäköisesti liittyy myös oman kulttuuri-identiteetin muokkautuminen:

HMv113 Kulttuuri on ihan erilainen, Suomen ja meidän oma kulttuuri. Se oli suuri muutos, niinku alusta, eka ja toinen vuosi, mutta sitten pikku hiljaa. No, piti hyväksyä nyt, että kotona on oma kulttuuri ja ulkopuolella on suomen kulttuuri. Emme me hyväksytty niinku molemmat. Ja mä sanoin: ”en mä hyväksy, mä en tee tätä”, mutta pitää, jos mä asun täällä.

Kertomuksessa on mainittu ristiriitaa oman ja suomalaisen kulttuurin välillä sekä jakautuminen ikään kuin kahteen maailmaan: kotona on oma kulttuuri ja perinteet, kodin ulkopuolella tulee sopeutua suomalaiseen kulttuuriin. Aineistoesimerkki tuovat esille myös, että maahanmuuttajataustainen haastateltava onnistui toimimaan molemmissa kulttuureissa (vrt. Benjamin, 2014, s. 97). Muuton jälkeinen aika on koettu raskaaksi, ja tämä tulee esiin myös seuraavassa kertomuksessa:

HMo/vo19 Alussa oli vaikeaa, kun oli vaikea ymmärtää koko se systeemi, vähän erilainen kuin [lähtömaassa]. Nyt on sellainen olo, että minun on helpompaa olla tässä, että mä ymmärrän enemmän suomalaista kuin [lähtömaan kansalaisia]. Kun menen kesällä [lähtömaahan], mä en ymmärrä, mihin heillä on kiire, miksi he juoksee. Mulla on sellainen olo, että mä olen tässä turvassa, mulla on helpompi olla kuin siellä.

Kuten huomaa yllä olevasta katkelmasta, toiseen kulttuuriin ja sen tapoihin sopeutumisen seurauksena oma ajattelu ja tavat alkoivat muokkautua. Huttusen ja tutkijakollegoiden (2015) mukaan eivät pelkästään maahanmuuttajat vaan muutkin ihmiset identifioituvat enemmän kuin yhden kulttuurin jäseniksi. Monet maahanmuuttajataustaiset henkilöt rakentavat hybridi-identiteettiä, joka koostuu monista kulttuurisista elementistä (Suurpää, 2005). Seuraavista haastattelukatkelmista käy ilmi, että Suomesta oli tullut maahanmuuttajataustaisille haastateltaville toinen kotimaa, jonka he kokevat viihtyisäksi ja turvalliseksi maaksi elää.

HMm/v120 Minä aina olen viihtynyt Suomessa, nyt kun minä meen kesäksi [lähtömaahan], aina sanon, että menen lomalle. Nyt Suomi on mun koti. Varsinkin siksi, että me asutaan jo 20 vuotta, mä olen tottunut kaikkiin, mitä kuuluu suomalaisen kulttuuriin.

HMvo/vo* Mä asun täällä niin pitkä aikaa, käyn usein [lähtömaassa], mutta en tunne enää, että olen maahanmuuttaja, Suomi on minun kotimaa. Mä olen kaksikymmentäneljä vuotta, puolet minun elämästä, asunut Suomessa. Mun lapset on täällä, ja mun vanhin poika sano, et ei hän lähde [omaan kotimaahan], täällä on hänen koti. Minulla ei ole suomalaista passia, en ole suomalainen, mut mä tunnen et se on minun kotimaa. Koska olen asunut niin pitkä aika.

Yllä olevista aineistoesimerkeistä käy ilmi, että kotimaan määrittäminen on heidän oma valintansa, ja siihen liittyy pitkä oleskeluaika uudessa maassa. Suomalaiseksi voi tuntea itsensä ilman suomalaista passia tai kansallisuutta.

Aikuisiässä toisen maahan muuttanut henkilö saattaa kohdata ammatillisen identiteettikriisin uudessa työpaikassa. Eteläpelto tutkijatovereineen havaitsi, että alkuvaihe uudessa työpaikassa on aina neuvottelua omasta roolista sekä omasta ammatti-identiteetistä, mihin mahdollisesti vaikuttavat ikään, sukupuoleen, kansallisuuteen, kieleen ja kulttuuriin liittyvät tekijät (Ks. Eteläpelto ym., 2007, s. 11). Haastatteluissa ei kysytty suoraan maahanmuuttajataustaiselta varhaiskasvatushenkilöstöltä heidän ammatti-identiteetistään ja sen mahdollisesta muuttumisesta, koska luultavasti sen kaltaista muutosta olisi vaikea määritellä itse. Lisäksi on otettu huomioon haastateltavien kielitaito, joka saattaisi vaikeuttaa kysymyksen ymmärtämistä ja vastauksen muotoilua. Haastateltavat mainitsivat kuitenkin asioita, jotka liittyivät heidän ammatti-identiteettiinsä, ja viittasivat tapahtuneeseen muutokseen.

Ammatti-identiteetin muokkautumiseen voi liittyä esimerkiksi työskenteleminen ammatissa, joka ei täytä omia odotuksia tai on ristiriidassa koulutuksen kanssa. Eräästä maahanmuuttajataustaisista varhaiskasvatuksen opettajista kerrotaan, että he työskentelivät varhaiskasvatuksen lastenhoitajina Suomeen muuton jälkeen:

HMvo/vl* Mulla on lastentarhanopettajan koulutus ja valmistuin (X) yliopistossa ja olin opiskelemassa 5 vuotta ja täällä Suomessa olen tekemässä hommaa ihan epäpätevänä lastenhoitajana [huokaus]

Toiset haastateltavat, koulutuksesta varhaiskasvatuksen opettajat, vakuuttivat, että he pyrkivät saamaan pätevyyden työskentelemään omassa ammatissa, vaikka se kestäisi pitkään. Toiset eivät yrittäneet päteväytyä eri syistä (ks. luku 10.1). Eräs luokanopettaja kuvaa saatua varhaiskasvatuksen opettajan virkaa ikään kuin korvikkeeksi (HMo/vo23: *On se pikkusen semmonen olo kuin opettajan olo*). Toista aineenopettajaa harmitti, että hän ei voinut jatkaa samanlaista työuraa Suomessa, mutta hän toi esille tyytyväisyytensä varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin ja li säsi:

HMo/vo16 Mä halusin tehdä Suomessa jotain hyödyllistä. Ja toinen juttu, mä halusin olla myös työssä, vaikka lastentarhanopettaja.

Haastateltavien vastauksista havaitaan, että työtovereiden kohtelu ja suhtautuminen sekä systeemiset esteet (ks. Phillion, 2003), kuten rekrytointiin ja työsopimukseen liittyvät ehdot, saattoivat olla yhteydessä maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen henkilöstön omakuvaan ja uuteen ammattiseen rooliin sopeutumiseen:

HMvo/vo*: Mä aloitin tällä tavalla, että aloitin ihan alhaalta eli olin varahenkilö. Se tarkoittaa sitä, että mä olin niin kuin sijainen, eli jos joku sairastuu, menin ryhmään. Mä tulin ja kuuntelin ja mä tein noin, aina alempana kuin opettaja. Sillä se tuli se hierarkia, mutta toisaalta mä mietin, että on parempi olla täällä kuin ei mitään.

Edellä mainittu aineistositaatti kuvaa maahanmuuttajataustaisen työntekijän kokemaa hierarkkisuuksi, kun hän toimi sijaisena eli varhaiskasvatuksen lastenhoitajana opettajana toimimisen sijasta. Heikon suomen kielen taidon vuoksi hän ei saanut varhaiskasvatuksen opettajan virkaa. Kyseisen vastauksen perusteella voidaan olettaa, että haastateltavan kokemaa ammattiaseman heikennys saattoi olla yhteydessä hänen ammatti-identiteettiinsä ja todennäköisesti loi uudenlaisen minäkuvan (vrt. Janush, 2015).

Tutkimukseen osallistunut maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatushenkilöstö haluaisi kuulua päiväkodin työyhteisöön, mutta toiseuden tunne saattoi mahdollisesti vaikuttaa heidän identiteettiinsä (vrt. Al-Khatib & Lash, 2017) myös yhteistyössä lasten huoltajien kanssa (vrt. Lefever ym., 2014a). Maahanmuuttajataustan korostaminen saattoi heikentää itsetuntoa ja omanarvontuntoa työntekijänä. Tutkimukseeni osallistuneet maahanmuuttajataustaiset henkilöt toivoivat, että heidät nähdään ensisijaisesti varhaiskasvatuksen ammattihenkilöinä eikä *maahanmuuttajina* tai *ulkomaalaisina*. (Vrt. Santoro, 2013).

Tutkimuksien mukaan (Casper ym., 2013; Kacmar ym., 2009; Valenzuela ym., 2020), jos työyhteisössä havaitaan syvän tason samanlaisuutta (esim. samanlaisuus koulutuksessa, ongelmanratkaisukyvyssä, ammattiosaamisessa, arvoissa tai mielipiteissä) ja keskitytään siihen, sosiaalisten suhteiden laatu paranee (ks. Harrison ym., 2002). Sosiaalisten suhteiden laatu on yhteydessä työntekijöiden motivaatioon, tehtävien suorittamiseen ja hyvinvointiin (ks. myös Nakari, 2003). Tässä tutkimuksessa monet maahanmuuttajataustaiset työntekijät kertoivat työtovereiden hyväksymisestä ja työyhteisöön kuuluvuuden tunteesta (ks. luku 10.1). Aineistoesimerkkien pohjalta voidaan olettaa, että tämä ryhmä koki samanlaisuuden tunnetta suomalaisen työyhteisöön omasta maahanmuuttajataustastaan riippumatta, mikä oli todennäköisesti yhteydessä heidän ammatti-identiteettiinsä vahvistumiseen.

Varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan ammatti-identiteettiin saattoi olla yhteydessä myös työsopimuksen määräaikaisuus (ks. myös Kupila & Karila, 2010). Tutkimuksessani mukana olleista maahanmuuttajataustaisista lähes 40 prosenttia (n=13/32) ei ollut haastattelujakohtaan mennessä saanut vakinaista työsuhdetta ja otaksui sen johtuvan osin heidän maahanmuuttotaukustaan.

HMM/vl20 Mä sain paperit, kuinka monta vuotta työkokemusta on, siis mä olin kuus ja puol vuotta määräaikainen ja sitten, kun mä menin kesällä työvoimatoimistoon, he ihmettelivät, miksi minulla ei ole vakituista työpaikkaa, kun minulla on suomen kieli hyvä ja koulutus ja kokemus.

Eräs haastateltava sai vain määräaikaisia työsopimuksia vakituisten työntekijöiden sijaisena kymmeneksi kuukaudeksi kerrallaan, mikä aiheutti epävarmuutta tulevaisuudesta. Hänen kertomuksessaan ilmeni paljon tunteita ja pettymystä siitä, että monivuotisen lojaalin työskentelyn jälkeen hän edelleen oli määräaikainen työntekijä, vaikka hänellä oli lähihoitajan tutkinto. Lisäksi sen tyyppinen työsopimus oli osallisen merkittävästi hänen perheensä taloudelliseen tilanteeseen. Määräaikaisen työsopimuksen syynä oli hänen mielestään päiväkodin johtajan käytäntö, jonka mukaan tämä palkkasi vakituisiin työsuhteisiin mieluummin suomalaistaustaisia työntekijöitä.

Käytäntöyhteisöteorian (ks. Wenger, 1998) näkökulmasta lyhyellä määräaikaisella työsuhteella saattaa olla merkitystä henkilön täysjäseneksi tulemiseen sekä yhteiseen toimintaan osallistumiseen ja sitoutumiseen. Voidaan olettaa, että tämä ongelma voi korostua maahanmuuttajataustaisilla työntekijöillä.

Maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen työntekijät kertoivat määräaikaisen työsuhteen liittyvän heidän asemaansa työyhteisössä. Samasta ilmiöstä ovat maininneet maahanmuuttajataustaiset opettajat myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Kyhä, 2011; Sharplin, 2009; Valenta, 2009; Virta, 2015). Erään tähän tutkimukseen osallistuneen haastateltavan mukaan hänet oli huomioitu työyhteisössä vasta silloin, kun hänelle oli tarjottu pidempää työsuhdetta samassa työpaikassa. Työtoveri oli kertonut hänelle, ettei syynä ollut maahanmuuttajatausta vaan hänen määräaikainen työsopimuksensa:

HMo/vo* Yhdessä koulussa olin muutama päivää ja ei edes kukaan huomenta oli sanonut ja yhtäkkiä sain pitkä sijaisuuden ja sitten: ”Moi! Mitä kuuluu?” Minä kysyn toiselta opettajalta, mistä tämä on kyse. Ja hän sanoi, että: ”Se ei ole vain sinua kohtaan, että olet ulkomaalainen. Aina on näin, koska katsotaan, kuinka pitkä aika tulee meille olemaan samassa työyhteisössä.”

Ammatillisen identiteetin muuttumiseen voivat olla yhteydessä eri asiat eri ihmisillä ja eri paikoissa, eikä näille tekijöille voi muodostaa yleistä kaavaa. Maahanmuuttajataustaisen henkilön ammatti-identiteettiin mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä saattaa olla enemmän verrattuna samassa työpaikassa työskenteleviin kanta-asukkaisiin.

11 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ja työyhteisön toimivuus moninaisessa päiväkodissa

Päiväkodin toimintakulttuuriin sisältyvät muun muassa työntekijöiden toiminta- ja ajattelutapa, kommunikointi ja vuorovaikutus, yhteistyö ja sen eri muodot, osaaminen ja ammatillisuus sekä työtä ohjaavat normit ja tavoitteiden tulkinta (OPH, 2022, s. 28). Suomalaisessa päiväkodissa työskennellään pääasiassa varhaiskasvatuksen työtiimeissä. Päiväkodin varhaiskasvatuksen henkilöstö tekee yhteistyötä muun muassa lasten huoltajien, peruskoulun opettajien ja muiden asiantuntijoiden tai organisaatioiden kanssa. Kuten Happo (2006) toteaa, varhaiskasvatuksessa työtä ei tehdä yksin. Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia, jotka liittyvät päiväkodin työyhteisön toimivuuteen, työntekijöiden väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen.

11.1 Vuorovaikutus ja yhteistyö varhaiskasvatuksen moninaisessa työyhteisössä

Työllä on suuri merkitys, sillä se tuo toimeentulon sekä kehittää yksilöä ammattilaisena ja ihmisenä (ks. esim. Airila ym., 2013). Työ lisää sosiaalista arvostusta ja tukea antavia verkostoja sekä mahdollistaa sosiaalisia kontakteja (Vartia ym., 2007). Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden tapauksessa työntekoa pidetään hyvinvointia edistävänä tekijänä muun muassa sen vuoksi, että se lisää sosiaalista pääomaa ja antaa kokemuksen kuulumuksesta yhteiskuntaan (ks. Yijälä & Luoma, 2018).

Yhteistyö ja vuorovaikutus

Useimmat (n=19/32) tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajataustaiset henkilöt kuvailivat yhteistyön muiden työtoverien kanssa sujuvan hyvin ja pitivät työyhteisöä heille mieluisana. Kahdeksan henkilöä vastasi, että yhteistyö muiden työtoverien kanssa sujuu pääasiallisesti hyvin, mutta ei täysin ongelmattomasti. Heidän

mielestään ilmenneet ongelmat olivat kuitenkin niin pieniä, etteivät he halunneet puhua niistä. Varoin tekemästä johdattelevia kysymyksiä ja kunnioittaen tutkimukseeni osallistuneita en painostanut heitä vastaamaan enempää tähän kysymykseen. Maahanmuuttajataustaisesta varhaiskasvatushenkilöstöstä löytyi myös viisi henkilöä, jotka eivät olleet tyytyväisiä yhteistyöhönsä suomalaistaustaisten työtovereiden kanssa. He näkivät ongelmana suomalaistaustaisten työntekijöiden asenteen heidän maahanmuuttajataustaansa ja kielitaitoaan kohtaan.

HMm/v18 Suomi on erilainen, niin erilainen. Maahanmuuttaja on niin ahkera, aina yritä tehdä paljon töitä, paljon tehtäviä, paljon enemmän kuin suomalainen. Suomalainen ei ota maahanmuuttajan kanssa yhteyttä, aina niin [hän näyttää käsillä etäisyyttä].

HMo/v127 – – uusi työtoveri on vaikea, tosi vaikea, minä en ole tyytyväinen. Koska hän on suomalainen ja minä maahanmuuttaja (...)

HMv132 Valitettavasti eivät kaikki työntekijät tykkää maahanmuuttajan kanssa tehdä töitä, ihan sama mistä maasta on tullut. Ei kaikki malta odottaa, kun haluat sanoa jotain. Anna mulle aika! Suomen kieli ei ole niin helppoa. Ei kaikki pysty siihen.

Yllä olevista aineistoesimerkeistä käy ilmi, että työntekijöiden maahanmuuttajatausta nähtiin syyksi esimerkiksi vähäisemmälle yhteydenpidolle. Kuitenkin kysymykseen, joka koski koettua rasismia tai muista poikkeavaa kohtelua päiväkodin työyhteisön jäsenten taholta, enemmän kuin puolet haastateltavista (n=22/32) vastasi, etteivät he olleet kokeneet mitään erityistä kohtelua maahanmuuttajataustansa vuoksi.

HMv15 – – Ihan ok, he [suomalaistaustaiset työtoverit] varmasti ottaa minut niinku normaalina persoonana. Ei ole mitään ihmeellistä, syrjintä tai jotain semmosta, että mä olisin joku erilainen, ei mitään sellaista – –

HMo/v118 – – hyvin, ei kukaan arvostele, että minulla ei ole pätevyyttä tai olen maahanmuuttaja tai minulla on huono suomi.

Toisaalta eräät maahanmuuttajataustaiset haastateltavat kertoivat kokeneensa epäasiallista käytöstä suomalaistaustaisten työtovereidensa taholta. Erään haastateltavan mukaan hänen työyhteisössään suomalaistaustainen varhaiskasvatuksen työntekijä

ei tervehtinyt häntä, mikä saattaa olla osoitus *mikrosyrjinnästä* (ks. Lahti, 2014) varsinkin, kun käytös kohdistui vain haastateltavaan. Seuraavassa haastattelukatkelmassa kuvattu tilanne voidaan tulkita *ohittamiseksi*:

HMo/vo* Minä aloitin työt (...) opettajana, ja samalla aloitti työt toinen henkilö lastenhoitajana, suomalainen. Ensimmäisenä päivänä oli jo tietyt, sovitut asiat. Kun meidän ryhmässämme oli allerginen lapsi ja toisen ryhmän opettaja antoi sen paperin, jossa luki lasten allergiat, se hyppäsi minusta yli ja antoi sen paperi lastenhoitajallemme. Eli ensimmäisenä päivänä oli sitä, että sinä et ole se, joka tulee tekemään täällä homma. Ja se on hiljainen viesti sitä, että sä et ole tervetullut tänne (...) Minä en ruvennut kysymään, miksi sinä et ole antanut minulle paperit, vaan mä nappasin ne paperit ja kerroin ”jaahas, kerro mitä tässä paperissa on”. Eli asetin heti paikalle kuka ja missä.

Yllä olevasta sitaatista käy ilmi, ettei haastateltava hyväksynyt sellaista kohtelua, sillä tiimissä tulee toimia tasavertaisesti. Myös seuraavassa sitaatissa mainitussa tilanteessa voi olla kysymys ohittamisesta, kun maahanmuuttajataustaisessa haastateltavassa heräsi tunne, ettei hänen kanssaan keskustella tasavertaisesti eikä samalla tavalla kuin suomalaistaustaisten työtovereiden kanssa.

HMo/vl* [alkaa kuiskaus], joku on esimerkiksi erityislapsen apulainen ja he tulevat juttelemaan hänen kanssansa, mutta hän on suomalainen, osaa parempi kuin minä. He juttelevat hänen kanssansa minun [silmien] edessä ja minä olen takana. Ja se oikeasti ei kuulu häneen, hän on apulainen ja minä olen hoitaja (...) He [suomalaistaustaiset työtoverit] koko ajan komentaa minua, sen takia en ole iloinen. Ennen olin iloinen. Kotona ajattelen, että en halua tulla töihin. Se on huono asia minulle. Minä en jaksa.

Yllä kuvatussa tilanteessa saattoi olla kyse myös siitä, että työtoverit keskustelivat mieluummin henkilön kanssa, joka oli heille tutumpi, tai kysymys saattoi olla haastateltavan heikosta kielitaidosta ja vaikeudesta keskustella sujuvasti suomeksi. Sama haastateltava mainitsi myös suomalaistaustaisten työtovereiden ohjauksesta ja kommentoinnista, jotka hän on kokenut epämiellyttäviksi. Tässäkin tapauksessa voidaan joko epäillä epäasiallista kohtelua (ks. Työturvallisuuskeskus, 2021; Kess & Ahlroth, 2012), tai kyse voi olla muiden työtovereiden viestintätavasta ja yksilön äänensävyistä tai maahanmuuttajataustaisen henkilön suppeasta sanavarastosta, joka voi saada toisen henkilön esittämään asiansa mahdollisimman lyhyesti ja selkeästi. Tähän liittyen myös Keisalan (2012) tutkimuksessa suomalaistaustaiset työntekijät kertoivat avoimesti haastattelussa, että he eivät ole riittävän ystävällisiä ja hyväksyviä

maahanmuuttajataustaisia työtovereita kohtaan. Viestintä työpaikalla on heidän kertomansa mukaan melko niukkaa ja asiakeskeistä. Vaikka suomalaistaustaiset työntekijät tietävät, että suora ja avoin viestintä on ehtona kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisen työyhteisön toimivuudelle, he myönsivät, ettei tämä toteudu aina. (Keisala 2012.)

Sana rasismi ja tähän liittyvä kertomus ilmenivät vain yhdessä maahanmuuttajataustaisen henkilön kertomuksessa:

HMvo/vo* Mä olen kokenut hiljaista rasismia. He suomalaiset eivät kiusaa, mut ne osaavat just NIIN [hän pyörittää silmiään] --

Yllä mainittu koettu hiljainen rasismi liittyi laajempaan kertomukseen, jossa ilmeni runsaasti haastateltavan tunteita. Hänen mielestään rasismi ilmeni hänestä selän takana puhumisena ja häntä vastaan sekä yhteistyöongelmina ja epäkunnioittavana käyttäytymisenä. Ilmeet ja silmien pyörittäminen voivat olla esimerkki *negatiivisia mikrosignaaleita* (ks. Lahti, 2014), jotka saattavat olla osoitus (piilo)rasismista. Toinen maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen opettaja kertoi kokeneensa *syrjintää* maahanmuuttajataustansa vuoksi, mikä aiheutti hänelle pitkän sairausloman. Kertomuksiin liittyviä yksityiskohtia en voi esittää tässä tutkimuksessa enkä voi myöskään todeta, että kohtelu oli johtunut nimenomaan haastateltavan *maahanmuuttajataustasta* eikä muista syistä. Joka tapauksessa haastattelussa esille tullutta ja mainittua käytöstä ei yleisesti pidetä hyväksyttävänä työpaikalla.

Myös suomalaistaustaiselta varhaiskasvatuksen henkilöstöltä tiedusteltiin, olivatko he huomanneet työpaikalla erilaista kohtelua maahanmuuttajataustaista työntekijää kohtaan. Viisitoista vastaajaa kirjoitti, että maahanmuuttajataustaisia työtovereita kohdellaan samalla tavalla kuin muita työtovereita. Vain yhdessä vastauksessa mainittiin, että ”kohtelee tavallista kiltimmin eikä ole niin tiukka joissain asioissa verrattuna kantasuomalaisiin”. Mainittu ”tiukkuuden puute” voi tarkoittaa sitä, että maahanmuuttajataustaiselta työtoverilta ei vaadittu samantasoista osaamista kuin suomalaistaustaisilta työntekijöiltä, mikä saattaa viitata positiivisen erityiskohdelun (ks. Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014; Lahti, 2014; Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2021) ilmaisuun, myös asteittain syvenevään prosessiin (Hakkarainen, 2000).

Yksi suomalaistaustaisista kyselyyn vastaajista oli havainnut omassa työyhteisössään sellaisiin maahanmuuttajataustaisiin työntekijöihin kohdistuvaa *epäsuoraa rasismia* ja *selän takana puhumista*, joiden ulkonäkö erottui muista työntekijöistä:

KS Valitettavasti työntekijöiden joukossa on kantaväestön edustajia, jotka eivät halua maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä tiimiin. Erityisesti mielestäni afrikkalaistaustaiset sekä huivia käyttävät musliminaiset joutuvat kohtaamaan epäsuoraa rasismia ja selän takana puhumista. Tämän kitkeminen on suuri haaste.

Suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön vastauksista ilmeni myös, että maahanmuuttajataustaisten työtovereiden *sivuuttaminen* liittyi usein heidän heikompaan suomen kielen taitoonsa, etteivät keskustele juurikaan maahanmuuttajataustaisten työtovereiden kanssa eri syistä, esimerkiksi: ”*Aina ei jakseta tai viitsitäk kertoa kaikkea hyvän yhteisen kielen puuttumisen takia. Kiire on myös yksi syy tähän. Mielestäni vanhemmat henkilökunnan jäsenet ovat enemmän varautuneita*”. Myös muissa tutkimuksissa on huomattu, että kun maahanmuuttajataustainen opettaja ei tunne työyhteisön huumoria tai perinteitä, häntä ei oteta mukaan yhteisiin keskusteluihin, ja tämä voi johtaa syrjintään (vrt. Abramova, 2013; Kostogriz & Peeler, 2007). Käytäntöyhteisöteorian näkökulmasta osallistumattomuus yhteisiin keskusteluihin ja tarinoiden jakamiseen saattaa vaikeuttaa täysjäseneksi tulemistä (ks. Wenger, 1998).

Päiväkodin johtajista viidellä oli vahva näkemys siitä, että heidän johtamassaan päiväkodissa ei ilmennyt rasismia eikä syrjintää tai epäasiallista kohtelua maahanmuuttajataustaista henkilöä kohtaan. Heidän kertomuksensa mukaan tilanne työyhteisössä oli päinvastainen, sillä työntekijöiden toisesta maasta saatua kokemusta pyritään hyödyntämään ja kääntämään myönteiseksi ominaisuudeksi.

HJ13: Nyt minun täytyy kertoa, että en tiedä miksi, onko tämä päiväkotitiimi ihmeellinen, mutta en ole törmännyt sellaiseen. Joskus kun huomaan, että meidän eri kulttuuritaustainen työntekijä toimii eri tavalla ja se eri kulttuuritausta tulee selvästi näkyville, olen tuonut sen esille julkisesti: ”Hei, toi oli todella hyvä! Me suomalaiset emme osaa tehdä näin!” Eli samalla tavalla yritän kannustaa henkilöä, että omasta kulttuuritaustasta voisi olla hyötyä. Voi olla, että suljetun oven takana joku suhtautuu rasistisesti, mutta minä en ole huomannut mitään. Jotain ehkä pientä oli, mutta ei se välttämättä johtunut eri kulttuuritaustasta. Jokaisessa porukassa on ihmisiä, jotka käyttäytyvät enemmän tai vähemmän sivistyneesti.

Yllä olevassa sitaatissa mainitaan johtajan kannustava kommentti eli tarkoituksellinen maahanmuuttajataustaisen työntekijän kokemuksen korostaminen ja siihen liittyvä osaamisen arvostaminen voidaan nähdä positiivisen erityiskohtelun (ks. Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014; Lahti, 2014; Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2021) osoitukseksi. Eri tavalla suhtautuminen ei välttämättä johdu henkilön maahanmuuttajataustasta, mistä kertoi myös eräs päiväkodin johtaja. Kohtelun oikea tunnistaminen on tärkeää:

HJ14 Yksi työntekijä paikoitellen kokee, että häntä kohdellaan [yhden työntekijän toimesta] eri lailla. Juuri tänään keskustelimme asiasta, hän on vasta valmistunut ja ei osannut eritellä, johtuisiko kohtelu hänen omista tuntemuksistaan, vastavalmistuneisuudestaan vai ulkomaalaistaustastaan.

Sama päiväkodin johtaja jatkaa pohdiskelua, että jokaiselle uudelle työntekijälle työn alkuvaihe saattaa olla vaikea, kun työyhteisön sääntöjä ja normeja ei tunneta.

Kohdattaessa toinen ihminen huomataan ensimmäiseksi ulkoisia, fyysisiä eroja. Kun kuvitelmassa on valmis ennakkoluulo toisesta maasta tulevia ihmisiä vastaan, suhtautumisella maahanmuuttajataustaiseen henkilöön saattaa olla negatiivinen sävy. (ks. Rastas, 2002.) Eräs päiväkodin johtaja kertoi henkilökunnan erilaisesta suhtautumisesta niihin työtovereihin, joiden pukeutuminen viittasi islaminuskoiseen ryhmään. Haastattelusta ei käynyt ilmi, oliko kysymys maahanmuuttajataustaisesta vai suomalaistaustaisesta muslimista:

HJ* Mä olen huomannut, kun (X) kautta on tullut, vaikka se oli koulutettu lähihoitaja, mut jos hänellä on huivi päässä ja pitkä mekko alas nilkkoihin asti, huntu ja kaapu päällä, niin kyllä siihen aikuisten eli henkilökunnan suhtautuminen on täällä ihan selvästi erilaista. Ei mitään sellaista suoraan sanomista eikä avointa rasismia, mutta (.) Nyt se tulee ihan nuori sukupolvi, joka on koulutettu, ihan ammattilaisia ja heillä on kielitaitoa ihan lapsesta asti, mutta heillä on silti ne kulttuuriset merkit, ne ovat niin erilaisia ja vahvoja (.) Ja heti huomasin, että ”joo, no tuli meille sijainen” vähän silmiä pyöritellään.

Johtajan asenteella ennakkoluuloja ja syrjintää vastaan on suuri merkitys työpaikoilla ja se on mahdollisesti yhteydessä henkilöstön hyvinvointiin laajemminkin. (ks. Kujanpää, 2017). Päiväkodin johtajan on tunnistettava ajoissa epäasiallinen kohtelu, piilorasismi tai rasismin merkit työyhteisössä ja puututtava tilanteisiin ajoissa. Eräs haastateltava päiväkodin johtaja kertoi havainneensa *piilorasismia*, joka ilmeni työntekijän *epäkunnioittavassa puheen sävyssä ja kommenteissa*. Vaikka piilorasismien merkit tulivat esiin työntekijän vapaa-ajalla, päiväkodin johtaja puuttui siihen saadakseen sen loppumaan. Toinen päiväkodin johtaja huomasi omassa yksikössään maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen työntekijöiden negatiivisesta kohtelusta pieniä merkkejä ja korosti työtehtävien suorittamisen merkitystä sekä työntekijöiden moninaisuutta:

HJ* Periaatteessa oli pieniä hetkiä, jossa mä olen nähnyt sen, mutta mun ei tarvinnut koskaan puuttua siihen ja sitten se oli niin lyhyt aika. Aina kun tulee uusi ihminen, joko suomalainen tähän työyhteisöön tai maahanmuuttajataustainen, voi olla ehkä ensiksi vähän jännitetään, että selviääkö hän, mutta sitten, kun näkee, kuinka hyvin se ihminen on töissä, aina se on hävinnyt se ongelma. Joskus on jännitetty, selviääkö tämä ihminen, kun se ei puhu kunnolla suomea, mutta sit kun menee joku aika, nähdään, että lapset alkavat luottaa ja työntekijä muuten osaa työnsä, sit se ei ole enää ongelmaa, sit työkaverit alkavat luottaa, ja se on mun mielest ihan samaa (...) Mä en ole nähnyt koskaan (.) syrjimistä, että ei

halua tehdä jonkun kanssa töitä. Se on jotenkin niin, että se on kiinni, millä tavalla se oikeasti suoriutuu niistä töistä (...) Mutta en osaa sanoa, onko he, jotka ovat meillä töissä täällä, onko he kokeneet semmosta.

Päiväkodin johtaja jatkaa pohdiskelua ja lisää vielä ihmisten mahdollisia ennakkoluuloja, jotka saattoivat syntyä edellisen huonon kokemuksen myötä varhaiskasvatustentän naisvaltaisuuden, joka voi liittyä siihen, miten työntekijät kohtaavat toisensa:

HJ* Joskus ihmiset, vaikka eivät ole täällä kokeneet syrjimistä, varmaan kaduilla tai jossain muissa elämän tilanteissa voisivat kokea rasismia, ja tästä voi tulla tunne, että ”ihmiset eivät välttämättä suhtaudu minuun hyvin”. Ja sitten he näkevät niitä tilanteita eri tavalla kuin muut. Ja vielä vaikka, kun suomalainen tulee työyhteisöön ja vielä kun on paljon naisia, naisilla on keskenään välillä jotain hankalaa, niin sitten ei se ole siitä kiinni, mistä kulttuurista sä oot, vaan siitä, että sä oot uusi työntekijä ja tiimissä ei ole sovittu jotain asioita (...) Ja sitten vielä siitä, että jos ennen oli joku huono kokemus, sitten tätä uutta ihmistä katsotaan, että tuo on varmasti samanlainen työntekijä, onko se nyt näin.

Kun analysoin päiväkodin työyhteisöjen toimintaa yksiköittäin, havaitsin, että kahdessa yksikössä oli kerrottu joistakin tapahtumista, jotka oli tulkittu eri tavoin osapuolien omien näkökulmien mukaan. Eräässä yksikössä maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen työntekijä kertoi kokeneensa *epäreilua kohtelua työn jaossa* nimenomaan maahanmuuttajataustansa vuoksi, mutta johtajan mielestä tilanne ei ollut poikkeava, vaan hän ei halunnut kuormittaa maahanmuuttajataustaista työntekijää antamalla tälle ylimääräisiä tehtäviä. Toinen tapaus kuvaa sitä, kuinka maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen työntekijä oli kokenut työtoverin, myös maahanmuuttajataustaisen, kommentit *rasismiksi*. Toisen osapuolen mukaan kommentit koskivat vain työnjakoon liittyviä ohjeistuksia eivätkä työtoverin maahanmuuttajataustaa.

Kahdeksan maahanmuuttajataustaista henkilöä kertoi myös työpaikan ulkopuolella kokemastaan epäasiallisesta kohtelusta. Sitä tapahtui kaduilla, bussissa tai metrossa, ja se koski fyysistä väkivaltaa tai sanallista loukkaamista, esimerkiksi kommentteja heidän uskontoonsa tai kulttuuriinsa liittyvistä näkyvissä olevista merkeistä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan käsitelty työpaikan ulkopuolella koettua rasismia, joten nämä näkökulmat on pääosin rajattu tämän käsittelyn ulkopuolelle.

Näkökulmia palautekulttuuriin

Keisalan (2012) tutkimuksessa havaittiin, että suomalaistaustaiset työntekijät kokivat vaikeaksi suoran palautteenannon, mikä saattoi johtaa selän takana puhumiseen. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö kertoi yhteistyön sujumisesta työtovereiden kanssa ja osa mainitsi hämmästyneinä nimenomaan selän takana puhumisen, joka herätti voimakkaita tunteita ja epäilyjä rehellisyydestä:

HMvo/vl14 Se, mitä huomasin suomalaisten kanssa, he puhuvat paljon selän takana, mä en tykkää. [Hän] ensiksi puhuu tosi hyvin toisen kanssa ja sitten bla bla bla, tosi huonosti (...) Ja sitten, kun he puhuvat tosi paljon selän takana, sitten minulle tuli mieleen: aaaa, puhutteko te minusta selän takana? Se voi olla sama juttu.

HMvo/vo* Mä en tiedä, mistä syystä se alkoi, mutta he alkoivat puhua minusta ja mun tavasta tehdä työtä. Ja sitten oli semmoinen keskustelu, ja pikku hiljaa se juoru tänne tuli. Arvaa vaan, [yksi työtoveri] tuli mun luokse sanomaan: ”(X), mä en ollut mukana” (...) se oli vähän sitä pahaa kierretty ja sitten (.) jokainen meistä tekee virheitä, jokainen. Ei ole täydellistä missään. Tuu mun luokse sanomaan, että et ole tyytyväinen! Sitten puhutaan, kehitetään, muutetaan.

Yllä olevassa katkelmasta haastateltava tuo esille oma valmiutensa avoimeen keskusteluun, mikäli asiasta olisi puhuttu suoraan hänen kanssaan. Kertomusta voi tulkita myös toisesta näkökulmasta: selän takana puhuminen koski sekä hänen persoonansa että hänen ammattitaitoaan, joten se voisi loukata kaksinkertaisesti. Tapahtuneesta ei kerrottu kuitenkaan yksityiskohtaisesti, joten sitä ei voi analysoida enempää.

Kun juoruilussa on niin sanottuja mustamaalaamisen merkkejä, voidaan epäillä tapahtuneesta häirinnästä (syrjintä), joka on kielletty laissa (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014; Työsopimuslaki 26.1.2001/55). Selän takana puhumista ilmenee lähes jokaisessa työpaikassa (ks. esim. Brady ym., 2017), ja se voi johtua eri syistä ja liittyä esimerkiksi työyhteisön huonoon palautteenantokulttuuriin tai työntekijöiden persoonallisuuteen. Jos työyhteisössä ei ole avointa palautekulttuuria, työntekijä voi epäillä koko ajan työtehtäviensä suorittamista oikein (ks. Heiske, 2005). Lisäksi, jos työntekijä epäilee epäarvostavan kohtelun johtuvan omasta erilaisuudestaan, palautteiden puute voidaan tulkita väärin. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenet olivat tyytyväisiä, kun he saivat palautetta työtovereilta:

HMv113 Aika paljon riippuu mustakin, mutta en ikinä ajattele: apua, mitä se [työtoveri] ajattele minusta, kun olen ulkomaalainen? Minä teen kaikki, mitä minä osaan. Mä oon sanonut monta kertaa kaikille: jos huomaa, että olen huono – kerro vaan! Kyllä mä hyväksyn, ei aina positiiviset, yleensä ne negatiiviset palauteet auttavat minua, että minä kehitän enemmän ja enemmän. Sitä mä toivon kaikilta.

HMm/v11 Mä vain katsoo mitä he tekevät ja mä seuraan mitä tehdään (...) sä voit sanoa jotain negatiivista, joo, sitten mä tiedän mitä minun piti tietää paremmin ja mä en tule vihaiseksi. Jos joku sanoo, että mä tein väärin, ok mä yritän tehdä uudelleen.

Haastateltavien mielestään myös kriittiset palautteet auttoivat kehittämisessä ja ohjasivat oikeaan toimintaan. Palautteen puute saattoi olla yhteydessä työyhteisön kommunikaation laatuun ja aiheuttaa väärinkäsityksiä (vrt. Savileppä, 2007). Maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat olivat tietoisia siitä, että heidän puhetapansa eroaa suomalaistaustaisten puheesta. Myös työkuultuuri, uskonto tai elämänfilosofia saattoi olla erilainen kuin työyhteisön enemmistöllä, mutta siitä huolimatta he toivoivat tasavertaista kohtelua työtovereilta.

Palautekulttuurista ei kysytty suomalaistaustaiselta henkilöstöltä eikä päiväkodin johtajilta, mutta kiinnitin huomiota vastauksiin, joissa kerrottiin maahanmuuttajataustaisten työtovereiden erilaisesta tavasta keskustella lasten huoltajien kanssa. Oli huomattu, että yhdestä maanosasta tulleiden varhaiskasvatuksen opettajien tai lastenhoitajien palaute oli suurempaa kuin suomalaistaustaisten, ja se sisälsi suurempaa ja kaunistelematonta palautetta verrattuna siihen, mihin oli aiemmin totuttu. Tutkimusaineiston analyysivaiheessa huomasin, että selän takana puhumisen mainitsivat enimmäkseen maahanmuuttajataustaiset henkilöt, jotka olivat muuttaneet Suomeen kyseisestä samasta maanosasta, mikä saattaa viitata erilaiseen palautekulttuuriin näiden työntekijöiden lähtömaassa.

Näkökulmia maahanmuuttajataustaisen työntekijän tuen ja avun tarpeeseen

Tukiverkosto auttaa sopeutumisessa uuteen työyhteisöön (ks. Sabar, 2004). Avun tarjoaminen ja saaminen voivat olla yhteydessä muun muassa sosiaalisten suhteiden sujumiseen (ks. Airila ym., 2013). Käytäntöyhteisöteorian näkökulmasta avun antaminen ja sen pyytäminen helpottaa oppimista ja vahvistaa jäsenien vastavuoroisuutta (Wenger 1998, s. 230).

Kun kysyin auttamisesta työyhteisössä, maahanmuuttajataustaiset työntekijät vastasivat, että he saivat apua, kun he pyysivät:

HMm/vl26 – – joo [toinen työtoveri] auttaa minua, koska minä en ole nuori työ-kaveri. Hän ymmärtää maahanmuuttajaa, ja hän ymmärtää, että minä en puhu suomea hyvin.

Apua on pyydetty ja eniten kielitaitoa vaativissa tilanteissa, pääsääntöisesti kirjallisisissa tehtävissä. Tällöin suomalaistaustaiset työtoverit tarkistavat ja korjaavat maahanmuuttajataustaisen työtoverin kirjoittamat asiakirjat ja muut tekstit tai tekevät kirjauksen työtoverin puolesta (ks. luku 11.3). He myös auttavat ja neuvovat VASUn lataamisessa. Tässä huomaa eron varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien välissä: apua pyytämistä ja sen saamisesta mainitsivat lastenhoitajat ja se liittyi suomen kielen taitoon, tutkimuksen osallistuneiden maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien suomen kielitaito oli hyvä.

Maahanmuuttajan onnistuminen työssä -tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset osallistujat totesivat saavansa tukea, apua ja kannustusta esimieheltään tarvittaessa (Airila ym., 2013). Tutkimukseen osallistuneista päiväkodin johtajista kolme kertoi, ettei ollut huomannut, että maahanmuuttajataustaiset työntekijät tulisivat useammin pyytämään apua kuin suomalaistaustaiset työntekijät. Avun pyytäminen kuvaa johtajien mielestä ihmisten luonnetta: toiset pyytävät apua enemmän ja se on heille helpompaa, kun taas toiset eivät pyydä apua lähes ollenkaan, koska he haluavat pärjätä itsenäisesti. Työyhteisön myönteinen ilmapiiri oli nähty merkityksellisenä seikkana avun pyytämisessä ja antamisessa. Johtajat pohtivat tuen tarvetta ja tyyppiä, jota oli mahdollista järjestää, mikäli henkilö kertoi tarvitsevansa apua:

HJ12 Mä olen just aloittamassa kehityskeskustelut ja käymään henkilökunnan kanssa keväällä niitä henkilökohtaisia asioita. Ja mä mietin, että se on mun mielestäni hyvä tilaisuus aina miettiä ihmisten tuen tarvetta: Mihin kohtiin tarvitset lisää apua? Minkälaisen koulutuksen kautta? Olisiko joku vertaismentorointi tai joku vanhempi kollega opettaa jonkun taidon? Mutta mitä, jos se ei tule esille, jos hän ei itse halua kertoa, mikä on semmonen osa-alue, missä tarvitsisin lisää apua tai tukea?

HJ9 Semmonen, mikä tuli äsken mielen, että joku oli sanonut mulle, ihan näistä työntekijöistä [maahanmuuttajataustaisista työntekijöistä], jotka täällä ovat, että on (.) tottunut tekemään juuri itsenäisesti sitä työtä, että joskus on vaikea pyytää apua tiimikavereiltaan edes. Vaikka hän tietää sen, miten kuuluu toimia, ja hän haluaa, mutta se on niin vaikeata, kun on tottunut, että itse piti pärjätä. Silloin tavalla joku oli sanonut mulle, että on vaikea pyytää apua, ja sitten me puhuttiin siitä ja hän nyt täällä on sen oppinut, opetellut semmosen (...) Se on varmasti se kulttuuritausta, mutta myös se, minkälainen työskentelykulttuuri on, minkälainen aikakausi on.

Päiväkodin johtajat kommentoivat myös, että maahanmuuttajataustainen työntekijä useimmiten pyytää apua työtoveriltaan eikä suoraan heiltä sen vuoksi, että työtoveri osasi paremmin neuvoa ja auttaa ja hän saattoi olla heti käytettävissä. Avun pyytäminen johtajalta saattoi olla iso kynnys niille työntekijöille, jotka kenties olivat tottuneet hierarkkisuuteen työpaikalla lähtömaassaan.

Pohdittavaksi jää, miksi muissa asioissa ei pyydetty apua. Oliko heikempi suomen kielen taito ainoa ongelma, johon maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen opettaja tai lastenhoitaja tarvitsi apua, vai olivatko muut asiat niin vähäisiä, ettei niitä muistettu haastatteluissa? Toisaalta sekä päiväkodin johtajat että suomalaistautaiset vastaajat mainitsivat nimenomaan puutteellisen suomen kielen taidon maahanmuuttajataustaisen työntekijän suurimpana ja joskus myös ainoana ongelmana.

Näkökulmia taukojen ja vapaa-ajan viettoon työtovereiden kanssa

Ystävien puute uudessa kotimaassa saattaa vaikeuttaa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden sopeutumista ja jopa heikentää heidän hyvinvointiaan (Paananen, 2005). Läheiset ihmissuhteet työpaikalla vaikuttavat uusien tulokkaiden työyhteisöön integroitumiseen, ja ne luodaan parhaiten epävirallisessa ja vastavuoroisessa kontaktissa työpaikalla tai vapaa-ajalla, kun siihen on aikaa ja halukkuutta (Cole, 1991). Yhteinen vapaa-ajanvietto niin työpaikan tauoilla kuin työn ulkopuolellakin sekä hyvä työilmapiiri liittyvät sosiaalisten suhteiden myönteiseen kehittymiseen (ks. myös Myers ym., 2011).

Tässä tutkimuksessa jotkut maahanmuuttajataustaiset henkilöt kertoivat viettävänsä aikaa työtovereiden kanssa myös vapaa-ajalla ja kuvailivat toverisuhteita myönteisesti. Heidän toverisuhteensa olivat kestäneet edelleen, vaikka työtoverit olivat lähteneet jo eläkkeelle. Toiset kertoivat, etteivät vietä vapaa-aikaa heidän kanssaan eri syistä: joko he eivät halua viettää aikaa yhdessä jostakin tietyistä syistä tai suomalaiset juhlat ja yhteiset perinteiset menot (esimerkiksi pikkujoulut) ovat ristiriidassa oman uskonnon tai kulttuurin kanssa (”juu, täällä on pikkujoulut, mutta minun kulttuurissa ei ole pikkujoulua”). Lisäksi eri sukupuoli oli mainittu esteenä yhteisen vapaa-ajan viettämiselle naisvaltaisessa työyhteisössä.

Työn keskeytyksellä (kahvitauolla) on suuri merkitys muun muassa työntekijöiden fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin sekä sosiaalisten suhteiden ja yhteenkuuluvuuden kehittymiseen (ks. Huotilainen, 2021; Stroebaek ym., 2013; Waber ym., 2010). Työntekijällä on oikeus viettää taukonsa omalla tavallaan. Tässä tutkimuksessa osa maahanmuuttajataustaisesta varhaiskasvatushenkilöstöstä kertoi viettävänsä yhteisiä kahvihetkiä jutelleen ja nauraen. Sen sijaan eräs maahanmuuttajataustainen henkilö myönsi, ettei hän juttele yleensä muiden kanssa kahvitauolla, vaan lukee kirjoja tai tarkastaa suomalaisten sanojen merkityksiä sanakirjasta, vaikka kah-

vihuoneessa on muita työtovereita. Syynä saattoi olla hänen tapansa viettää kahvitaukoa tai hänen vierauden tunteensa työtovereiden seurassa tai eräänlainen defenssi: kun luetaan kirjaa muiden ihmisten seurassa, ei tarvitse osallistua keskusteluun. Keskustelussa kenties heikompi suomen kielen taito olisi huomattu ja sitä olisi arvoiteltu, jolloin kyseinen henkilö olisi tarvinnut vahvempaa tukea ja kannustusta (vrt. Cañadas, 2011).

Työyhteisön jäsenien viestinnässä on huomattu myös non-verbaalisen viestinnän ilmaisua, joka oli rohkaissut yhden haastateltavan osallistumaan yhteiseen keskusteluun kahvitaulla:

HMvo/vl14: Välillä he [suomalaistaustaiset työtoverit] puhuvat omista asioista, sitten kun hän katsoi minun silmiini, vaikka puhuu muiden kanssa, se oli tarkoitus mun mielestä, että ”sä voisit olla myös keskustelussa”, että ”keskustelen myös sun kaa”.

Ryhmäteorian (ks. Jaakkola, 2005) mukaisesti haetaan yhteyttä sen henkilön kanssa, joka on jossain määrin samanlainen kuin me itse; keskustellaan mieluummin niiden kanssa, joiden kanssa on yhteisiä puheenaiheita ja jotain yhteistä. Ihmisillä on taipumus etsiä samankaltaisia henkilöitä ympäriltään ja luoda omia piirejään, mutta samalla he haluavat kuulua yhteisöön ja tulla hyväksytyiksi (Lahti, 2008). Maahanmuuttajataustaiset työntekijät saattavat hakea yhteyttä muiden maahanmuuttajataustaisten työtovereiden kanssa (ks. myös Quijcho & Rios, 2000; Vartia ym., 2007), mikä ilmenee myös tässä tutkimuksessa:

HMo/vl18 Minun entisessä työpaikassani (.) mutta se liittyy siihen, että mun suomen kielen taito oli vielä niin heikko, että mä itse yritin johonkin sivuun ja siellä oli muutama [samasta maasta] työntekijää, tota, päiväkotiapulaisia ja mä yritin vain niiden kanssa jotenkin olla, oma semmonen tiimi.

Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden yhteisessä keskustelussa saattoi olla vähemmän jännitystä omasta heikommasta kielitaidosta, jos myös keskustelijan kielitaito ei ollut täydellistä (vrt. Fraga-Cañadas, 2011). Tässä tutkimuksessa moni maahanmuuttajataustainen työntekijä myönsi hakevansa yhteyttä niiden työtovereiden kanssa, jotka puhuvat samaa äidinkieltä.

Maahanmuuttajataustaisen henkilöstön näkökulmia työpaikan ilmapiirin merkityksestä

Hyvä vuorovaikutus työtovereiden kanssa ja hyvä ilmapiiri auttavat rakentamaan avoimia sosiaalisia suhteita ja työtehtävien suorittamista sekä ovat yhteydessä sairauspoissaoloihin (Nakari, 2003). Sen sijaan huono ilmapiiri voi johtaa työntekijöiden epäasialliseen kohteluun (Kess & Ahlroth, 2012). Työviihtyvyyttä säätelevät taustamuuttajat (esim. ikä, koulutus tai sukupuoli) tai persoonallisuustekijät sekä työtä ja työyhteisöä kuvaaviin piirteisiin liittyvät tekijät (ks. Keskinen, 1990). Työtovereilta saatu sosiaalinen tuki antaa tunteen, että henkilöä arvostetaan ja hänestä välitetään (ks. Keskinen & Virtanen, 1999; Vartia ym., 2007). Tässä tutkimuksessa erään päiväkodin johtajan mielestä sosiaalisten suhteiden laatu riippuu ihmisten persoonallisuudesta, ei kielitaidosta tai syntyperästä. Hän kertoi esimerkin omasta työyhteisöstään, jossa oli suomea hyvin ja huonosti puhuvia maahanmuuttajataustaisia henkilöitä. Ensimmäiseksi mainittu henkilö oli lähes aina etäisyydellä muista työtovereista ja valitti jatkuvista ongelmista muiden työtovereiden kanssa, mutta sen sijaan toiseksi mainitulla henkilöllä oli hyvät vuorovaikutustaidot ja hän kertoi viihtyneensä työyhteisössä ja kuvasi yhteistyön työtovereiden kanssa sujuneen hyvin.

Hyvästä ilmapiiristä huolehtiminen on osa toimintakulttuuria varhaiskasvatuksen työyhteisössä (ks. OPH, 2022). Tässä tutkimuksessa muutama maahanmuuttajataustainen työntekijä esitti näkemyksiä päiväkodin ilmapiirin merkityksestä työntekijälle:

HMm/vl25 Mukavia työkavereita, se on kaikki, sun työolosi. Tärkeä millainen ilmapiiri sinulla on työpaikalla. Täällä on semmonen huumorintajuinen porukka. Siis, me vitsailemme kaikki koko ajan ja sitä ihan pienestä asioista lähtien. Onneksi täällä kaikki pitävät maahanmuuttajista, suvaitsevuus on. He yrittävät auttaa paljon niin paljon. Mut vielä sitä, että kun puhutaan kavereiden kanssa täällä ja puhutaan kaikesta aiheesta, mä tunnen itseäni, että olen yksi heistä. Heti, kun mä pääsin tänne, ei minulla ole sellaista oloa, että olen ihan nurkassa.

HMm/vl20 Mitään ei ole vaikeaa, jotenkin se työaika menee niin nopeasti, on aina jotain tekemistä, ei oo tylsää. Meillä on vasukeskustelut, meillä on menoja, meillä on erilaiset projektit tässä talossa (...) joo ja ilmapiiri vaikuttaa. Meillä on tosi hyvä ilmapiiri ja meillä on koko ajan hauskaa. Emme katso pieniä asioita, jos on jotain hätänä, sitten keskustellaan, mutta yleensä meillä on niin hauskaa. Me viihdymme tosi hyvin, jotenkin kemia toimii keskenään ja tota, meillä on aina hauskaa. (...) Me nauretaan, leikitään lasten kanssa ja ihan hölmöä lasten kanssa, tosi kiva meillä on!

Maahanmuuttajataustaiset henkilöt pitivät hyvän ilmapiirin merkinä hauskuutta, samanlaista huumorintajua ja yhdessä suoritettuja tehtäviä sekä saatua ja annettua apua yhteisössä. Epämuodollinen ryhmä, esimerkiksi tauolla oleva porukka, voi myös helposti muuttua käytäntöyhteisöksi (ks. Wenger, 1998), jossa jäsenet vaihtavat kokemuksiaan ja oppivat toisiltaan. Yllä olevassa katkelmassa oleva ilmaisu ”mä tunnen itseäni, että olen yksi heistä” viittasi hyväksymis- ja yhteisöön kuulumisen tarpeeseen, ja ”heistä” tarkoittaa varhaiskasvatuksen suomalaista henkilöstöä. Myös Cole (1991) esitti, että maahanmuuttajataustaisten opettajien työyhteisöön kuuluminen auttaa heitä sopeutumisprosessissa. Maahanmuuttajataustainen henkilö voi tulkita samanveroisen suhtautumisen merkinä hyväksymisestä. Jaettu syvän tason samantilaisuus vahvistaa sosiaalisia suhteita työyhteisössä (ks. esim. Valenzuela ym., 2020).

11.2 Toiminta- ja työkuulttuuri

Työyhteisö ei ole massa, vaan se koostuu ainutlaatuisista ihmisistä, joiden moninaisuus voi olla sekä *näkyvää*, kuten etninen tausta, sukupuoli tai ikä, että *piilossa olevaa*, esimerkiksi persoonallisuus, työtavat, asenteet tai maahanmuuttajatausta (ks. Casper ym., 2013; Kacmar ym., 2009; Valenzuela ym., 2020). Sanotaan, että työyhteisön toiminta ja vahvuus riippuvat muun muassa siitä, miten hyvin työntekijät johtajineen *puhaltavat yhteen hiileen*, mikä saattaa viitata keskinäiseen sitoutumiseen (esim. Wenger, 1998). Eri maasta tulevien henkilöiden oma-aloitteisuudessa, esimiesalaistaidoissa sekä suhtautumisessa työtapoihin ja tiimityöhön voidaan huomata eroja (ks. esim. Colliander ym., 2009, s. 40). Lähtö- ja tulomaan eroavaisuudet saattavat vaikuttaa maahanmuuttajataustaisen opettajan sopeutumiseen (Lefever ym., 2014a).

Näkökulmia tasapuolisuuteen työn jaossa

Varhaiskasvatuksen henkilöstöltä odotetaan monitaitoisuutta, jotta varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2022) kirjatut tavoitteet toteutuvat. Tässä tutkimuksessa työnjaon tasapuolisuutta on tarkasteltu joko kysymällä henkilöltä asiasta suoraan tai tulkitsemalla haastateltavien kertomuksia. Kahdeksan maahanmuuttajataustaista varhaiskasvatuksen työntekijää kertoi, että heidän mielestään tasapuolisuus toteutuu työpaikalla ja työtehtävät jaetaan myös omien vahvuuksien mukaan.

HMm/vl17 Meitä on kolme ryhmässä, toisella on kutsumus musiikkiin, toisella askarteluun ja toisella liikuntaan. Jokainen ottaa oman vastuualueen. Sitä on ymmärrettävä.

Haastatteluun osallistuneiden päiväkodin johtajien näkökulmien mukaan tasapuolisuus työn jaossa toteutuu heidän yksiköissään ja se riippuu siitä, mitä työntekijät olivat sopineet keskenään sekä miten työ ja vastuualueet jaetaan varhaiskasvatuksen tiimissä. Myös suuri osa suomalaistaustaisesta varhaiskasvatuksen henkilöstöstä (n=16/30) oli sitä mieltä, että heidän työpaikassaan tasapuolisuus työnjaossa toteutuu hyvin. Heidän yksiköissään noudatetaan toimenkuvaa koskevaa jakautumista, jossa osaamisella, koulutuksella ja ammattiin liittyvillä toimenkuvilla on merkitystä, eikä työntekijöiden maahanmuuttajatausta ole siihen vaikuttava tekijä:

KS Kyllä, jos työyhteisöön palkataan työntekijä, on hän oikeutettu ja velvoitettu työkuvan mukaisiin tehtäviin huolimatta taustatekijöistä.

KS – – mielestäni kyllä. Työtehtävät jakautuvat toimenkuvan mukaan, ei etnisen taustan mukaan.

KS Työpaikallani ja erityisesti omassa tiimissäni työnjako perustuu kunkin työntekijän omien vahvuuksien hyödyntämiseen. Teemme kukin niitä tehtäviä, missä olemme vahvoja. Eroteltuna tietenkin omien ammattinimikkein mukaisesti tehtäväkuvausten perusteella. Jumppa, laulutuokioita, askartelua. Kukin vahvuuksiansa mukaan.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa (ks. OPH, 2022) ammatilliseen osaamiseen voidaan liittää muun muassa kielitaito. Kun tutkimusaineistosta tarkasteltiin työnjaon tasapuolisuutta, kävi ilmi, että suomalaistaustaiset tekevät enemmän kirjallisia tehtäviä kuin maahanmuuttajataustaiset työtoverit. Syynä on maahanmuuttajataustaisten heikompi kielitaito.

KS Jos maahanmuuttajataustaisella työntekijällä ei ole riittävän hyvää kielitaitoa tai muuten ei ole motivoitunut, jää silloin työpanos vähemmälle. Hänelle ei voi silloin antaa niin paljon vastuuta työtehtävistä. Myös työtehtävät voivat olla enemmän toisen avustamista ja yksinkertaisempia työtehtäviä. Kielitaidon puutteellisuuden takia esim. vanhempien kanssa käytävät keskustelut hankalia hoitaa tai tarvitaan apua.

KS Töitä riittää kaikille. Kielihaasteiden takia paperitöitä on enemmän kansainvälisillä kuin monikulttuurisilla. Vasuista olemme sopineet, että kaikki pitävät vasuja ja kirjoittavat itse. Olen perehdyttänyt ja neuvonut vasujen teossa ja ottanut mukaan keskusteluihin. Olen myös lopuksi tarkastanut vasun. Mielestäni selkeä töiden delegointi on auttanut (että on sanonut, mitä pitää tehdä).

Yllä esitettyjen aineistoesimerkkien perusteella voidaan kyseenalaistaa työnjaon tasapuolisuutta, jos toinen työtoveri hoitaa sekä omat että toisen työntekijän tehtävät. Toisaalta voidaan olettaa, että kun suomalaistaustainen työntekijä tekee kirjaukset maahanmuuttajataustaisen työtoverin puolesta, maahanmuuttajataustainen työntekijä saattaa samalla sijaistaa suomalaistaustaisen työtoverin muissa työtehtävissä. Molemmat ovat siis työtehtävissä, vain vastualueet ovat vaihtuneet. Yllä olevissa katkelmissa viimeisessä sitaatissa kuvaillaan maahanmuuttajataustaisen työtoverin perehdyttämistä ja ohjausta, mikä viittaa vahvasti asteittain syvenevän osallistumisen prosessiin (ks. Hakkarainen, 2000).

Päiväkodin johtajat havaitsivat, että maahanmuuttajataustaisilla työntekijöillä oli haasteita kirjallisissa tehtävissä, joten yleensä ne siirrettiin toiselle työntekijälle. Tällöin työn tasapuolinen jakautuminen ei toteutunut, vaan aiheutti tyytymättömyyttä. Johtajan mielestä tästä asiasta olisi hyvä puhua avoimesti ja keksii ratkaisuja:

HJ5 Kyllä, joo, joo. Just sen takia tämä aihe mua kiinnosti, että sitä täytyy puhua, että vaatimukset ovat aikamoisia päivähoidossa. Se on aika epäreilua, että: ok, sä et osaa kirjoittaa ja mun täytyy tehdä sunnin työt. Mun mielest se on ihan oikeutettu harmitus sitten henkilökunnalle. Mun mielest sitä täytyy avoimesti puhua ja sitten miettiä, mitä tällä taidolla tehdään, esimerkiksi, onko sitä kirjaimista liika?

Tämä aineistoesimerkki kertoo tyytymättömyydestä työtehtävien jakamiseen, jolla voi olla yhteyttä myös työtiimin sosiaalisiin suhteisiin. Lisäksi jos tasapuolisuus ei toteudu työn jaossa, myös epäasiallisen kohtelun riski kasvaa (ks. Kess & Ahlroth, 2012). Maahanmuuttajataustaisten haasteltavien vastauksien analyysistä ilmenee, että pääosin maahanmuuttajataustaiset lastenhoitajan tehtävissä toimineet tarvitsivat apua kirjallisissa työtehtävissä. Se saattaa johtua siitä, että tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen opettajat suorittavat kaikki tehtävät itsenäisesti, sillä heidän suomen kielen taitonsa oli riittävä (ks. alaluku 11.3).

Näkökulmia työkuultuuriin ja työskentelytapoihin

Varhaiskasvatuksen toimenkuvat ja käytännöt vaihtelevat eri maissa. Esimerkiksi erään haastateltavan lähtömaassa opetusmateriaalin valmisteleminen ja toiminnan suunnittelu tapahtui varhaiskasvatuksen opettajan työajan ulkopuolella, ja se oli yleinen ja hyväksytty (palkaton) käytäntö. Nykyisin Suomessa varhaiskasvatuksen opettajalla on määrätty työaika, joka on tarkoitettu suunnittelu-, arviointi- ja kehittämis-tehtäviin sekä varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelmien laatimiseen (ks. Kuntatyönantajat ohje 20.4.2018)

Eräs maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsen (entinen aineenopettaja) kertoi, että hänen kotimaassaan opettajan palkkaus riippuu työmäärästä ja palkankorotus motivoi työntekijöitä tehokkaampaan työskentelyyn. Hän toivoi, että Suomessakin palkittaisiin vastaavalla tavalla opettajia. Haastateltavista maahanmuuttajataustaisista varhaiskasvatuksen opettajista neljä koki, että suomalaisessa päiväkodissa *ei tehdä paljon*. He perustelivat vastauksen muun muassa siten, että heidän tulomaansa päiväkodeissa lapsille oli tarjolla paljon enemmän ja monipuolisempaa toimintaa ja opetusta kuin Suomessa. Seuraava haastatteluesimerkki osoittaa, että maahanmuuttajan lähtömaassa oli suuremmat lapsiryhmät ja vähemmän henkilöstöä.

HMvo/vl* [omassa kotimaassa] oli ne isot ryhmät ja vähän aikuisia (.) Täällä on niin paljon henkilöitä, ja vielä suomalaiset kertovat, ettei henkilökunta riitä!

Yllä oleva aineistoesimerkki kuvaa maahanmuuttajataustaisen työntekijän hämmästyttäviä varhaiskasvatuksen henkilöstön määrästä jokaisessa tiimissä. Haastateltava ihmettelee, miksi suomalaistaustaiset varhaiskasvatuksen työyhteisön jäsenet valittavat ryhmäkoosta ja aikuisten vähäisestä määrästä. Muutkin maahanmuuttajataustaiset henkilöt kertoivat varhaiskasvatuksen ryhmien kokoeroista ja työn organisoinnin eroista. Tästä asiasta mainitsivat varhaiskasvatuksen opettajat, jotka työskentelivät varhaiskasvatuksen lastenhoitajina aineiston keruun aikana. Heidän lähtömaassaan varhaiskasvatuksen ryhmässä oli 25–30 lasta ja vain yksi aikuinen eli varhaiskasvatuksen opettaja, joka oli vastuussa kaikesta, mitä tapahtui lasten ryhmässä.

Eräs maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen opettaja myönsi tekevänsä ylimääräistä työtä omalla vapaalla ajallaan saadakseen työt valmiiksi. Hän tiesi, että hänen työskentelytapansa oli erilainen, ja oletti, että suomalaistaustaiset työtoverit eivät ymmärrä hänen käytöstänsä, minkä vuoksi hän salaili sitä:

HMo/vo* Meillä maahanmuuttajilla on tietty taidot, mistä me emme pääse koskaan eroon. Kun minun piti syödä, minä yritän hyvin nopeasti, kun en ole ryhmässä. Kun olen ryhmässä vielä nopeammin, jotta se aika, joka olisi itselleni, tulisi vähemmäksi, koska voisin tehdä enemmän töitä. Suomalaisille on ristiriitainen tilanne, koska ensimmäinen, mistä suomalainen kysyy, kun menee työhaastatteluun: ”kuinka monta kahvitaukoa minulla on?” (...) Suomalaiset eivät ymmärrä sitä, ja sen takia he näkevät meissä joku vaarallinen hyönteinen, joka menee tekemään enemmän työtä kuin muut (...) Pysin työskentelemään samalla tasolla kuin he [suomalaistaustaiset työntekijät], paitsi itse tiedän, että teen enemmän. Mutta teen sen salaa. Vuorolistassa ei lue, että minä olen tehnyt 10 tunnin ylimääräistä työtä, minä teen oman työn.

Voidaan pohtia, mistä johtui hänen ylimääräinen työntekonsa, jonka hän itse selittää liittyvän maahanmuuttajataustaansa: oliko työmäärä liian suuri vai oliko hänellä ongelmia jakaa työtä muiden kanssa ja hän halusi suorittaa kaikki tehtävät itse, vai suhtautuiko hän työntekoon kilpailuhenkisesti ja toivoi saavansa omasta suuremmasta työpanoksestaan esimerkiksi työtovereiden ihailua tai johtajan kehuja?

Osa suomalaistaustaisista vastaajista huomasi eroavuuksia maahanmuuttajataustaisten työtovereiden työkuulttuurissa (n=7) ja työasenteessa (n=2), jotka ilmenivät muun muassa aikataulun noudattamisessa tai erilaisissa kasvatustavoissa. Erään kyselyyn vastaajan mielestä erilaiseen työkuulttuuriin ovat yhteydessä esimerkiksi tuloon kulttuuri sekä oleskeluaika Suomessa, eli pidemmän oleskelun jälkeen maahanmuuttaja sopeutuu suomalaiseen (työ)kuulttuuriin ja hänen toimintansa samanlaistuu. Maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen työtovereiden työasenteessa on huomattu vastustusta oppia suomalaisen työyhteisön kulttuuria ja tapoja, mikä voi hankaloita yhteistyötä ja mahdollisesti vaikuttaa työpanokseen. Haasteena on mainittu myös joustamattomuus ja ymmärryksen puute työn jaossa (KS ”*Välillä monikulttuuriset työntekijät vaativat ”liikaa” eivätkä välttämättä ymmärrä, että joskus on vain tehtävä näin (esim. siirryttävä ryhmästä toiseen auttamaan, kun aikuisia puuttuu)*”).

Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden läsnäolo työyhteisössä toi myös positiivisia muutoksia, jotka osa suomalaistaustaisista työtovereista huomasi itsessään ja muissa ihmisissä: maailmankatsomuksen avartumista (n=6), erilaisuuden hyväksymisen vahvistumista (n=4) ja eri kulttuureihin liittyvän tiedon lisääntymistä (n=5). Myönteisenä asiana oli mahdollisuus nähdä asiat toisen näkökulmasta sekä ”saada tietoa ja näkemystä, miten lapsuus ja vanhemmuus näyttäytyvät muissa kulttuureissa”. Erään vastaajan mielestä maahanmuuttajataustaiset lapset sopeutuvat paremmin suomalaiseen päiväkotiin, kun varhaiskasvatuksen ryhmässä työntekijänä on maahanmuuttaja. Osa suomalaistaustaisista vastaajista arvosti maahanmuuttajataustaisten työtovereiden positiivisia piirteitä ja heidän ahkeruuttaan (n=3), korkeaa motivaatiotaan (n=2), toisessa maassa saamaansa koulutusta (n=2), työtaitojaan (n=2) sekä tulkkauksia. Kaksi suomalaistaustaista vastaajaa korosti sitä, että maahanmuuttajataustaiset työtoverit toivat oman ”mausteensa” myös lasten arkeen, mikä avasi lasten maailmankatsomusta. Lapset saavat kosketuspintaa varhaiskasvatuksen työntekijään, jolla saattaa olla erilainen tapa toimia ja jonka suomen kielen taito ei ehkä ole sujuvaa tai kuulostaa erilaiselta. Erään suomalaistaustaisen vastaajan mielestä työtoverin luonne sekä se, millainen hän on työkaverina ja tiimin jäsenenä, on nähty ratkaisevana seikkana, ei maahanmuuttajatausta. Pääsääntöisesti suomalaistaustaiset vastaajat näkivät maahanmuuttajataustaisen henkilöstön työyhteisöä rikastuttavana tekijänä. Seuraava vastaaja ilmaisi toivoa etnosentristen asenteiden vähenemisestä, mikä viittaa siihen, että samanlaisia ilmiöitä oli huomattu aikaisemminkin:

KS Avartaa omaa maailmankatsomusta! Opin paljon vieraista kulttuureista. Saa aivan uutta perspektiiviä omaan työhön. Toivottavasti vähentää etnosentristä asennetta työyhteisöissä. Olen työskennellyt monenlaisissa työtehtävissä monikulttuurisissa työyhteisöissä. Olen myös itse ollut maahanmuuttajan roolissa ulkomailla vuosia. Kokemukset ovat yleensä olleet aina samansuuntaisia alasta riippumatta. Monikulttuuriset työyhteisöt ovat rikkaus!

Yllä olevassa katkelmassa kertoja samaistuu maahanmuuttajataustaisiin työtovereihin oman maahanmuuttajuuteen liittyvän henkilökohtaisen kokemuksensa kautta ja toteaa monikulttuurisuuden rikkaudeksi, vaikka monikulttuurisuus todennäköisesti viittaa työyhteisöihin, joissa työskenteli työntekijöitä eri maista. Wengerin (1998) mukaan ihmisten moninaisuus rikastuttaa käytäntöyhteisön toimintaa, ja tästä näkökulmasta maahanmuuttajataustaisten henkilöiden läsnäolo työyhteisössä voidaan nähdä potentiaalisen käytäntöyhteisön toimintaa tukevana varhaiskasvatuksen työyhteisössä.

Keskusteluissa maahanmuuttajataustaisten ja suomalaistaustaisten työntekijöiden työkulttuurieroista päiväkodin johtajien kanssa aiheeksi nousivat yksittäiset tapaukset työyhteisöissä, joissa maahanmuuttajataustainen työntekijä oli kieltäytynyt pyyhkimästä ruokapöytiä, jos ruoka oli sisältänyt sianlihaa, tai johtaja oli keskustellut ison huivin käytöstä päiväkodissa tai työntekijä oli kieltäytynyt osallistumasta lauluhetken lasten kanssa katsomuksellisista syistä. Helsingin kaupungin päiväkodeissa on ollut käytäntö, että jos varhaiskasvatuksen opettaja tai lastenhoitaja ottaa työpaikan vastaan, hän ei voi kieltäytyä tekemästä asioita, jotka kuuluvat työntekijän toimenkuvaan:

HJ9 Meillä on Helsingissä niin selvät sopimukset sitä, miten esimerkiksi rukoushetkeä pidetään ja minkälaiset on tavat. Mä aina puhun jo työhaastattelussa, kun tulee joku tänne, että miten se menee se juttu, että rukoileminen järjestetään aina, mutta se ei varmasti mene mikään aikataulun mukaan. Ei se ole mitään ongelmaa, aina löytyy joku paikka. Joskus oli se, jos on kauheesti voimakas uskonnollinen, että esimerkiksi ei saa koskea sianlihaan. Sit hän ei voi olla päiväkodissa töissä. Esimerkiksi meille yritti tulla yksi työntekijä, joka ei voinut ollenkaan pyyhkiä edes niitä pöytiä, missä on syöty sianlihaa. Joskus jotkut jäävät tulematta töihin. Se on sovittu, että sulle parempi, että sinun ei tarvitse tehdä, ja taas me emme voi antaa periksi. Mutta se on ihan pieni juttu, siis se on ollut tosi vähän mitään haittaa.

HJ11 – Haasteellista on ollut, kun tästä eettisestä syystä ei voi auttaa lasta ruokailussa, kun oli sianlihaa, tai ei voinut päiväkotiapulainen pyyhkiä pöytää ja niin edelleen. Mutta nyt Helsingissä on linjattu, päiväkotiin tuleva opiskelija tai

työntekijä, kaikki ohjeistaan samalla tavalla: tässä työssä nämä tehtävät kuuluvat tähän työhön. Ja sitten, jos niitä ei voi tehdä, sitten täytyy miettiä, onko oikea ala. Ei voi kieltäytyä lauluhetkestä, ettei tule lastenpiiriin, tai jos tulee siivoojaksi, silloin täytyy pyyhkiä pöydät ja lattia (...) On niitä ihmisiä, että vaikka heille selitetään, että on hanskat ja desinfiointi, mutta ei. Rukousasiat, se ei ole mikään ongelma, koska jokaisesta talosta löytyy se paikka, sillä ei ole mitään (...) tai taas sitä, ettei voi olla lepohuoneessa, jos siellä soi joku hiljainen klassinen musiikki, tai lauluhetket ja juhlat.

Yllä olevissa katkelmissa mainitut yksittäiset tapaukset oli yhdistetty islaminuskoiisiin työntekijöihin, mutta samat asiat pätevät kaikkiin varhaiskasvatuksen työntekijöihin. Jos työntekijä kieltäytyi osallistumasta lauluhetkeen tai muihin toimintoihin, on syytä tuoda esille, että varhaiskasvatuksen tehtävänä on muun muassa tavoitteellisesti tukea lasten ilmaisua sekä tuottaa lapsille monenlaisia kokemuksia (OPH, 2022, s. 42–43). Esimerkiksi musiikkikasvatus kuuluu varhaiskasvatuksen sisältöihin, ja varhaiskasvatuksen opettajilla ja lastenhoitajilla on velvollisuus toteuttaa sitä (vrt. Lapsen oikeuksien julistus: UNICEF, 1989, periaate 7). Toisaalta voidaan olettaa, että työntekijä, joka ei osallistu tiettyyn toimintaan omista eettisistä syistä, voi toteuttaa toisenlaista toimintaa työpaikalla.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön *maahanmuuttajatausta* on nähty valtavana hyötynä yhteistyössä maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa, sillä välitetty tieto perheiden kulttuurista ja perinteestä voi auttaa varhaiskasvatuksen henkilökuntaa ymmärtämään lasta, hänen huoltajiaan ja heidän toimintatapojaan (ks. myös Santoro, 2013 j 2015). Neljä päiväkodin johtajaa huomautti myös, että kun työyhteisössä on maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä, erilaisuuden hyväksyminen vahvistuu selvästi. Silloin muut työntekijät näkevät, että asioita voi tehdä eri tavalla ja hyväksyä sen rikkautena. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden tietämys kulttuurisista juhla- ja ruokatavoista rikastutti kuuden päiväkodin johtajan mielestä päiväkodin toimintaympäristöä ja pedagogiikkaa

HJ11 Minusta se, että he tuovat sitä tietämystä omasta kulttuuristaan kahvihetkellä ja kokouksissa, ja kun he kertovat, mikä käytäntö heidän maassa on, vaikka pienen lapsen kasvattamisessa tai eri asiassa. Tai vaikka ruokiin liittyvissä tai kulttuurijuhlissa ja niin edelleen. Se on varmasti se, mikä tuo semmosta uutta tietoa ja sitten tietyllä tavalla lähentää ihmisiä, kun toinen avaa sitä omaa kulttuuria.

Tarinoiden avulla työntekijöiden jaetut kokemukset ja niistä syntynyt keskustelu auttavat oppimisessa työpaikalla (ks. Wenger, 1998; myös Fraga-Cañadas, 2011; Hytönen ym., 2011; Pyrko ym., 2017). Edellä mainitut aineistoesimerkit tuovat esille sen,

että vaikka työyhteisö saa tietoa maahanmuuttajataustaisen työntekijän kulttuuri-taustasta, perinteistä ja tavoista, jää tutustuminen kuitenkin vain pinnalliselle tasolle ja vaatisi syvällisempää ja pidempiaikaista perehtymistä toisen kulttuuriin.

Näkökulmia kasvatustyylien moninaisuuteen

Kasvatustyyleiksi kutsutaan erilaisia lähestymistapoja kasvatukseen. Kasvatustyylien eroja voi ilmetä varhaiskasvatuksen pedagogiikan ymmärtämisessä (ks. esim. Kangas ym., 2021b) eli esimerkiksi siinä, minkälainen rooli varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on lasten kasvatuksessa ja oppimisessa. Useat vastaajista eivät olleet työkennelleet kasvatusalalla aikaisemmin, eli heillä ei ollut välttämättä pedagogista tietoa oman maansa kasvatustavasta, vaan summittaista yleistietoa kasvatuskulttuurista ja omia kokemuksia lapsuudesta. Lisäksi vastauksiin liittyy se, minkä ikäisenä maahanmuuttajataustainen henkilö oli lähtenyt kotimaastaan, sillä pienenä lapsena muutaneilla ei ollut omia kokemuksia varhaiskasvatuksesta. Osa maahanmuuttajataustaisista vastaajista ei huomannut eroavaisuuksia kasvatustyyliä lainkaan, kun sen sijaan toiset haastateltavat mainitsivat kasvatustyyliä, jotka heidän mielestään eroavat lähtömaan kasvatustavasta (ks. myös Ennerberg, 2021). Erään maahanmuuttajataustaisen haastateltavan kertomukseen hänen kasvatustyylistään liittyy pohdiskelu, jossa korostui vahvasti opetuksen, suunnittelun ja auktoriteetin merkitys varhaiskasvatussyössä. Alla olevasta aineistonesimerkistä käy ilmi myös se, että vaikka haastattelun aikana päivähoitotoimi oli jo siirtynyt sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan (1.1.2013), haastateltava ei ollut sitä tietoinen.

HMvo/vo* Suunnitelma. Mulla on päässä suurin piirtein, ihan just vuodeksi valmis suunnitelma päässä. Se on mun päässä, että ihan syksystä kevään asti. Ja sitten mulla on iän myötä oma suunnitelma, esimerkiksi kolmevuotias lapsi: mitä hän tarvitse, että mitä opetuksesta, millaista kasvatusta: leikin, kielen, kaikki muut (...) Auktoriteetti. Se on sellaista, että osataan lasten kanssa sellaisen vuorovaikutuksen, että lapsi luottaa sinuun ja sinä pystyt luottamaan lapsiin (...) Suomessa tämä on lasten laitoshuoltopaikka, eli vanhemmat tuovat lapset tänne ja menevät töihin ja tietävät, että lapset ovat syöneet ja juoneet ja nukkuneet. Mutta edellisessä maassa (X) oli näin, että opetusministeriön alla oli sitä opetusta, piti kehittää lapsia ja metodiikka oli hirveän tärkeä ja pedagogiikka.

Analyysissä tuli esille myös muiden, samasta maanosasta kotoisin olevien varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia tottumisesta työskentelyyn päiväkodissa, jonka toiminta oli enemmän *koulumaista* kuin suomalaisessa päiväkodissa ja jossa varhaiskasvatuksen opettajat suunnittelivat ja kirjoittivat tarkat vuosi-, kuukausi- ja päi-

väsuunnitelmat ja pitävät suunnitelman toteuttamista tärkeänä. Pieni osa maahanmuuttajataustaisista haastateltavista (n=3) kritisoi kurin puuttumista suomalaisessa päiväkodissa, mutta suomalaista varhaiskasvatusajattelua, jossa korostuvat kokonaisvaltainen lapsikäsitys sekä positiivisuus, pidettiin hyvänä:

HMo/vo* Suomessa on aika paljon positiivista, miten mä voisin sanoa (.) positiivista kommenttia kuin muissa maissa, että lapset ovat sosiaalisempia ja pysyvät hyvissä väleissä ja koulun arviointi on maailmassa yksi parhaimmasta koulujärjestelmästä. Sitten täällä tulee semmoset asiat, että hyvän leikin kautta lapset oppivat paljon ja mä olen niinku sama mieltä. Mä en halua tämä koulupenkisysteemistä pois, mutta oman leikin kautta menee aika paljon eteenpäin, koska maailmassa on ongelmia, että ihmiset ei tule toimeen toisten kanssa.

Muutama henkilö piti hyvänä sitä, että Suomessa on enemmän henkilökuntaa lasten ryhmässä, mikä mahdollistaa paremman vuorovaikutuksen lasten kanssa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tavoitteena on muun muassa leikkiajan ja -rauhan antaminen lapsille. Pieniryhmätoiminta (ts. joustava ryhmittely) on suositeltava toiminnan muoto, jonka toteutumiseen tarvitaan muutama varhaiskasvatuksen työntekijää. Varhaiskasvatuksen henkilökunta osallistuu usein lasten toimintaan eikä pelkästään ohjaa lapsia, mikä todennäköisesti tapahtuu, jos ryhmässä on yli 20 lasta ja vain yksi varhaiskasvatuksen opettaja.

Yhteistyö lasten huoltajien kanssa sai kehuja maahanmuuttajataustaisilta henkilöiltä. Seuraavassa katkelmassa mainitaan käytäntö (ns. oma hoitaja), jossa varhaiskasvatuksen työntekijä hoitaa erityyppiset asiat, muun muassa VASUn laatimisen ja sen jälkeisen keskustelun, erityisesti muutamien perheiden kanssa.

HMo/vo* – – kasvatuskumppanuus. Työ vanhempien kanssa on syvempää Suomessa – jokaisella opettajalla tai hoitajalla on vain muutama lapsi, ja omassa kotimaassa ope tekee kaikki itse, ja ryhmässä on 25 lasta. VASUa [omassa kotimaassa] ei ole ollenkaan, vain kuulumisien vaihtamista.

Haastatteluissa mainittiin, että suomalaisessa päiväkodissa lapsilla on enemmän aikaa vapaalle leikille kuin lähtömaan päiväkodissa. Tutkimukseeni osallistuneille Suomi oli myös ainoa maa, jossa lapsille laaditaan henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma tai esiopetuksen opetussuunnitelma, myös lasten läsnäoloaika varhaiskasvatuksessa saattoi olla erilainen kuin Suomessa. Erään haastateltavan kertomuksen mukaan, hänen kotimaassansa varhaiskasvatusta on tarjottu vain isommille lapsille eli alle kolmivuotias lapsi on kotona omien vanhempiensa tai isovanhempiensa kanssa pääsääntöisesti:

HMv1* On kyllä siellä erilaisia. Siellä on vain muutama tuntia, neljä tuntia päivässä, ja sitten alle kolmevuotiaat eivät saa mennä ollenkaan päiväkotiin, pakko olla kotona vanhempien kanssa. Se on sitten neljä tuntia päivässä, kuusi päivää viikossa. Meillä [omassa kotimaassa] on vain yksi päivä vapaa (...) Jos molemmat vanhemmat ovat töissä, sitten on pakko mennä päiväkotiin, vaikka lapsi olisi alle kolme vuotta. Mutta vain neljä tuntia, ei enempää. Sitten on mummi vai ukki, muttei enempää, kun ne ovat kalliita ne hoitomaksut. Siellä ei ole ollenkaan sitä varhaiskasvatussuunnitelmaa eikä alkukeskustelua, ei mitään, vanhemmat tuo aamulla ja sitten tulee iltapäivällä. Lapset vain leikkivät ja pitää hauskaa.

Keskustelussa kasvatustyylien eroavaisuuksista erään haastateltavan kertomuksessa nousi esille aihe, miten *perheissä* uskonto liittyy kasvatukseen kotimaassa, jossa kunnioitusta vanhempia kohtaan pidetään erittäin tärkeänä:

HMv1*: Meillä on erilainen (...) kasvatusta on joskus (.) fyysistä (...) se on vähän erilaista. Että lapsen täytyy kunnioittaa vanhempia, oli mikä oli (...) Kuri on kova, joo, ja olisi tilanne mikä tahansa, mä en missään nimessä voin korottaa ääntä vanhemmilleni, mä en voi edes kuvitella, että voisin korottaa ääntä mun vanhemmille. Mulle itselleni tulisi paha olo. Meidän uskontomme on tärkeä, ja se on uskonnon kohdalla samalla tasolla kuin vanhempien kunnioitus. Ja ihan samalla tasolla, että se on niin iso juttu, että vanhempia kunnioitetaan ja heitä kuunnellaan ja arvostetaan kaikki mitä hän sanoo.

Kasvatustyylieroja käsittelevistä vastauksista ilmenee, että muutama henkilö toi esille myös oman mielipiteen kasvatustyylin paremmuudesta (*”Jos mä voisin kahdesta laittaa yhteen, sitten olisi täydellinen, mun mielestäni, näkökulma”*). Sen jälkinen esitetty haastateltavan kuvaus kasvatustavan muokkautumisesta viittaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittuun oppimiskäsityksen omaksumiseen ja sen soveltamiseen työhön, ja suunnitelmassa korostetaan lasten leikin itseisarvoa (ks. OPH, 2022, s. 21–22):

HMo/vo* [omassa kotimaassa] on isompi kuri ja se on tärkeä (...) Toisaalta on myös sitä, että mä en koskaan kuulut, että kotimaassa kehutaan niin paljon lasta. Minun mielestäni pitäisi kehua ja kannustaa aina, ja sitä minä teen ryhmässä. Minä yritän ottaa jotain hyvä siis tästä venäläisestä kasvatustavoista ja myös suomalaisesta.

TUTKIJA: Oletko muokannut omaa kasvatustapaa?

HM* Joo, koska on paljon positiivista (.) Myös kunnioitetaan lapsia, se on hyvä. Annetaan lapsille osallistua ja otetaan aina esille lasten toiveita, se onkin hyvä, kotimaassa sitä ei ole. Ehkä nykyään on, mutta silloin, kun minä olin pieni, silloin ei ollut. Sitten tässä Suomessa on hyvä, että ei näytetä lapselle, että minä pidän sinusta tai minä en pidä sinusta. Kotimaassa oli usein: tää on hyvä, tää on huono. Suomessa sitä ei oo.

Haastateltava toi esille sen, että suomalaisessa päiväkodissa ei näytetä *negatiivisia* tunteita lapsia kohtaan, mikäli sellaisia on herännyt varhaiskasvatuksen opettajalla tai lastenhoitajalla. Pyrkimys negatiivisten tunteiden hallintaan ja lasten kohtaaminen tasavertaisesti saattavat liittyä varhaiskasvatuksen ammattilaisten kulttuuriin (ks. Puroila, 2003). Myös positiivisen pedagogiikan näkökulmasta huomataan *hyvää* jokaisessa lapsessa ja hyvään kiinnitetään huomioita eikä lapsia jaotella hyvään tai huonoon ”lokerikkoon” (ks. esim. Leskisenoja, 2019; Ranta, 2020).

Suomalaistaustaisesta varhaiskasvatuksen henkilöstöstä kolmasosa vastaajista ei huomannut maahanmuuttajataustasta johtuvia kasvatustyylien eroja. Heidän mielestään erot ovat yksilökohtaisia ja usein sekä suomalaistaustaiset että maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen työntekijät olivat *samalla linjalla* lasten kasvatuksesta ja opetuksesta.

KS Kulttuurista, perhetaustaista tms. johtuvia eroja on sekä suomalaisten että ulkomaalaisten välillä riippumatta sitä, mistä on kotoisin. En ole huomannut erityisesti maahanmuuttajataustaisten kohdalla mitään erityistä.

KS Työparini on vastavalmistunut lähihoitaja ja se koulutus antaa aika vahvan peruspohjan tehtävän tekemiseen. Kuitenkin esim. lasten ohjaaminen omaan ajatteluun ja itsenäiseen päätöksentekoon on toisenlaista; työparini puuttuvat aika herkästi lapsen miettiessä ratkaisuaan ja antaa valmiin toimintamallin. Tähän olen muutaman kerran puuttunut. Toisaalta, kun lapsella on paha mieli ja itkee, työparini lohduttaa erittäin sensitiivisellä tavalla ja luo vahvasti turvaa lapselle.

Yllä oleva vastaus osoittaa, että mainittu maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen lastenhoitaja oli vasta noviisi, mikä voi selittää vastavalmistuneiden työntekijöiden taitojen harjoittelemisen, eikä kyse ollut välttämättä maahanmuuttajataustasta. Kasvatustyyliin liittyvä erilaisuus ilmeni lasten liiallisella auttamisella ja valmiiden tehtäväratkaisujen antamisella, kun taas suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kannustetaan lapsia toimimaan itsenäisesti lapsen iän ja henkilökohtaisten mahdollisuuksien mukaisesti. Kasvatustyyliin eroja huomasi myös päiväkodin johtaja:

HJ* Puheessa ei kaikilla ole niitä vivahteita, mikä meillä [suomalaisilla] on, eli kun meillä on vivahteita, että voi olla kovan ja pehmeän välillä (...) Minusta on ollut kauhee ihanaa, kun he puhuvat, minkälaisista oloista [ovat tulleet], minkälainen oli kotiolut, päivähoito-olut, koulussa, työssä (...) Sitten ne kasvatuserot, että niitä vivahteita kaippaa, että se ei ole ”joko-tai” (...) semmonen tiukkuus ja sitten vaatimukset. Mun mielestäni [X]illa on ollut vaatimukset, että opetuksen piti olla opetusta. [X]illa, heitä, joita minulla on täällä, joskus oli pakko keskustelu käydä siitä, tarvitseeko olla niin akateemisia kaikki. Tämä on ollut kasvatusero, minkä olen tässä huomannut (...) me arvostamme (...) kun lapsilla on sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, että akateemiset taidot kypsyvät myöhemmin ja niitä voi kasvattaa (...) Ja sitten ei mistään keksitä, mitä meidän täytyy täällä noudattaa. Se tulee yläpuolelta.

Yllä olevassa sitaatissa päiväkodin johtaja korostaa suomalaisen varhaiskasvatuksen periaatteita, joita tulee noudattaa (ks. OPH, 2022; Varhaiskasvatustalaki 540/2018). Kahdeksan päiväkodin johtajaa huomasi kasvatustyyliin liittyviä eroja, jotka ilmenivät muun muassa maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen työntekijöiden tavassa kohdata ja ohjata lasta:

HJ13 --Miten lapsi kohdataan ja miten paljon lasta autetaan. On henkilöt, joilla oma kulttuurista tai jonkun muun syyn takia, tai ihan suomalaiset (.) On ihmiset, jotka ei ottaneet meidän toimintatapoja, mitä meillä on sovittu, mitä tässä päiväkodissa tehdään, esimerkiksi autetaan lapsia liikaa, syötetään, että lapsi saa ravintoa, mutta kun ei ketään tarvitse syöttää, koska ruoka ei lopu. Mun käsittääkseni, sellaista. Meidän kulttuurissamme lasta kunnioitetaan myös tällä tavalla, että lapselta vaaditaan ja annetaan tehdä ja harjoitella. Voisin kertoa, että enemmän tuli niitä ongelmia henkilöiltä, joilla on eri kulttuurista, koska heidän kulttuurissa just näin tehdään.

HJ* (...) Heillä on joskus vähän, miten mä sanoisin, niin kun kovemmin lapsia komennetaan ja vaaditaan lapsilta vähän enemmän, ja taas jossain muissa kulttuureissa on ollut hirveesti löysää tai esimerkiksi tehdään kaikki lasten puolesta, myös se oli semmonen. Mutta sitten taas, sitä on myös suomalaisihmisten kesken [naurua].

Aineistosta esille nousseiden maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kasvatustyylien eroja voi peilata myös suomalaistaustaisen henkilöstön kasvatustyyliin. Yksilöllisiä eroja löytyy molemmista ryhmistä. Jos olisin analysoinut myös suomalaistaustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön kasvatustyyliä, todennäköisesti tästäkin

joukosta löytyisi sekä kovempaa kuria vaativia että ”liian pehmeän” tyylin kannattajia.

Näkökulmia VASUn laatimiseen ja siihen liittyvään keskusteluun lasten huoltajien kanssa

Keskustelut varhaiskasvatussuunnitelman (VASU) toteutumisesta käydään lasten huoltajien kanssa 1–2 kertaa vuodessa. Tämän tutkimuksen aineiston keruuajana (2013–2014) oli voimassa käytäntö, että vastuu VASUsta jaettiin varhaiskasvatuksen tiimissä sopimuksen mukaisesti. Yksi käytäntö eteni seuraavasti: varhaiskasvatuksen tiimi oli laatinut VASUn sisällön yhdessä, sen jälkeen varhaiskasvatuksen opettaja kirjasi asiat asiakirjaan ja keskusteli niistä lasten huoltajien kanssa. Toisena käytäntönä oli VASUn sisällön laatiminen yhdessä, ja kirjaaminen ja keskustelut lasten huoltajien kanssa jaettiin lasten ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalle tai lastenhoitajalle tasapuolisesti. Varhaiskasvatuksen lain muutoksen jälkeen (540/2018) VASUn kirjaaminen ja keskustelu lasten huoltajien kanssa kuuluvat varhaiskasvatuksen opettajille.

Tutkimusaineisto osoittaa, että jos maahanmuuttajataustaisen henkilön suomen kielen taito oli vielä heikkoa tai henkilö oli vasta aloittanut työn päiväkodissa, tutkimukseen osallistuneissa yksiköissä heitä ei vaadittu pitämään VASU-keskustelua lainkaan. Heillä oli mahdollisuus lukea muun varhaiskasvatuksen henkilöstön kirjaamat havainnot, ja yksi henkilö kävi VASUn kirjaamiseen opastavalla kurssilla. Ajan myötä maahanmuuttajataustainen henkilö osallistui toisen työntekijän pitämään VASU-keskusteluun ja oppi observoinnin ja osallistumisen kautta, miten VASU-keskustelu järjestetään. Kun maahanmuuttajataustainen henkilö hallitsi kieltä riittävän hyvin, jotta pystyi keskustelemaan lasten huoltajien kanssa, ja tunsikin VASU-keskustelun idean, hän pystyi pitämään VASU-keskustelun. Ryhmän työtoveri oli mukana tarvittaessa, tai maahanmuuttajataustainen henkilö toimi täysin itsenäisesti:

HMm/vl8 Olen käynyt kuuntelemissa, kun toinen työkaveri oli pitänyt VASU keskustelu ja sen jälkeen mä tehnyt ihan yksin.

HMvl4 Pari kerta mä olin mukana (...) mulla on suunnitelma, että mä pidän keskustelun yksin.

Yllä olevat aineistositaatit ovat esimerkkejä asteittain syvenevästä oppimisesta (Hakkarainen, 2000). Myös eräs päiväkodin johtaja kuvaili tilannetta, jossa työntekijällä ei ollut aiempaa kokemusta VASUn laatimisesta ja siihen liittyvän VASU-

keskustelun pitämisestä ja hän sai apua kokeneemman työntekijän toiminnan ja VASU-keskustelun seuraamisesta.

Oletan, että aineistonkeruun aikana, kun oli vielä käytäntö jakaa vastuuta VASUsta tasapuolisesti varhaiskasvatuksen tiimissä koulutuksesta riippumatta, lasten VASUn kirjaaminen ja jälkeempään VASUsta keskusteleminen lasten huoltajien kanssa saattoivat olla merkittäviä seikkoja maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatti-identiteetin rakentamisessa ja työmotivaation ylläpitämisessä, varsinkin jos suomen kielen taito tuotti ongelmia.

11.3 Varhaiskasvatushenkilöstön kielitaidon merkitys

Työmarkkinoilla on sektoreita, joissa ei välttämättä vaadita erinomaista kielen taitoa (ks. Forsander, 2002; Kyhä, 2011), mutta kasvatusta ja opetusalailla verbaalinen ja kirjallinen kommunikaatio ovat erittäin tärkeitä. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista Suomessa (9 § 18.12.2003/1133) määrittelee, että *perusopetusta tai esiopetusta antavilla opettajilla tulee olla koulun opetuskielessä erinomainen suullisen ja kirjallisen esittämisen taito*. Varhaiskasvatukseen ei ole säädetty samanlaisia kielitaitovaatimuksia kuin esiopetukseen, mutta silti varhaiskasvatuksen henkilöstöltä odotetaan aktiivista puhumista, ymmärtämistä, lukemista ja kirjoittamista kyseisellä kielellä.

Kun tarkastellaan päiväkodin toimintaa ja varhaiskasvatuspedagogiikan ominaisluonnetta, kielivaatimuksiin voidaan lisätä myös kyky laulaa, lukea kirjaa ääneen sekä opettaa tavuttamista lapsille, jotta heille syntyisi hyvä pohja lukemiseen ja kirjoittamiseen. Esimerkiksi sanojen tavuttaminen voi olla ongelmallista maahanmuuttajataustaiselle henkilölle, koska tavutussäännöt ovat erilaisia eri kielissä. Varhaiskasvatuksen työyhteisössä asioita, kokemuksia ja käsityksiä jaetaan usein kertomusten avulla (ks. Estola & Puroila, 2013). Sanotaan, että varhaiskasvatuksen ammattialaisten ”koko päivä on yhtä keskustelua” (Nummenmaa & Karila, 2011, s. 11). Tässä alaluvussa 11.3 tarkastellaan työyhteisön haasteiden ja rikkauden näkökulmasta erityisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön monikielisyteen liittyviä tuloksia osana varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä, pedagogiikkaa ja vuorovaikutusta henkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa.

Tähän tutkimukseen osallistuneen maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön suomen kielen taito oli eritasoisista, ja sen riittävyttä tarkasteltiin työtehtävän vaatimuksen mukaan. He olivat tietoisia siitä, että heidän kielellisessä ilmaisussaan oli virheitä, ja kertoivat olevansa kiitollisia, kun työtoverit kannustivat heitä puhumaan suomea ja myös korjasivat heidän virheitään, sillä virheiden korjaaminen edisti heidän suomen kielen oppimistaan. Muiden työtovereiden ja lasten korjaushuomautukset otettiin vastaan huumorilla:

HMvo/v114 He ymmärsivät, että me olemme ulkomaalaisia ja tehdään virheitä ja välillä he nauravat [suomalaistaustaiset työkaverit], kun mä teen virheitä, mutta he sanovat, että ”pääasia on, että ymmärtää. Me tiesimme, mitä sä haluat kertoa, ja vaikka sä sanot väärin, me tiesimme, mitä sä tarkoitat”.

HMvo/v17 –joskus (...) kun olen aamupiirin vetämässä, joku lapsi tulee korjamaan. Mutta mä osaan jotenkin huumorin kanssa käyttää sitä.

Katkelmasta käy ilmi, että työtovereiden kesken kielenkäytön toimivuus on nähty tärkeämpää kuin virheettömyys (ks. myös Jäppinen, 2013). Eräs suomalaistaustainen työntekijä korosti, että heikommasta kielitaidosta johtuvissa ongelmissa tuetaan tarvittaessa:

KS Nykyisessä työyhteisössä en ole törmännyt kielitaidon tuomiin ongelmiin. Jos kielitaito tuottaa ongelmia, tiimin jäsenet tukevat tarvittaessa – se on kiitettävä toimintaa. Meidän talon maahanmuuttajakollegat ovat huipputyyppejä!

Juuti (2005, s. 42) toteaa, että maahanmuuttajataustaisten henkilöiden nyökkääminen on heidän keinonsa ilmaista asian ymmärtäminen sekä saada muut näkemään heidät hyvänä ja osaavana henkilönä. Tässä tutkimuksessa puolet suomalaistaustaisesta henkilöstöstä (n=15/30) huomasi samoja tilanteita omassa työyhteisössä, jossa maahanmuuttajataustaiset työtoverit nyökkäsivät myöntävästi, vaikka he eivät ymmärtäneet täysin keskustelijan viestin sisältöä. Myös päiväkodin johtajat huomasivat omassa yksikössään, että heidän kertomansa tai kirjoittamansa viesti maahanmuuttajataustaisille työntekijöille oli joskus ymmärretty väärin:

HJ3 (...) siis ehkä kielen kanssa voi tulla ongelmia tai siis tulee väärinymmärryksiä, jos ei huomaa sitä, että toinen ei ymmärrä tai ymmärtää väärin. Tietysti jos on hyvä suomen kieli (.) sekin riippuu siitä aika pitkälle, mut jos se on huono ja eikä rohkene sanoa sitä, ettei ymmärtänyt tai muuta, sitä ei pysty saman tien selvittämään ja sit sen jälkeen tulee ilmi, että se oli väärinymmärrystä.

Edellä esitetyssä katkelmassa päiväkodin johtaja huomautti, että jos mahdollisia väärinkäsityksiä ei huomaa, potentiaalisia ongelmia ei pysty ratkaisemaan ajoissa. Maahanmuuttajataustaisen työntekijän heikompi kielitaito saattoi myös hidastaa asioiden selvittämistä, mutta kuten eräs suomalaistaustainen vastaaja huomautti, työntekijän asennoituminen ja motivaatio ovat tärkeämpiä kuin kielitaito.

KS Kielitaidolla on todella suuri merkitys, varsinkin työtehtävässä, jossa pitää työskennellä erilaisten asiakasryhmien kanssa (lapset, perheet, yhteistyöverkostot), mutta myös henkilön oma asenne vaikuttaa. Kielitaidon puutteita pystyy korvaamaan avoimella ja ystävällisellä suhtautumistavalla sekä osoittamalla halua oppimiseen ja kehittymiseen

Koko varhaiskasvatuksen henkilöstö osallistuu yksikön kehittämistyöhön ja kokouksiin, mihin tarvitaan hyvää kielitaitoa. Erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan työkuvaan kuuluu pedagogiseen dokumentointiin liittyviä erilaisia kirjallisia tehtäviä, esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelma, ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma, kuukausikirje, pedagoginen arvio tai selitys, lausunnot erilaisille tahoille (esimerkiksi psykologille, puheterapeutille, lastensuojeluvirastolle tai neuvolaan), lasten havainnointi, hoidollinen kiinnipitoselvitys tai erityyppiset viestit lasten huoltajille ja muille organisaatioille. Varhaiskasvatuksen tiimissä kirjataan myös tiimisopimukset ja työsuunnitelmat, sekä lisäksi yhteisen talopalaverin sihteerin vuoro saattaa kiertää työntekijöiden joukossa. Myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajalta odotetaan hyvää kielitaitoa, jotta hän voi osallistua tasavertaisesti varhaiskasvatuksen tiimin suunnitteluun, arviointiin, asiakirjojen tuottamiseen sekä toimintaan lasten kanssa.

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajataustaiset henkilöt kokivat kirjalliset tehtävät haastaviksi, ja ne kuvattiin hankalammiksi kuin puhuminen. Lisäksi korostettiin, että kirjallisten tehtävien määrä on lisääntynyt jatkuvasti päiväkodissa. Jos kielitaito koettiin riittämättömäksi, voitiin kirjallisia tehtäviä tehdä eritavoin. Osa maahanmuuttajataustaisesta varhaiskasvatushenkilöstöstä kertoi tekevänsä kirjallisia töitä kotona, jossa he saivat keskittyä työhön hyvin. Apua kirjoittamiseen on saatu perheenjäseniltä tai ystäviltä, jotka auttoivat heitä korjaamalla tekstiä. Kotona kirjoittaminen saattoi olla myös defenssi, jonka avulla maahanmuuttajataustaiset henkilöt pystyivät salailemaan heikompa suomen kielen kirjallista taitoa.

HMm/v117 Omat vasut, minulla oli seitsemän viskaria, kirjoitin joululomalla. Minulle on annettu aika: ”nyt sinä menet kirjoittamaan tunti”. Mutta kun suomi ei ole äidinkieli, kirjoittaminen on vaikea. Mutta kun kirjoitan kotona, minulla on kaikki valmis. Mä teen näin, että mä kirjoitan kotona, käsikirjoitettu se on ja sitten mä siirrän.

Erityisenä haasteena pidettiin myös työyhteisön palaverin muistion kirjoittamista, sillä se vaatii nopeaa kirjoittamista, jotta kaikki asiat saadaan kirjattua raporttiin. Maahanmuuttajataustaisten haastateltavien toiveena oli saada enemmän miettimisaikaa, miten asioita kirjoitetaan pöytäkirjaan. Myös päiväkodin johtajat toivat esille maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön vaikeudet sihteerinä toimimisessa päiväkodin palavereissa. Muistion kirjoittajan tehtävä vaatii kuuntelutaitoa,

toisten puheenvuorojen tiivistämistä ja niiden kirjoittamista, ja johtajat näkivät omin silmin tehtävän vaikeuden. Käytännössä palaverin pöytäkirjan tarkistamisessa korjataan aina asia- ja kielivirheet riippumatta siitä, kuka kirjoitti muistion. Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden kohdalla päiväkodin johtajat näkivät pöytäkirjan kirjoittamisessa myös oppimismahdollisuuden, ja sama pätee muihin kirjoitustehtäviin.

Sekä suomalaistaustainen varhaiskasvatushenkilöstö että päiväkodin johtajat totesivat, että eniten heikosta kielitaidosta johtuvia ongelmia ilmeni työtehtävissä, jotka edellyttivät kirjoittamista maahanmuuttajataustaisilta työtovereilta. Riittämätön suomen kielen kirjoitustaito lisäsi kirjallisia töitä suomalaistaustaisille työtovereille, ja tämä herätti kysymyksen työjaon tasapuolisuudesta (lisää aiheesta luvussa 11.2). Aikaisemmin esitettiin (luku 11.1), että suomalaistaustainen varhaiskasvatushenkilöstö auttaa maahanmuuttajataustaisia työtovereita eniten kirjallisissa tehtävissä, ja seuraavissa esimerkeissä on lisää kuvauksia saadusta avusta:

HMvo/vl7 Sitten joskus kaverit tulevat auttamaan ja sit mä sanoin: voisitko sinä (X) kirjoittaa se? Ja sit hän kirjoittaa minun puolestani, ei mitään semmosta ongelma.

HMvo/vo9 Mulla on tosi helppo, tiedätkö miten me tehtiin suomen kielen kans? Mun suomalainen työkaveri, hänellä ei ole mitään ongelmaa kirjoittaa, ja minulla on taas se kokemus ja teoria. Hänellä on se tietokonetaito. Me mentiin tietokoneen viereen. Hän sanoi: (X) aloitat! Ja mä: tutututututu [niin nopeasti puhuin]. Mä vain teksti ääneen ja hän kirjoittaa, meillä oli niin hyvä yhteistyö yhden työpäivän kaa.

HMm/vl17 Hän on niin ihana, hänellä [työkaverilla] on aina aika tarkistaa, mitä minä kirjoitan sinne. Kotona en pysty kirjoittamaan ja kaikki tietokonehommat mä teen täällä. Ja hänellä on aina aika tarkistaa ja korjata, jos tarvitsen, koska joku muu ihminen voisi sanoa: ”Se on sinun ongelma, jos sinä et osaa.”

Katkelmista käy ilmi, että työtovereilta saatu apu oli monenlaista. Suomalaistaustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö joko tarkisti maahanmuuttajataustaisen työtoverin valmiit tekstit, tai asiakirjoja kirjoitettiin yhdessä. Eräs haastateltava kuvaili kirjoitusyhteistyötä siten, että hän tuotti sisällön ja työpari toimi kirjuriina. Näin eri osaamisalueiden vahvuudet täydensivät toisiaan parityönä. Apua on saatu myös työyhteisön ulkopuolelta: eräs päiväkodin johtaja mainitsi kielikurssin, jossa tarkoituksena oli opetella lasten VASUn kirjaamista. Kurssin kesto oli kolme tuntia viikoittain yhden lukukauden aikana. Jotkut maahanmuuttajataustaiset työntekijät pyysivät myös päiväkodin johtajalta muiden asiakirjojen tarkistamista:

HJ6: Nimenomaan se kirjoittaminen, jos vaikka olis ollut monta vuotta alalla ja työelämässä, se kirjallinen puoli on se, johon kaipaa vielä (.) esimerkiksi (X) kaipaa vahvistusta, onko hän tehnyt oikein. Se on jotenkin kunniakysymys hänelle. Mutta mä en ole niin tarkka kirjoittamaan [nauraa], ei ihan jokaista pistettä tarvii miettiä siellä. Mut hänellä on sitten se tapa, ja minä teen sitten tarkistuksen.

Puutteellisesta kielitaidosta huolimatta maahanmuuttajataustaiset haastateltavat löysivät keinoja, joiden avulla toimenkuvaan kuuluvat tehtävät oli mahdollista suorittaa: valmistelemalla omia opetusmateriaaleja, pyytämällä apua läheisiltä kotona tai työtoverilta päiväkodissa tai harjoittelemalla etukäteen esimerkiksi lasten lauluja, joita opeteltiin kotona etukäteen. He esittivät myös muita apukeinoja, jotta he voisivat suorittaa muita tehtäviä päiväkodissa:

HMo/vo* Mä valitsen lapsille kirjan, jonka itse pystyn lukemaan. Mä luen ensin kotona, sitten luen lapsille nukkarissa. Kaksi kertaa mä luen. Totta kai minulle tulee vähän lisää töitä, kun esimerkiksi suomalaisille. Heille esimerkiksi ne lorut, ne tulivat heille ihan äidinmaidon kanssa ja minun täytyy oppia niitä. Sen takia minulla on aina sellaiset kortit, jossa toisella puolella on kuva ja toisella sanat. Minulla on leikin ohjeet. Jos sana lähtee pois, mä aina voin lukea sen (...) Mä tein hirveesti kortteja ja alussa tein paljon muistipelejä itse ja kirjotin toiselle puolelle, mitä oikeasti piti sanoa.

HMvo/vo* Minulla on esim. oma kansio, mihin laitan kaikki mistä kirjoitan, kopian itselleni, tietyt lauseet voi olla sama. Kun tulee kirjoittamaan jotain uutta, huomaan, että kehityn koko ajan.

Katkelmista ilmenee, että maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen opettajat joutuivat tekemään enemmän töitä, jotta he pystyivät samanlaiseen ammattimaiseen toimintaan kuin heidän suomalaistaustaiset työtoverinsa. Taustalla on huoli siitä, etteivät lapset ymmärtäisi kunnolla heidän puhettaan, lukemaansa tarinaa tai laulujen sanoja. He reflektoivat omaa kielen oppimistaan ja huomasivat sen kehittyneen, mikä todennäköisesti vahvisti heidän ammatti-identiteettiään. Silti maahanmuuttajataustaisten haastateltavien vastauksissa korostuu usein vain aikuisten näkökulma omaan kielitaitoon, esimerkiksi huoli omasta kielitaidosta ja erityisesti kirjallisten tehtävien tekemisestä. Suomalaistaustainen varhaiskasvatushenkilöstö sekä päiväkodin johtaja esittivät näkökulmia sitä, onko maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan puheen malli haitallista suomalaistaustaisille lapsille, jotka vasta opettelevat puhumaan, sekä maahanmuuttajataustaisille lapsille, joille suomi ei ole ainoa opittava kieli, tai erityisen tuen tarpeessa oleville lapsille:

KS – – pienillä lapsilla on tärkeä, että on sellainen aikuinen, joka osaa puhua hyvin suomea ja intonaatio on oikein.

HJ5 Kun lastentarhanopettaja vastaa tästä S2-opetuksesta ja sitten, miten hän johtaa, jos hän ei puhu täydellisestä suomea? Miten toimii opettaja, joka ei osaa suomea? Tai täytyykö osata niin täydellisesti? Riittääkö semmonen kielitaito, että hän selviää? (...) Jos hän ei kuule niitä [lasten puheessa ilmestyneitä virheitä], se on aika mielenkiintoinen kysymys, että miten tässä pitäisi toimia.

Yllä oleva sitaatti kuvailee päiväkodin johtajan pohdiskelua sitä, minkälainen kielitaito voidaan luokitella *riittäväksi*. Kielitaidon riittävyuden arvioinnissa on otettava huomioon se, mistä näkökulmasta asiaa tarkastellaan (ks. Tarnanen & Pöyhönen, 2011). Varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien tulisi osata kommunikoida keskenään sekä lasten ja heidän huoltajiensa kanssa. Käytäntöyhteisöteorian näkökulmasta sujuva keskustelukulttuuri työyhteisössä edesauttaa sitä, että tietämys siirtyy asiantuntijalta toiselle osana arkitoimintaa (ks. Wenger, 1998) sekä auttaa tutustumaan työyhteisön filosofiaan ja käytäntöihin sekä oppimaan niitä (ks. Peeler & Jane, 2005). Myös suomalaistaustainen varhaiskasvatushenkilöstö toi esille riittävän kielitaidon tarpeellisuuden, jotta maahanmuuttajataustainen työtoveri pystyisi suoriutumaan toimenkuvaansa kuuluvista tehtävistä, esimerkiksi kirjojen lukemisesta lapsille, tuokioiden ohjaamisesta ja laulun sanojen oppimisesta:

KS Maahanmuuttajataustaisella työntekijällä tulee olla riittävä suomen kielen taso. Hänen tulee pystyä selkeään ilmaisuun, vaikkakaan ei kieliopillisesti täydelliseen. Lauseessa sanojen painotus voi olla toisenlainen mutta sekään ei haittaa. Työntekijän pitää pystyä lukemaan suomeksi satukirjoja, hidas tempo riittää ja tässäkin sanojen painotuksella ei ole suurta merkitystä. Mutta jos suomen kielitaito on heikko ja työntekijä pystyy vain muutaman sanan lauseisiin, ei silloin voida olettaa hänen pystyvän tukemaan lasten suomen kielen kehitystä.

KS Minusta S2-lasten ryhmässä pitäisi puhua selkeätä suomen kieltä. Mielestäni aksenttia on välillä tosi paljon.

Yllä olevista esimerkeistä huomaa, että suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön ryhmässä vastaajat olivat eri mieltä maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden aksentin aiheuttamista ongelmista. Kielelle ominaista lausumistapaa eli aksenttia on vaikea omaksua. Jokaisella henkilöillä on oman äidinkielen mukainen aksentti, ja opeteltavassa kielessä on erilainen lausumistapa. Vaikka henkilö hallitsisi kieliopin ja sanavarasto olisi jo laaja, eri kielitaustaisen henkilön aksentti saattaa aiheuttaa muille ymmärtämisiongelmiä.

Tässä tutkimuksessa päiväkodin johtajat joutuivat puolustamaan lasten huoltajille maahanmuuttajataustaisen työntekijän läsnäoloa varhaiskasvatuksen tiimeissä. Vaikka yksi tiimin jäsen puhuisi heikommin suomen kieltä, lapset saavat kuitenkin puhemallin suomalaistaustaiselta varhaiskasvatuksen henkilöstöltä:

HJ6 Pari kertaa vanhempi sanoi näin, mutta se oli pienten puolella, missä oli opiskelija ja hänen kielitaito vasta kehittyi (.) ja sitten muutama kerta vanhemmat on tullut keskustelemaan siitä tai keskustellut ryhmässä, että kun siellä voi olla esimerkiksi (X)kielinen työntekijä, kun se ääntämys on erilainen. Mutta hän on kuitenkin vain yksi kolmesta, sillä tavalla olen rauhoitellut vanhempia sitten, että oikean kielen oppimisen mallin saa muilta. Ei koskaan tullut semmosta, että he ovat ottaneet sitten pois tai kieltäneet, ettei voi olla.

Päiväkodin johtajat esittivät mielipiteensä varhaiskasvatuksen tiimin rakentamiseen (lisää aiheesta luvussa 12), jonka jäseneksi voisi tulla vain yksi maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen opettaja tai lastenhoitaja. Ajatuksena saattaa olla varhaiskasvatuksen tiimin toimivuus ja huoli lasten suomen kielen oppimisesta ja kehityksestä sekä maahanmuuttajataustaisen työntekijän suomen kielen oppimisesta, johon voi mahdollisesti vaikuttaa muiden heikosti suomea puhuvien henkilöiden läsnäolo.

Tässä tutkimuksessa suomalaistaustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö toi vastauksissaan esiin tilanteita, joissa maahanmuuttajataustaiset työtoverit välttivät tehtäviä, joissa muut aikuiset ja lapset kuulisivat heidän puhettaan. Tehtävien välttämisen syynä oli todennäköisesti omasta puutteellisesta kielitaidosta johtuva epävarmuus tehtävissä. Syy saattoi olla myös toinen: eräs maahanmuuttajataustainen haastateltava mainitsi kuulleensa suomalaistaustaisten työtoverien kritisoineen eri kielitaustaisten työntekijöiden yritystä lukea satua ääneen lapsille. Sen tyyppinen kommentti ei todennäköisesti rohkaissut lukemaan ääneen lapsille, vaikka lukeminen ääneen olisi hyvää harjoitusta kieltä oppiville, kun kuulee oman äänensä.

Alla olevassa kertomuksessa tulee esiin maahanmuuttajataustaisen henkilön mielipide sitä, miten heikompi suomen kielen taito voi vaikuttaa varhaiskasvatushenkilöstön työn sujuvuuteen:

HMo/vo* Sitä, mitä itse olen kokenut ja sitä mitä itse näen, olen ollut monessa paikassa, ensimmäinen kysymys on: puhuuko hän, ymmärtäkö hän suomea? Ja minä ymmärrän sen kysymyksen, koska lasten hoidossa, pienten lasten hoidossa, on erittäin tärkeä, että sinä ymmärrät, mitä sinä olet tekemässä. Se on ihan luonnollista. Mutta kun me tehdään kolmevuoron työtä, jokaisella on omat velvollisuudet, sinun piti ymmärtää, mitä sinä teet, että yhteistyö ketjussa sujuu. Päivähoito on kiireellinen työ, päivähoito on semmoinen työ, jos sä et ole mukana, kuuntelemassa, tekemässä kuin kaikki muut, sitten lapset kärsivät. Sun asiakas

kärsii (...) Minä ymmärrän sisäiset työntekijät, jotka ovat väsyneitä siihen, että tulee joku, joka ei ymmärrä yhtään mitään, ja piti joka päivä selittää, miten tätä työtä tehdään. Silloin, kun nuorena koin sitä itselläni, minusta se oli paha, kun minä en ymmärtänyt (...)

Maahanmuuttajataustainen haastateltava oli huomannut muutoksen omassa ajattelussaan vasta sen jälkeen, kun hän itse alkoi kantaa vastuuta varhaiskasvatuksen ryhmän pedagogiikasta ja toiminnasta. Ymmärryksen puute, joka liittyi sekä arkitoimintaan päiväkodissa että toimintaa ohjaaviin varhaiskasvatuksen periaatteisiin, saatettiin kokea rasitteena muille varhaiskasvatuksen tiimin jäsenille.

Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön kielitaidossa ei ole pelkästään kyse kielen tason riittävydestä tai heikommasta kielitaidosta johtuvista ongelmista. Ei tule unohtaa, että monet tutkimukseeni osallistuneet maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat puhuvat kahta tai jopa useampaa kieltä. Tutkimukseeni osallistunut maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatushenkilöstö kertoi hyödyntäneensä omaa äidinkieltään päiväkodissa monin tavoin, esimerkiksi (sovitusti tai epävirallisesti) oman äidinkielen opettajana tai tukiohjaajana:

HMvo/vo* Tarkoituksena oli (...) valmistautua lapsia kouluun omalla äidinkiellellä plus suomen kielellä. Rinnakkain lapset saavat oppimaan suomen ja (X) kieltä.

HMo/vo* Mä tulín moikkaamaan. Olen lukenut paperit ja tiedän, että tyttö osaa (X). Ja mä aloitin puhua tytön kansa (X). Äiti on suomalainen ja hän sanoi: ”En mä halua, että mun lapsen kanssa puhutaan (X).” Mutta joulun jälkeen, äiti sanoi: ”Voisitko puhua tytön kansa vähän (X)?” Että ”iskä oli huomannut, että tyttö tekee todella paljon virheitä (X) kielellä.”

Tässä tutkimuksessa samaa äidinkieltä puhuva henkilöstö ja lapset huoltajineen on nähty suurena hyötynä, kun lapsi siirtyy varhaiskasvatukseen päiväkotiin. Ajankohta saattaa olla hyvin herkkä lapselle. Osa päiväkodin johtajista (n=6) piti hyvin myönteisenä asiana sitä, että lapsi saa puhua omaa äidinkieltään varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa.

HJ9 Usein on niin, vaikka vanhemmat puhuisivat suomea, se lapsi oli vasta kotona, kun hän tulee tänne. Hän ei puhu mitään muuta kuin omaa kieltä. Ja silloin esimerkiksi sen lapsen, silloin kun hän tottuu olla päiväkodissa, se on ihanaa, kun joku puhuu kieltä, jota hän ymmärtää. Ja voi lohduttaa esimerkiksi omalla kielellä. Ja sitten vanhempien kanssa totta kai käytetään [heidän äidinkieltään]

niin kuin puhutaan jostain asioista, että varmasti ymmärtävät, jos joku puhuu myös heidän kieltä.

Päiväkoti voi olla lapsille ensimmäinen paikka, jossa hän näkee muita kuin omaan perheeseen kuuluvia ihmisiä sekä ensimmäinen kosketuspinta vieraaseen kieleen. Saatu tuki tässä vaiheessa on korvamaton. (ks. myös Park ym., 2015; Tobin ym., 2013.) Alla oleva sitaatti kuvaa maahanmuuttajataustaisten lasten vaikeutta ilmaista tunteitaan ja muita asioita heille vieraalla kielellä (eli suomeksi), sillä omalla äidin-kielellä ilmaistu lohdutus luo lapselle tunteen, että hänet on ymmärretty:

HMvo/vo* Mun omassa ryhmässä on (X)kielinen lapsi, ja mä puhun jonkun ver-ran (X) (...) joo, en ole puhunut vissin 25 vuotta (X), mut jos haluan, että pojalle tulee turvallinen tunne tai kun hänellä on jonkinlainen huoli – hän voi kertoa sen (X)ksi myös. Esimerkiksi tänään just hän oli kertonut tarinan, kun hän kävi isän kanssa leffassa. Ja just kun nukkarissa me oltiin, että hän pelkää nukkua, koska leffassa oli vampyyri. Ja hän ei uskalla laittaa silmät kiinni. Ja sitä hän sanoi (X)ksi, sitä hän ei osaa kertoa suomeksi.

Päiväkodin johtajista yhdeksän sekä suomalaistaustaisesta varhaiskasvatushenkilös-töstä kahdeksan henkilöä kertoi, että maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden mo-nikielisyys on valtava *hyöty*, erityisesti heidän tulkkausapunsa keskusteluissa saman-kielisten maahanmuuttajaperheiden ja suomalaistaustaisten varhaiskasvatuksen hen-kilöstön välillä. Näin päivittäisten asioiden selvittäminen voi tapahtua sujuvammin:

KS Maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden on helpompi sopeutua päivä-hoitoon, jos päiväkodissa on heidän kulttuuriin kuuluva työntekijä.

HJ3 Varmasti se on sen kielen tukeminen saman kielisiä lapsia ryhmässä ja sitten hän voi avustaa kielen kehityksessä tai sitten käyttää sitä omaa äidinkieltä tar-vittaessa ja ehkä myös vanhempien kanssa. Se on myös hyvä. Ja ehkä se on myös hyötyä, välillä, että on saanut tärkeämpää tietoa jostakin vaikka tavasta, mikä siellä perheellä on tai mitä liittyy siihen kulttuuriin, mutta mitä ei ole Suomessa. Tavallaan sen kulttuurin avaamista muille työntekijöille, joka auttaa ymmärtä-mään perhettä aika paljon paremmin tai voi auttaa ymmärtämään.

Maahanmuuttajataustainen henkilö voidaan nähdä *kulttuuritulkkina* samasta maan-osasta tulleiden perheiden ja suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön välillä. Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden tietämys sekä toisen maan että Suomen kulttuurista mahdollistaa kaksisuuntaisen asiantuntijuuden, sillä he osaavat selittää omaan kulttuuriinsa liittyviä tapoja suomalaistaustaiselle henkilöstölle sekä opastaa

maahanmuuttajataustaisia lasten huoltajia päiväkodin arkeen liittyvissä asioissa (ks. myös Santoro, 2007).

11.4 Yhteistyö lasten huoltajien kanssa

Päiväkodin henkilöstön ja lasten huoltajien välisellä yhteistyöllä on tarkoitus tukea lasta hänen kasvussaan, kehityksessään ja oppimisessaan (Karila, 2006; Kalliala, 2012; OPH, 2022), ja päämääränä on tasavertaisuus ja yhtenäinen näkemys kasvatuksesta (Alasuutari 2006). Suuri osa (n=24/32) maahanmuuttajataustaisesta varhaiskasvatushenkilöstöstä arvioi yhteistyötä lasten huoltajien kanssa myönteisesti sanoilla ”hyvin” tai ”ei ongelmia” tai ”tultiin hyvin toimeen”. Heistä seitsemän maahanmuuttajataustaista työntekijää vastasi, että lasten huoltajien kanssa kaikki sujui hyvin, vaikka joskus syntyi pieniä ongelmia. Myös osa suomalaistaustaisesta varhaiskasvatushenkilöstöstä näki maahanmuuttajataustaisten työtovereiden ja lasten huoltajien yhteistyön hyvänä (n=7/30) tai neutraalina (n=6/30):

KS Vanhemmat ovat suhtautuneet aika kivasti monikulttuurisiin työntekijöihin. Varmasti suomen kielen puhuminen jännittää, mutta pienellä rohkaisulla heitä on saanut ottamaan enemmän kontaktia vanhempiin. Rasistisia vanhempia ei ole juurinkaan ollut. Jotkut vanhemmat saattavat erikseen pyytää, että saavat pitää vasun tietyn ihmisten kanssa.

Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön yhteistyö lasten huoltajien kanssa on sujunut hyvin myös osan päiväkodin johtajien näkökulmasta (n=6). Kaksi johtajaa korosti sitä, että vaikka lasten huoltajat keskustelivat enemmän suomalaistaustaisten työntekijöiden kanssa, se ei johtunut työntekijän maahanmuuttajataustasta vaan lähinnä siitä, että lasten huoltajat halusivat keskustelukumppaniksi suomea hyvin puhuvan henkilön. Toisinaan oli kysymys persoonallisuuden piirteistä:

HJ10 He [suomalaistaustaiset huoltajat] eivät halua loukata, ei yhtään semmosta juttua. Mutta se tuli asiakaspalautteissa perheeltä, että osa ei puhu kovin hyvin suomea, että on vaikea joskus saada asia selväks. Me olimme puhuneet aika paljon niiden työntekijöiden kanssa, miten he kokevat sen, kun vanhemmat eivät halua puhua heille, vaan haluaa puhua toiselle. Se ei tarkoita sitä, että ihmisinä, mut he haluavat vain ymmärtää selvästi, mitä he tarkoittavat ja mitä se työntekijä sanoi. Se on semmonen, että sit saattaa joskus tuntua kurjalta, kun perhe ei halua, mutta perheet ovat todella hienotunteisia, varsinaisesti valituksia ei mulle tullut, päinvastoin, tuli joskus hakutilanteissa, että he haluavat nimen-

omaan, että lapsi tulee tänne sen takia, kun täällä on niin paljon monikulttuurisuutta. Että lapsi oppii eri kulttuuria ja muuta (...) Ne ovat ihan yksittäisiä tapauksia, mitä on ollut.

Maahanmuuttajataustaiset haastateltavat kertoivat kokemuksista, jotka liittyvät lasten huoltajien ilmaisemiin ennakkoluuloihin heitä kohtaan. Ennakkoluuloja ilmeni muun muassa huoltajien haluttomuutena keskustella maahanmuuttajataustaisen työntekijän kanssa lasten varhaiskasvatussuunnitelmasta, mutta monessa tapauksessa lasten huoltajien suhtautuminen muuttui ajan myötä, kun yhteistyöstä saatiin positiivisia kokemuksia. Lasten huoltajien mielipide varhaiskasvatuksen henkilöstöstä perustuu usein omien lasten kertomuksiin. Maahanmuuttajataustaiset työntekijät, joilla oli heikompi suomen kielen taito ja jotka toimivat varhaiskasvatuksen lastenhoitajien tehtävissä, sanoivat viettävänsä paljon aikaa lasten kanssa vapaassa leikissä sekä avustajana askarteluissa tai pukeutumis- ja riisumistilanteissa. Heidän roolinsa oli siis enemmän avustavan työntekijän kuin toiminnasta vastaavan työntekijän rooli. Voidaan olettaa, että intensiivisessä ja hoivaavassa vuorovaikutuksessa lasten kanssa voi syntyä vahva kiintymyssuhde, jossa kielitaito ei ole ratkaiseva seikka. Tyytyväinen lapsi vie kotiin tuntemuksia, joiden kautta lasten huoltajien suhtautuminen varhaiskasvatuksen työntekijään muuttuu myönteiseksi, vaikka yhteistä kieltä ei olisi lainkaan. Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset lastenhoitajat kertoivat myös, että he saivat paljon kiitosta ja lahjoja lasten huoltajilta, mitä he pitivät todisteina *hyväksynnästä* ja kiitoksena varhaiskasvatustyöstä:

HMm/v11 [Lasten huoltajilta] lahjoja tulee, koska mun sydän on tosi, tosi näin [haastateltava näyttää suuren sydämen]. (...) mä sain palkinto vanhemmalta, koska lapsi halua antaa minulle jotain joululahja.

HMvo/v1*: Meillä on todella hyvin palaute vanhemmilta, jouluna he tuovat lahjat ja kirjoittavat tosi hyvät kortit. Sitten, kun mä pidän ne vasut, he sanovat: ”Kiitos teille, että te olette tosi mukavia. Me olemme tosi iloisia, kun me tuomme lapset ja te olette täällä.” Tai kun mä menin toiseen ryhmään, sitten vanhemmat [kysyivät]: ”Miks sä menet sinne? Voi, olisi ihanaa, jos voisit jäädä tänne.” Ja sitten, kun mä menin toiseen ryhmään, yks äiti: ”Jes, mä toivosin, että sä olet täällä.”

Vaikka yleisesti voi todeta, että maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön yhteistyön lasten huoltajien kanssa oli sujunut hyvin, erään lapsen huoltajan käytöksessä oli huomattu epäkunnioitusta ja ennakkoluuloista mielenosoitusta. Alla oleva katkelma voidaan tulkita rasismiksi (ks. Rastas, 2005), sillä lasten huoltaja ei

halunnut tutustua työntekijään ja mainitsi tämän maahanmuuttajataustan etäisyyden syyksi.

HMm/vl* Toisessa päiväkodissa oli hassua, kun monet, monet vanhemmat alussa eivät tervehtineet minua (...) Sit kun lapset näkee, miten vanhemmat käyttäytyvät, hekin [lapset] olivat hyvin varovaisia (...) yhdestä perheestä isä tervehti aina, mutta äiti ei ikinä. Sit mä kysyin työkavereilta: ”Tervehtikö hän teitä?” En halunnut tuomita väärin. Ja hän sanoi: ”Joo” ”Miksi ei minua?” Sit hän sanoi: ”Mä kerron sulle, mä tiedän, että sinä ymmärrät hyvin, mut älä pahastu, tämä äiti sanoi, että te oletta ulkomaalaisia työntekijöitä ja te olette väärässä paikassa.” Semmonen mielikuvitus hänellä oli. Sit mä ajattelin (.) en tiedä, olemmeko me väärässä paikassa tai hän on väärässä asenteessa (...) Missä sitten on meidän oikea paikka? Kaduilla? Me yritetään tehdä töitä ja oppia maan tavat ja millä tavalla eletään täällä. Emme halua olla nurkassa.

Haastateltava korostaa omaa rehellisyyttään ja halukkuuttaan kuulua suomalaiseen yhteiskuntaan ja jatkokertomuksessa lisäsi, että kyseisen huoltajan käyttäytyminen oli pysyvää eikä muuttunut ajan myötä. Myös toisen haastateltavan mielestä lasten huoltajien suhtautuminen häneen oli muuttunut negatiivisemmaksi kuin aikaisemmin ja heidän käyttäytymisessään oli *rasistisia* piirteitä. Hän kertoi tietävänsä, että hänen kasvatusta ja opetustavastaan puhutaan kriittisesti lasten huoltajien keskuudessa, ja osa viesteistä oli kantautunut myös hänen tietoonsa.

TUTKIJA: Eli ajatteletko sinä, että se on vain sen takia, että olet maahanmuuttajataustainen?

HMvo/vo* Joo! Just sitä! [He kertoivat]: ”eikö löytyy suomenkielisiä opettajia nyt, onko se niin köyhä se kasvatustavasto?”

Päiväkodin johtajat, jotka huomasivat lasten huoltajien ja maahanmuuttajataustaisen henkilöstön välisessä yhteistyössä ongelmia, kertoivat muun muassa lasten huoltajien haluttomuudesta yhteiseen keskusteluun tai tavasta kiinnittää huomiota maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden tekemiin *virheisiin* herkemmin kuin suomalais-taustaisten erehdyksiin. Alla esitetyssä katkelmassa tulee esille lapsen huoltajien mainitsema lapsen liittyvän palautteen sävy. Se herätti kysymyksen ongelman lähökohdasta: oliko kyseessä maahanmuuttajatausta vai persoonallisuus?

HJ2 Vanhemmat eivät pitäneet siitä, ettei ole suomenkielinen työntekijä (...) yks perhe (.) se voi olla, ettei se ole työntekijän kielestä vaan muuten persoonasta, että he eivät tykkäisi, että se (X) tuo liian paljon sellaista negatiivisia asioita

heidän lapsesta. Mutta se voi olla, ettei se ollut sen kielen kulttuuristaan liittyvä vaan persoonaan (...) Mutta yleisesti ottaen joiltakin vanhemmilta on tullut, että on sanonut suoraan tai sitten asiakaspalautteessa on tullut vieraskielisille työntekijöille pikkusen kritiikkiä.

Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön läsnäolo voi aiheuttaa myös konflikteja, joita voi syntyä sen vuoksi, että varhaiskasvatuksen työntekijän ja lasten huoltajien lähtömaa oli sama. Osapuolet saattoivat olla kotoisin samasta lähtömaasta mutta eri alueilta tai kuuluivat esimerkiksi eri kansanryhmiin tai uskonnollisiin suuntauksiin. Nämä ongelmat saattavat heijastua asenteisiin myös toiseen maahan muuton jälkeen.

Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön haastatteluaineistosta nousi esille tilanteita, joissa suomalaistaustaiset lasten huoltajat niin sanotusti *ohittivat* heidät: tuodessaan ja hakiessaan lastaan he vaihtoivat kuulumisia lapsista ja asioidivat mieluummin suomalaistaustaisen henkilöstön kuin maahanmuuttajataustaisen työntekijän kanssa. Ohittaminen herätti surullisia tunteita maahanmuuttajataustaisissa työntekijöissä.

HMm/vl* – kun vanhempi hakee lapset tai kun vie päiväkotiin (...) ja kun hän näkee suomalaisia, ei puhu meidän [maahanmuuttajataustaisten henkilöiden] kanssa. Hän puhuu vain suomalaisille. Hän ajattelee: ei maahanmuuttaja tiedä mitään. Kun hän ottaa paperit tai vie, hän selittää vain suomalaisille (...)–Kun me ollaan pihalla iltapäivällä ja esimerkiksi joku vanhempi tulee, me ollaan eri ryhmistä (...) suomalaiset eivät kysy, monet ei kysy minulta [miten lapsen päivä oli sujunut], jos minä olen siellä. Sitten [suomalaistaustainen työntekijä] sanoo: ”En osaa sanoa, X oli paikalla.”

HMo/vl* Jos vanhemmilla on asiaa lapsesta, hän juttelee toisen työntekijän kanssa minun edessäni. Hänen lapsensa on mun hoidossa, mutta hän ei juttele minun kanssa (...) Joskus minä ajattelen asiasta ja tulen surulliseksi (...) He uskovat enemmän suomalaista työntekijää hänen lapsen hoidosta--

Yllä olevasta lainauksesta tulee esiin se, että vaikka lasten huoltajat eivät halunneet vaihtaa kuulumisia ensisijaisesti maahanmuuttajataustaisen työntekijän kanssa heidän lastensa ryhmästä, suomalaistaustainen henkilöstö ohjasi heidät kuitenkin maahanmuuttajataustaisen luokse. Maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatushenkilöstö piti itseään ammattilaisina, ja he halusivat keskustella lasten huoltajien kanssa tasavertaisesti kuten suomalaistaustaiset työntekijät. Yhteistyö lasten huoltajien kanssa kuuluu jokaisen työntekijän työnkuvaan, ja ilmenevät ongelmat saattavat lou-

kata heidän ammatti-identiteettiään ja itsetuntoaan sekä herättää maahanmuuttajataustaisissa työntekijöissä ulkopuolisuuden ja riittämättömyden tunteita. Mikäli lasten huoltajien osoittama ohittaminen on johtunut vain työntekijän maahanmuuttajataustasta, ilmiö voidaan tulkita syrjinnäksi (Suomen perustuslaki 11.6.1999/73; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014).

Osa suomalaistaustaisesta varhaiskasvatuksen henkilöstöstä (n=7) myös havaitsi sen, että suomalaistaustaiset lasten huoltajat hakivat kontaktia mieluummin suomalaisen kuin maahanmuuttajataustaisen työntekijän kanssa. Suomalaistaustaisten vastaajien näkökulmasta näin tapahtui, koska lasten huoltajat halusivat hoitaa asioita suomalaistaustaisen työntekijän kanssa kieliongelmien välttämiseksi. Eräässä vastauksessa on käytetty metaforaa, jonka mukaan maahanmuuttajataustainen henkilöstö on nähty *siltana* kulttuurienvälisessä yhteistyössä varhaiskasvatuksen kentällä eli lasten huoltajien ja henkilöstön välillä (vrt. Lefever ym., 2014b).

Yhteistyössä lasten huoltajien kanssa sekä maahanmuuttajataustainen että suomalaistaustainen varhaiskasvatushenkilöstö huomasivat toisenlaisen ilmiön: *maahanmuuttajataustaiset* lasten huoltajat olivat yhteydessä mieluummin *maahanmuuttajataustaisiin* työntekijöihin:

HMm/vl21 En uskalla sanoa tai jotain muuta, aina puhuu se työntekijä, joka uskaltaa. Se riippuu myös vanhemmista. Joku vanhempi ei halua kuunnella, ei halua kontaktia (...) Huomasin sen, joku pikkujuttu, että ei meille sanotaan. Mutta jos on maahanmuuttajaperhe, se halua [keskustella] meidän kanssa. Joskus [maahanmuuttajaperhe] ei uskalla sanoa suomalaiselle, vain mulle.

HMo/vl18 [Saman maan kansalaisten] kanssa mulla on tosi hyvä suhde aina, he luottavat minuun, usein ne eivät osaa suomea. Ehkä muut maahanmuuttajat myös ovat lähempänä mulle. Suomalaiset vanhemmat luottavat vähemmin. Ainakin alussa.

KS Monikulttuurisen asiakaskunnan on hyvä huomata, että myös henkilökunnassa on eri kulttuureista tulleita, arvostettuja työntekijöitä. Voi olla, että joitakin asioita on helpompi kertoa samasta kulttuurista tulevalle tai saman uskontokunnan edustajalle.

Katkelmissa korostettiin luottamuksen merkitystä, joka saattaa olla syvempi, kun moninaisessa yhteisössä ihmisiä yhdistää joku tietynlainen seikka (ks. esim. Vartia ym., 2007). Tässä tutkimuksessa yhdistävänä tekijänä saattoi olla työntekijän maahanmuuttajatausta tai sen puute. Maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen työntekijät saattavat olla varovaisempia keskustelemaan suomalaistaustaisten lasten huoltajien kanssa eri syistä, joita voivat olla erilainen aksentti, sanojen valinta tai

maahanmuuttajatausta (vrt. Myles ym., 2006). Tutkimuksessani eräät maahanmuuttajataustaiset työntekijät kertoivat pelkäävänsä keskustelemista lasten huoltajien kanssa ja etenkin VASU-keskustelua:

HMm/v18 – [VASU-keskustelua] mä pelkäsin, jännitti oikeasti, koska vanhemmat ovat suomalaisia. En minä pelkää maahanmuuttajaa, mut pelkään keskustella suomalaisen kanssa. Tai niin, jännitti, paniikki mulla oli –

Pelko johtui todennäköisesti kuvitelma- tai epäilystä, miten lasten huoltajat suhtautuvat maahanmuuttajataustaiseen työntekijään varsinkin, jos työntekijän suomen kielen taito on vielä heikko. Pelon mainitsivat vain muutamat *varhaiskasvatuksen lastenhoitajat*. Tämä havainto voi viitata siihen, että *varhaiskasvatuksen opettajien ammatti-itsetunto* ja myös suomen kielen taito olivat vahvempia kuin varhaiskasvatuksen lastenhoitajilla.

Yhteistyössä lasten huoltajien kanssa huomataan, että jotkut maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen työntekijät eivät välttämättä päässeet lasten huoltajien kanssa yhteistyössä niin sanottuun *aloitusvaiheeseen*, jossa solmitaan niin sanottu kasvatuksellinen kumppanuussopimus. Sopimuksen pohjana on luottamuksen rakentaminen, mutta luottamusta ei aina syntynyt. Monessa tapauksessa lasten huoltajien ennakkoluulot hävisivät ajan kuluessa, ja siitä alkoi yhteistyön työskentelyvaihe, jossa yhteistyösuhde vakiintui ja syveni vuoropuhelussa. (Ks. Kekkonen, 2012.)

12 Moninaisen työyhteisön johtaminen päiväkodissa

Johtajuudella on monta ulottuvuutta, ja se koostuu johtamisprosessista, johtajana olemisesta ja hänen henkilökohtaisesta asemastaan (Akselin, 2013). Johtaminen ei ole pelkästään työntekijöiden työn järjestämistä, vaan työyhteisön viemistä päämäärää kohti tietotaidolla ja intuitiolla, ja lisäksi se on perehdytystä ja tuen antamista (ks. Kujanpää, 2017). Tässä luvussa esitellään tutkimusaineiston analyysin kautta esille tulleita teemoja maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön ja päiväkodin johtajien näkökulmasta.

Jokaisella työntekijällä on visio, minkälaista yhteistyötä ja suhtautumista he toivoisivat omalta esimieheltään. *Maahanmuuttajan onnistuminen työssä* -tutkimuksessa maahanmuuttajataustaiset osallistujat totesivat saavansa tukea, apua ja kannustusta esimieheltään tarvittaessa, ja he kuvailevat esimiehen kohtelevan alaisia oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti (Airila ym., 2013, s. 22). Myös tässä tutkimuksessa miltei kaikki maahanmuuttajataustaiset haastateltavat (n=30/32) arvioivat yhteistyön johtajan kanssa sujuneen hyvin, ja omaa johtajaa oli kuvattu auttavaiseksi, kannustavaksi ja työntekijöitä kunnioittavaksi henkilöksi:

HMm/v1* Tämä (X), se on todella kiva johtaja, antoi minulle, että menen joka maanantai VASU-kurssille ja yritän harjoitella VASUn kirjoittamista.

HMvo/v110 Meillä oli tosi kiva johtaja, se antoi tosi paljon sellaista rohkeutta ja kannusti minua koko ajan: ”Kyllä, minä tiedän, että sinä pystyt.” Aina.

HMm/v1* [johtaja] oli sellainen, että se sanoi aina: ”Jos sinulla on konflikti toisen kanssa, kerro sille! Miksi kerrot minulle?” Totta kai hyvä johtaja tietää, että ”selvitä ensin itse sen ihmisen kanssa”. Hän aktivoi meitä aika paljon. (X) oli sellainen, että hän teki niin paljon yhteisölle (.). Vaatinut, mutta antanut paljon semmosta ekstrapaa. Hän on itse kiinnostunut kulttuurista ja eritaustaisista ihmisistä, hän on kasvattanut tätä porukkaa [työyhteisö].

HMo/vo* Meidän johtaja oli mahtava. Hän oli tarjonnut minulle lähihoitajan sopimus. Hän tiesi, että olen lukenut kahta yliopistoa (...) Miten nätisti hän oli tarjonnut minulle lähihoitajan koulutus, se oli ihan loistava, miten hän oli puhunut, hän oli kutsunut mun mieheni tänne, että hän [mies] voi kääntää oikein, ettei minulle tule mitään [väärinymmärrystä].

Yllä esitetyistä aineistoesimerkeistä huomaa, että maahanmuuttajataustaiset työntekijät arvostivat johtajan ymmärtäväisyyttä työntekijän heikompaa suomen kielen taitoa kohtaan. Työntekijän ammatillista itsetuntoa vahvisti johtaja, joka kunnioitti haastateltavan laajaa mutta toisen opetusalan korkeakoulutusta ja ehdotti lähihoitajan koulutusta alustavasti. Työntekijän monimuotoisuuden tunnistaminen ja arvos-taminen on vahvan *moninaisuusjohtamisen* tunnusmerkki (ks. Colliander ym., 2009).

Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstöstä kaksi henkilöä kertoi tyytymättömyydestään yhteistyöhön johtajan kanssa. He kritisoivat johtamista-paa sekä johtajan suhtautumista ongelmiin, kun varhaiskasvatuksen työtiimissä ilmeni erimielisyyksiä. Syyksi johtajan suhtautumiseen yhteistyössä tapahtuneisiin erimielisyyksiin epäiltiin asiasta kertoneen henkilöstön jäsenen maahanmuuttajataustaa.

HMo/vo* Hän oli tässä asiassa vähän neutraalinen, hän halusi odottaa ja nähdä, miten se menee (...) toisaalta ehkä hän on erittäin rauhallinen (...) Johtajan rooli on korjata [tilanne]. Minä olen johtajan kanssa eri mieltä, koska hän odotti, että kaikki menee hyvin niinku automaattisesti.

HMo/vl* Jos mä sanon, hän [päiväkodin johtaja] ei usko, koska olen maahanmuuttaja.

Analysoidessani maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön kuvauksia yhteistyöstä johtajan kanssa kiinnitin huomiota vastauksien niukkuuteen. Vain muutama henkilö kuvaili laajemmin heidän yhteistyötään johtajan kanssa. Tul-kintani mukaan arkipäiväiset kontaktit johtajan kanssa olivat vähäisiä ja sana ”hyvin” kuvaa riittävästi yhteistyötä johtajan kanssa. Toisaalta heillä ei ole tapana kritisoida johtajaa lainkaan, ei edes hänen selkensä takana.

Tutkimustulokset heijastelivat Kaivololan (2004, s. 143) ajatuksia johtajan ymmärryksestä, että *toimiva työyhteisö ei synny itsestään*. Moninaisen henkilöstön joh-tajan tehtävänä on tunnistaa työyhteisön jäsenten persoonallisia ja yksilöllisiä tar-peita ja niiden pohjalta rakentaa toimiva työyhteisö, jossa moninaisuutta hyödynnetään parhaalla mahdollisella tavalla. Haastatteluissa päiväkodin johtajien kanssa kes-kusteltiin varhaiskasvatuksen henkilöstön maahanmuuttajataustaan liittyvistä

eduista ja haitoista päiväkodin toimintaan sekä siitä, miten se mahdollisesti on vaikuttanut johtamiseen. Eräs päiväkodin johtaja kertoi itselleen tärkeästä keskustelusta, joka sai hänet miettimään maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä eri tavalla:

HJ* 80-luvun alkupuolella oli (X) rouva, sanoisin, että synnynäinen kasvattaja. Hän osasi kohdata, vaikka ei ollut kieltä, pienen lapsen ja vanhemman ja työntekijän. Hänestä välittyy sellainen lämpö ja sensitiivisyys, ja kun mä juttelin hänen kanssa ja kysyin (...): ”miten olet kokenut tämän ajan olla minun päiväkodissa?” ja ”ikävöitkö paljon omaan kotimaahan” ja ”mitä sä toivoisit kaikesta eniten, kun tullaan vieraaseen maahan?” Hän oli hiljaa, hän otti minua kädestä kiinni ja sanoi: ”(X) minä toivon, että, tai sanon sinulle, että ihminen on ihminen joka maassa.” Eli hän toivoi, ettei häntä kutsuta maahanmuuttajaksi tai työllistetyksi. Hän on ihminen, jolla on nimi, ja hän toivoo sen ihmisen kohtelua. Ei mitään sen kummallisempaa. Se on minulle jäänyt mieleen niin syvästi.

Johtajan kertoma tarina kuvailee maahanmuuttajataustaista henkilöä, joka ei osannut suomen kieltä hyvin, mutta osasi olla vuorovaikutuksessa lasten ja heidän huoltajiensa kanssa. Voidaan olettaa, että tällä henkilöllä oli valtavasti (hiljaista) tietoa, jota hän ei osannut ilmaista sanallisesti (ks. Nonaka & Konno, 1998) ja joka toivotavasti siirtyi muille vuorovaikutuksessa yhteisen kokemuksen kautta (ks. Tuomola & Airila, 2007). Hän ei halunnut tulla kohdatuksi tai nähdyksi vain maahanmuuttajataustan kautta vaan ihmisenä. Myös muut tutkijat huomauttavat, että tarkasteltaessa toisesta maasta muuttaneita henkilöitä saatetaan unohtaa se, että he ovat yksilöinä ainutlaatuisia eivätkä pelkästään maahanmuuttajia (ks. esim. Hartonen & Rissanen, 2018; Huttunen, 2004, s. 138). Työntekijän yksilöllisyyden huomaaminen on hyvän johtajuuden kulmakivi, ja tätä kuvailee myös seuraava haastateltava:

HJ6. Mä olen ihan pienestä kasvanut siihen, että meitä on erilaisia. Mun täytyy ottaa heidät [maahanmuuttajataustaiset työntekijät] huomioon ja hyväksyä se, että me olemme erilaisia. Minun mielestäni myös työyhteisöt, jossa olen ollut, ovat enemmän suvaitsevia sillä tavalla, että ne pystyttävät ottaa huomioon, että ollaan erilaisia (...) Kun se on meidän työssä niin tärkeä. Mun täytyy huomioida lapset ja aikuiset työelämässä ihan samalla tavalla. Kun meillä on nuoria ja vanhoja (.) ihan samalla tavalla eri-ikäisten ihmisten kanssa, tai kun meillä on työrajoitteisia tai jotain muuta (...) se on tärkein juttu. Sitten meillä on myös erikielisiä työntekijöitä—

HJ14 En halua eritellä ihmisiä taustan perusteella, otan henkilön vastaan ihmisenä. Ajattelen, että ihminen, joka on kouluttautunut ja haluaa tehdä Suomessa työtä, pitää antaa mahdollisuus ihan niin kuin muillekin.

Yllä olevista katkelmista huomaa, että työntekijän maahanmuuttajatausta huomioidaan ja siihen suhtaudutaan kunnioittavasti. Maahanmuuttajataustaisen henkilöstön johtajuus vaatiikin sensitiivistä osaamista uuden työntekijän kohtaamisessa, joka liittyy muun muassa kulttuurienvälisen ajattelu- ja toimintatapojen ymmärtämiseen. Päiväkodin johtajien näkökulma saattaa liittyä suppeampaan tai laajempaan tapaan nähdä toisten ihmisten moninaisuus. Suppeasti nähtynä kiinnitetään huomiota ihmisten erilaisuuteen eli heidän ikäänsä, sukupuoleensa, rotuunsa, kansallisuuteensa tai etniseen alkuperäänsä, kun taas laajempi näkemys huomaa erilaisuuden ihmisten henkilökohtaisissa ominaisuuksissa ja kyvykkyydessä, esimerkiksi heidän kielitaidossaan, kulttuurissaan, uskonnossaan tai koulutuksessaan. (Ks. Mateescu, 2017; Sippola ym., 2006.) Tässä tutkimuksessa toistuu johtajien laajempi näkökulma maahanmuuttajataustaisesta työntekijästä, joka nähdään ihmisenä kaikkine ominaisuuksineen eikä ainoastaan hänen maahanmuuttajataustansa kautta.

Päiväkodin johtajista joskus oli hämmentävää huomata maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden käyttäytyminen heitä kohtaan, sillä käyttäytymisessä ilmeni sekä hierarkkisuuksi että työntekijän vaikeutta muuttaa asennettaan:

HJ9 Siellä [työntekijän kotimaassa] on totuttu niin siihen, että esimies, että hän on suuri johtaja ja häntä kunnioitetaan, ja se ei ole henkilö, kenen kanssa keskustellaan. Suomessa päiväkodeissa meillä on vuoropuhelu. Taas siellä on ”anteeksi, anteeksi, kyllä, kyllä, minä teen näin”, siellä vain totellaan. Se on tosi vaikea. Mulla oli kaksi sellaista henkilöä, samantyyppistä, tästä ei tullut mitään, se ei muuttunut se ihminen, kun hän on niin voimakkaasti [tottunut], jos se oli jo tottunut jonkun tietynlaiseen kulttuuriin, että esimies määrää, ja sitten kun hän määrää, me ollaan hiljaa (...) Sitä on todella vaikea muuttaa.

Päiväkodin johtaja huomasi erään maahanmuuttajataustaisen työntekijän ottavan häneen kontaktia useimmiten sähköpostitse, ja toisella työntekijällä oli tapana raportoida suorittamastaan työstä johtajalle. Molemmat tapaukset hämmästyttivät johtajaa, joka ei ollut tottunut vastaaviin alaisten käytäntöihin. Näissä tapauksissa ne voidaan tulkita lähtömaassa opituksi tavoiksi. Ensiksi mainittu kuvaa etäisyyttä haluaa henkilöä, toinen epävarmuutta suoritetusta työstä ja hyväksynnän (palautteen) tarpeesta. Myös muiden päiväkodin johtajien mielestä tietyissä maissa alaiset ovat tottuneita hierarkkisesti rakennettuun työyhteisöön (ks. Kujanpää, 2017), jossa tasa-vertaiselle suhteelle johtajan kanssa ei ole mahdollisuutta. Moninaisen työyhteisön johtamista saattaa vaikeuttaa maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden erilainen suhtautuminen johtamiseen, heidän käsityksensä omista rooleistaan työyhteisössä ja suhtautumisestaan työhön (vrt. Kujanpää, 2017, s. 43). Tämän tyyppisten asioiden ymmärtäminen vaatii johtajalta kulttuurienvälisiä ymmärrystä ja herkkyyttä, minkä totesivat myös Paavola ja Talib (2010).

Ne päiväkodin johtajat (n=6), jotka olivat asuneet ulkomailla ja kokeneet sen, miltä tuntuu olla ulkomaalainen, tai joilla oli paljon kontakteja maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa, kuvailivat suhdettaan maahanmuuttajataustaisiin työntekijöihin myönteisesti ja kokivat heidän läsnäolonsa päiväkodissa rikkaudeksi. (vrt. Harakka, 2016). Yhdeksän päiväkodin johtajaa kertoi, että heillä ei ollut aiempia kontakteja maahanmuuttajataustaisiin henkilöihin. He kertoivat suhtautumisensa muuttuneen positiiviseksi oman yksikön maahanmuuttajataustaisiin työntekijöihin sen jälkeen, kun he olivat tutustuneet heihin lähemmin. Heistä jotkut johtajat olivat solmineet työpaikalla maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden kanssa ystävyys-suhteita, jotka kestivät edelleen, vaikka kyseiset henkilöt olivat jo eläkkeellä tai olivat siirtyneet toiseen yksikköön. Eräs päiväkodin johtaja korosti, että hän oli ”saanut tutustua tässä työssä eri kulttuureihin ja oppinut tuntemaan eri kulttuureita ja ihmisiä” (HJ11), minkä hän koki rikastuttavan johtajan työtä. Työntekijöihin tutustuminen koettiin tärkeäksi, ja sillä voi olla yhteys toimivien varhaiskasvatustiimien rakentamiseen.

Päiväkodissa työskennellään pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen tiimeissä. Päiväkodin johtaja rakentaa varhaiskasvatuksen tiimejä, mikä vaatii johtajalta tietoa muun muassa tiimin jäsenien koulutuksesta, työkokemuksesta, työskentelytavoista, sosiaalisista taidoista tai heidän persoonallisuuden piirteistään. Lisäksi johtajalta odotetaan psykologista tietoa toimivan tiimin perustamiseksi. (ks. Taipale, 2004.) Varhaiskasvatuksen tiimin muodostamisessa varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattitaito on pääkriteeri, henkilöstön maahanmuuttajataustaa ei lueta ammattitaidoksi:

HJ* No haasteena on tietysti aina se kielitaito, riittävä suomen kielen taito. Myös kirjalliset työt pitäisi sujua, mutta se ei ole se oleellisin asia. Oleelliset asiat on (.) ei ole eroja, onko se maahanmuuttajataustainen tai onko se syntyperäinen suomalainen, se liittyy se ammattitaitoasioihin (...) Ja silloin, kun sekä suomalaisella että maahanmuuttajilla on nämä hallussa, sillä et se osaaminen riittää päiväkodissa työskentelyyn, silloin kaikki on hyvin, silloin kielitaitoa tai kieltä oppii lisää työn ohessa. Minun ajatus on, että mun on pakko kasata tiimit ja saada tiimit toimimaan. Ja että kaikki menee hyvin. Eli tavallaan ei suhtauduta oikeasti millään tavalla, ei oikeasti voida ajatella, että täytyy kompensoida, jos jollakin on haasteita, oikeasti. Ne viisi, jos on haaste, tiimiä ei pysty kompensoimaan näissä, mutta kehitymässä olevassa suomen kielen taidossa, siinä me voidaan kompensoida.

Maahanmuuttajan heikompi suomen kielen taito nähdään taitona, jota pystyy parantamaan ja kompensoimaan. Päiväkodin johtaja jatkaa pohdintaa siitä, että vaikka henkilöstön maahanmuuttajatausta ei liity ammattitaitoon, suomen kielen hallinnalla

on merkitystä varhaiskasvatuksen työtiimien rakentamisessa. Harjoittelua tarvitseva työntekijä on henkilö, jonka ammattitaito, työkokemus tai jokin muu seikka, esimerkiksi kokemattomuus tai maahanmuuttajatausta, saattaa vaikuttaa varhaiskasvatuksen tiimin toimintaan. Kokenutta työntekijää on kuvattu henkilöksi, joka tuntee hyvin talon tradition ja toimintakulttuurin. Päiväkodin johtaja kuvailikin varhaiskasvatuksen tiimien rakentumista osuvasti siten, ettei hän pyri rakentamaan niin sanotusti *supertiimiä*, johon kuului vain kokeneita työntekijöitä. Hänen näkökulmastaan moninaisessa varhaiskasvatuksen tiimissä, jossa on sekä kokeneita ja taitavia että tukea ja apua tarvitsevia työtovereita, oppiminen on molemminpuolista ja johtaa varhaiskasvatuksen henkilöstön itsekehittymiseen. Tukea tarvitsevalta työntekijältä ei vaa-dittu asioita samalla tavalla kuin kokeneilta työntekijöiltä.

HJ* (...) Esimerkiksi tässä ryhmässä on juuri koulunpenkiltä tullut 19-vuotias, erittäin hyvä, mutta tiedän, jos hänet olisi heitetty, Suomessa sanotaan susille [naurua], olisimme lähettäneet hänet sellaiseen paikkaan, jossa osaaminen ja arkipäivän sujuminen ei olisi ollut hallussa. Sitten se nuori ei opi hyviä työskentelymalleja, niitä hyviä toimivia tapoja tehdä töitä. Samalla tavalla hän on juuri tässä ryhmässä, ja häneltä ei vielä vaadita kaikkea. Häntä tuetaan, ja tiimissä on niin taitavia, osaavia ja ymmärtäviä ihmisiä, he ymmärtävät, että hän on juuri koulunpenkiltä tullut, hän opettelee asioita, ettei ole reilua, jos laskemme, että annetaan hänelle seitsemän vasukeskustelua, vaan tehdään niin, että hänellä on muutama.

Edellä olevan päiväkodin johtajan kertomuksessa huomataan käytäntö, joka voidaan tulkita moninaisuusjohtamiseksi (ks. Colliander ym., 2009). Siinä työntekijän osaamiskyky arvioidaan ja otetaan huomioon ennen hänen sijoittamistaan varhaiskasvatuksen tiimiin. Johtajan tiimin rakentamistapaa voidaan verrata *reuna-alueelta osallistumisen* tai *asteittain syvenevään oppimisen* teorioihin (ks. Wenger, 1998; myös Hakkarainen, 2000). Alussa uusi tulokas tai harjoittelua tarvitseva henkilö on reuna-alueella ja seuraajan roolissa, ja hänellä on usein pienempi vastuu varhaiskasvatuksen tiimissä. Osallistuvan oppimisen myötä hänen tietotaitonsa vahvistuu, ja hän on valmis ottamaan täysvastuun omasta työskentelystään. Hänestä voi tulla asiantuntija, joka voi olla tukena muille reuna-alueella oleville.

Tiimien rakentamisessa ja niiden jäsenien vaihtamisessa voidaan nähdä keinona kaikenlaisen tiedon jakaminen (ks. Virtainlahti, 2009), ja erityisen tärkeää olisi hiljaisen tiedon ja tietämyksen jakaminen, jota tapahtuu muodollisissa tai/ja epämuodollisissa vuorovaikutustilanteissa (ks. Kauppinen & Evans, 2007; Nonaka & Takeuchi, 1995). Maahanmuuttajataustaisella varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on sellaista tietoa ja tietämystä, jonka ilmaiseminen saattaa olla vaikeaa, jos suomen kielen

taito ei ole riittävä. Muun muassa suomen kielen taito oli katsottu syyksi, miksi samassa tiimissä voi olla vain yksi maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen opettaja tai lastenhoitaja:

HJ* Mä olen pitänyt koko ajan ajatusta, että jokaisessa ryhmässä on vähintään yks maahanmuuttajataustainen ihminen töissä. Minusta se on kiva juttu, lapsi oppii ja tottuu, ja lapsillekin on kiva, kun lapset ovat monesta maasta ja he näkevät, että sellainen ihminen on. Mun täytyy pitää huolta myös, että minulla ei ole missään ryhmässä kovin monta maahanmuuttajataustaista aikuista. Siis ryhmässä pitäisi olla riittävän paljon aikuisia, jotka puhuvat suomen kieltä, koska muuten lasten suomen kielen oppiminen on vaikeaa. Ja joskus olin sellaisessa tilanteessa, että muuten se olisi hyvä tyyppi, mutta en voi niistä aikuisten tiimiä järjestää, koska tiimiin tulisi liian monta, jotka ei puhu kauhee hyvin suomea. Se vaikuttaa lasten oppimiseen, sen takia olen yrittänyt laittaa niin, että jokaisessa ryhmässä on [maahanmuuttajataustainen varhaiskasvattaja] ja toisaalta myös ne työntekijät eivät opi suomen kieltä, jos kaikki puhuu eri – –

HJ10 No ei voi olla enemmän kuin yksi maahanmuuttajataustaista henkilöä tiimissä, ja itse asiassa talossa ei pitäisi olla minun mielestäni hirveesti monta. Se tuo aika paljon sellaista lisälastia sitten, jos on kovin monta. Se olis mun mielest idea, että talossa olisi maahanmuuttajataustainen henkilö, kaksi olisi varmasti tosi hyvä. Riippuu tietysti talon koosta, mutta pienemmässä talossa kaksi on ihan maksimi. Silloin se sujuu hyvin se arki.

Yllä olevasta haastattelukatkelmasta käy ilmi, että maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön kokonaismäärä samassa yksikössä on aiheuttanut päiväkodin johtajan työn lisääntymistä. Johtaja jatkoi pohdiskelua, jossa korostuu vaikeus tehdä muutoksia, kun työyhteisössä on heikosti suomen kielen puhuvia työntekijöitä:

HJ10 Alussa en huomannutkaan, koska täällä sujui asiat niillä entisillä kuvioilla (...) se mikä on eniten minuun vaikuttanut, on se, että jos on jonkun muutoksen paikka ja pitäisi tehdä muutosta talossa, se on äärimmäisen vaikeata, koska ehkä se kielitaito ei riitä kuitenkaan sitten sinne pidemmälle pohdinnalle (...) se tuo ehkä sen ison haasteen, että miten muutoksia viedään eteenpäin.

Eräs johtaja mainitsi kehityskeskustelun tuomat vaikeudet heikommin suomea puhuvalle varhaiskasvatuksen työntekijälle, sillä tämän oli vaikea ymmärtämään aiheita ja kysymyksiä ja pelkästään kehityskeskustelun tarkoitus herätti epävarmuutta.

Myös asioiden selvittämistä maahanmuuttajataustaisen työntekijän kanssa, tai uusien asioiden opettamiseen kuului runsaasti aikaa. Johtajien mielestä maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden palkkaaminen työyhteisöön vaatii enemmän työtä ja aikaa lähinnä työttömiltä, joka perehdyttää maahanmuuttajataustaisen työtoverin:

HJ15: Jos työntekijä on eri kulttuuritaustainen, se vaikuttaa ihan kielen takia. Ei välttämättä tiedä, kuinka hyvä se suomen kielen taso on, ja joutuu panostamaan siihen, että viesti tulee ymmärretyksi, ja selvittää enemmän, ja varmasti vielä se kulttuuri-identiteetti, että eri kulttuuritaustaisilla on kyllä eroja, miten asiat on painotettu omassa koulutuksessa (...) eli niiden asioiden käymistä läpi ja sovitamista jonkun verran aikaa tulee. (...) ei välttämättä paperihommia tule enempää, mutta olen auttanut meidän henkilöitä hakemaan pätevyyttä niin kuin pystyn auttamaan. Tietysti sellaisissa tilanteissa joudutaan tarkentamaan niitä toimintatapoja ihan niinku jokaisen työntekijän kanssa, joka ei toimi välttämättä hyvin, sitten pyydetään aina esimiehen apua. Työkaverina voi olla haastavampi lähteä neuvomaan, mäkin lähden hirveen harvoin neuvomaan.

Viimeisestä sitaatista ilmenee, että työtoverit ovat enemmän perehdyttäjiä kuin johtaja itse. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että maahanmuuttajataustainen työntekijä saa enemmän tukea, apua, herkkyyttä sekä ymmärrystä perehdytykseen verrattuna niin sanottua kantäväestöön kuuluviin työntekijöihin. Yleensä johtaja käy perehdytyskeskustelun uuden työntekijän kanssa heti työn alussa, sen jälkeen vastuu siirtyy työtovereille. Varhaiskasvatuksessa noviisit oppivat parhaiten osallistumalla yhteiseen toimintaan ja observoimalla muita henkilöstön jäseniä. Kiire ja perehdytykselle omistettu liian lyhyt aika saattoivat olla esteenä sen hyvälle sujumiselle:

HJ2 Monikulttuuriset työntekijät tarvitsevat enemmän sitä, että tosiaan ei odoteta liikaa eikä vaadita. Keskustellaan ja perehdytys on huipputarkeitä. Että hyvin perehdytetään, tuetaan ja ollaan mukana. Tietysti joskus sortuu työyhteisö (.) kun on kiirettä ja huisketta, että odotetaan liian valmista (.) tavallaan.

HJ8 Kyllä, se on samalla tavalla kuin uusi työntekijä tulee meidän taloon, totta kai se aloittaa matalammalta tasolta ja pikku hiljaa hankkii niitä tehtäviä ja vastualueita lisää. Eli en siinä mä erotele sitä, mistä sä oot tullut, se on ihan sama, vaikka tulee Lahdesta Helsinkiin, se on yhtä pihalla täällä Helsingin systeemeistä.

Lainauksessa mainittu matala taso viitanee reuna-alueeseen, josta uusi työntekijä aloittaa tulopaikasta riippumatta. Käytäntöyhteisöteorian mukaisesti perehdytyk-

sessä keskitytään jäsenien väliseen vuorovaikutukseen eikä vain perehdytyksen pidentämiseen. Novisiit tarvitsevat tukea ja apua työyhteisön jäseniltä niin kauan, kunnes he ovat valmiita suorittamaan työtehtävät itsenäisesti (Lave & Wenger, 1991; myös Hakkarainen, 2000.) Yllä olevat lainaukset viittaavat siihen, että johtava yksikkö saattaa olla ekspansiivinen oppimisympäristö, jossa perehdytykselle ja oppimiselle annetaan aikaa (ks. Fuller & Unwin, 2003; Fuller & Unwin, 2004a).

Aineiston esimerkkien mukaan osa päiväkodin johtajista (n=4) ei kokenut työnsä lisääntyvän omassa yksikössään maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden palkkaamisen vuoksi. Alla mainittujen kertomuksien perusteella voi päätellä, että niiden johtajien kokemaa lisätyön määrä mahdollisesti vaikutti se, miten hyvin uusi maahanmuuttajataustainen työntekijä osasi suomea.

HJ11: No ei yleensä, kun se on ollut niin hyvä se kielitaito, ja kaikki asiat ihan samalla tavalla kuin suomalaisen työntekijän kanssa, että käydään ne kaikki perusasiat läpi.

HJ14 Ei ole varsinaisesti muokannut, yleisesti esimerkiksi aluejohtoryhmässä tullaan käsittelemään tulevaisuutta, jossa on koko ajan enemmän monikulttuurisia työntekijöitä.

HJ6: Mun mielestä ei oo. Ei ole sillä tavalla muuttuneet mun työn tavoitteet, että minä joutuisin enemmän tehdä, kun tuli monikulttuuriset työntekijät (...) Ei kukaan ole kokenut sitä jotenkin erilaiseksi, että meillä ei ole samaa kieltä. Me tehtiin samoja töitä samalla tavalla, ei mietitty sitä, onko (.) koska heillä oli jo peruskielen taito, ettei tarvinnut miettiä, pitääkö keventää töitä tai vastuutta tai tämän tyyppisiä.

Keskustelimme muutamien haastateltavien johtajien kanssa varhaiskasvatuksen kentän *tulevaisuudesta*, ja johtajat olivat varmoja päiväkotien työyhteisöjen muuttumisesta, sillä maahanmuuttajataustaisia henkilöitä on jo nyt enenevässä määrin sekä varhaiskasvatuksen ryhmissä että henkilöstössä.

HJ13: Kyllä, varmasti tulee [lisää maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä]. Tähän ajatukseen ollaan totuttelemassa vähitellen. Tietysti sit, kun miettii, että opettajan roolissa on se pedagoginen vastuu ja vetovastuu ja sitten tietysti odottaa, että on tietty kielivaatimukset. Mutta jos sä olet opiskellut opettajaksi Suomessa, kyllä sinulla on riittävä tausta.

HJ* Mä näen sen, kun kuljen oppilaitoksen ohi ja näen sen bussin täynnä oppilaita, jotka tulee (X)sta kouluun. Meidän hoito- ja kasvatushenkilöstömme tulee

ihan muutamassa vuodessa muuttumaan, meillä on nyt paljon eläköityvää väkeä, tulee koko ajan enemmän ja enemmän eri kulttuuritaustaisia. Me ei saada edes suomalaisia töihin tänne! Jatkuva henkilökuntapula ja mä en tiedä, minne menee kaikki lastentarhanopettajat, ehkä ne kandit menevät maisteriksi, mutta minne he menevät sen jälkeen? Ei heitä näe päiväkodissa, ehkä monet jatkavat koulun puolella opintoja.

Katkelmista käy ilmi, että päiväkodin johtajat visioivat tulevaisuuden varhaiskasvatuksen henkilöstöä siten, että siinä on runsaasti maahanmuuttajataustaisia varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia. Varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin liittyy kielivaatimuksia sekä koulutus. Pula varhaiskasvatuksen henkilöstöstä saattaa kasvaa tulevaisuudessa erityisesti eläköitymisen vuoksi, ja alan koulutuspaikkoja tarvitaan lisää (ks. Valtioneuvosto, 2021, s. 16; Työ- ja elinkeinoministeriö, 2021a). Johtajien visioissa tuli keskeisimpinä seikkoina esille maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden riittävän hyvän suomen kielen taidon varmistaminen ja työntekijöiden kieliopintojen tukeminen.

Päiväkodin johtajien näkökulmasta lähiympäristö, jossa asuu paljon maahanmuuttajaperheitä saattaa olla yhteydessä siihen, että maahanmuuttajataustaisille varhaiskasvatuksen opettajille tai lastenhoitajille oli helpompaa saada työpaikka juuri kyseiseltä alueelta ja työskennellä siellä.

HJ14 Varmaankin hyvä. En tiedä muista kunnista, mutta Helsingissä monokulttuuristen päiväkotien sijainnit keskittyvät tietyille alueille, on edelleenkin päiväkoteja, joissa ei monikulttuurisia lapsia ole juuri lainkaan. Erot oman alueemme sisälläkin ovat erittäin suuret.

Alueellisella erilaistumisella voi olla vaikutusta siihen, miten maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö työllistyy päiväkoteihin. Helsingin asuinalueet ovat hyvin erilaisia, ja joillakin asuu enemmän maahanmuuttajia kuin muilla alueilla, myös suhteessa muihin Suomen alueisiin (Joronen, 2005; Kyhä, 2011, s. 70; Tilastokeskus, 2021). Myös Koskinen-Sinisalon (2015) tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajaopettajat mainitsivat lähiympäristön vaikutuksen työllistymis- ja koulutautumismahdollisuuksiin siten, että esimerkiksi suurimmilla paikkakunnilla oli helpompi kouluttautua ja työllistyä. Tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisiin opettajiin suhtauduttiin avoimemmin ja etnorelativistisemmin suurimmilla paikkakunnilla. (Koskinen-Sinisalo, 2015.)

Johtajien mielestä maahanmuuttajaperheet hyötyvät maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön läsnäolosta päiväkodissa esimerkiksi tulkkaustilanteissa. Maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen opettaja tai lastenhoitaja saattaa olla myös mallina maahanmuuttajataustaisille lasten huoltajille siten, että ihmiset

voivat onnistua työmarkkinoilla maahanmuuttajataustastaan huolimatta. Suurimassa osassa tutkimukseen osallistuneiden johtajien vastauksista ilmeni, että lapsiryhmän kielellinen moninaisuus saattaa olla yhteydessä myös maahanmuuttajataustaisten lasten huoltajien päiväkodin valintaan. Eräs johtaja kertoi hänen yksikköönsä kuuluvasta esiopetusryhmästä, jossa neljäntoista lapsen äidinkieli oli muu kuin suomi. Silloin eräät maahanmuuttajataustaiset lasten huoltajat halusivat valita toisen päiväkodin, jossa heidän lapsensa saisi vahvaa suomen kielen oppimiseen liittyvää tukea.

Päiväkodin valinta tuli esiin myös haastatteluissa maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa toisesta näkökulmasta: heidän mielestään on mukavampaa työskennellä päiväkodissa, jossa on muita maahanmuuttajataustaisia varhaiskasvatuksen työtovereita ja asiakkaita. Mukavuus tässä tapauksessa voi liittyä heidän ilmaisuunsa, että muiden maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenien joukossa he eivät tunteneet itseään niin erilaisiksi ja vieraisiksi. Asuinalueen, jossa asuu paljon maahanmuuttajia, on nähty mahdollisesti vaikuttavan myös lasten huoltajien suhtautumiseen maahanmuuttajataustaiseen varhaiskasvatuksen henkilöstöön, jota on kuvailtu ystävälliseksi ja mukavaksi. Asiasta maininnut haastateltava korostaa vastauksessaan, että sijaisena hän oli kiertänyt eri päiväkoteja ympäri Helsinkiä, joten hän osaa vertailla alueita ja yksiköissä vallitsevaa ilmapiiriä. Vastakohtana on maahanmuuttajataustaisen henkilön kokemus alueelta, jossa maahanmuuttaja-asukkaita on hyvin vähän:

HMm/vl* – – mä yritin puhua [työsopimuksen jatkamisesta] johtajan kanssa, kun olin kaksi vuotta samassa paikassa, että tarvitaanko lisää työntekijää. Hän sanoi: ”ei, ei tarvi, meillä on kaikki suomalaisia: työntekijät ovat suomalaisia, lapset ovat suomalaisia. Sulla on parempi, kun sinä menet monikulttuuriseen päiväkotiin”- suoraan sanoi se mulle. Sanoin ”kiitos” ja lähdin pois.

Lainauksesta huomaa, että haastateltava ei saanut työpaikkaa nimenomaan henkilöstön ja perheiden maahanmuuttajataustan vähäisyyden vuoksi. Tämä lainaus voidaan linkittää kahden päiväkodin johtajan näkökulmaan maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden työllistymisstrategiasta, joka pitäisi järjestää toisella tavalla kuin alueella on tapana. Jos alueella asuu paljon maahanmuuttajataustaisia perheitä ja päiväkotien ryhmissä maahanmuuttajalapsien osuus on suuri, tarvitaan ehdottomasti vahvaa suomenkielisen varhaiskasvatuksen henkilöstön tukea. Vastaavasti päiväkodissa, jossa on vähän maahanmuuttajalapsia, maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö voisi oppia paremmin suomen kieltä ja suomalaistaustaiset lapset saisivat tutustua eri maista tulleisiin ihmisiin:

HJ* Viimeksi (X) soitti mulle, että haluanko minä järjestää koulutuksen päiväkodissa eli ”maamuuttajataustaisen opiskelijan ohjaaja”, ja sanoin ”ilman muuta”, mutta sitten kysyin: ”Miksi just tänne haluat sen koulutuksen?” Ja hän sanoi: ”Koska teillä on niin paljon maahanmuuttajaperhettä siellä.” Ja mä sano: ”Mut sinä puhut opiskelijasta, minusta ei kannatta laittaa tänne maahanmuuttajaopiskelijoita, kun täällä on maahanmuuttajataustaiset työntekijät ja lapset, mutta nimenomaan sinne, missä ei ole! Että heille tulisi kosketuspintaa eri kulttuuritaustaisiin ihmisiin ja myös he, että he olisivat enemmän suomalaisessa kulttuurissa kuin täällä.” Ja sitten (X) rupesi nauramaan: ”Olet oikeassa. Tässä näen, miten stereotyyppistä me ollaan.”

Yllä oleva katkelma sisältää havainnon, että asioiden järjestäminen tapahtui tietyn kaavan mukaan, ja uudet olosuhteet vaativat uutta ajattelutapaa. Maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kohdistuminen tiettyyn asuinalueeseen saattaa olla yhteydessä maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön hyväksymiseen ja lisäksi heidän hyvinvointiinsa ja itsetuntoonsa.

13 Päiväkodin käytäntöyhteisöt

Tässä luvussa tarkastellaan tulosten perusteella sitä, miten työntekijöiden kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus oli osallisena varhaiskasvatuksen käytäntöyhteisön toiminnassa. Varhaiskasvatuksen työyhteisöä ei määritellä automaattisesti käytäntöyhteisöksi, vaan siihen tarvitaan kolme kriteeriä: keskinäistä sitoutumista, yhteistä tavoitetta tai hanketta sekä jaettua käytännettä (ks. Wenger, 1998, s. 73). Varhaiskasvatuksessa jaettu (pedagoginen) johtajuus voidaan nähdä käytäntöyhteisön elementtinä (ks. Clarkin-Phillips, 2011; Heikkinen ym., 2022).

Keskinäinen sitoutuminen

Uusien työntekijöiden sitoutuminen jokapäiväiseen toimintaan työpaikalla eli osallistuminen sosiaaliseen toimintaan edesauttaa täysjäseneksi tuleamista (Lave & Wenger, 1991, s. 101). Varhaiskasvatuksen henkilöstön työhön kuuluu yhteiseen toimintaan sitoutuminen, sillä varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteistyö toteutuu vuorovaikutuksessa (ks. Happo, 2006).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että mitä enemmän maahanmuuttajataustainen henkilö oli suorittanut työtehtäviä itsenäisesti (erityisesti kirjallisia työtehtäviä), sitä enemmän hänen itseluottamuksensa ja oppimismotivaationsa kasvoivat ja vahvistivat hänen sitoutumistaan yhteiseen toimintaan. Keskinäistä sitoutumista tarvittiin myös perhdytyksessä, jossa suomalaistaustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö toimi pääasiallisena perhdyttäjänä (ks. esim. luku 11). Myös suomalaistaustaisen työtoverin hyväksyntä motivoi yhteiseen toimintaan osallistumista.

Keskinäiseen sitoutumiseen mahdollisesti vaikuttivat merkittävimmin työpaikan sosiaalisten suhteiden laatu sekä saatu palaute työtovereilta tai johtajilta. Maahanmuuttajataustaisen henkilöstön avun tarve oli vaihtelevaa, ja se liittyi pääasiassa hyvää kirjallista suomen kielen taitoa vaativiin tehtäviin. (ks. luvut 11.2 ja 11.3) Avun antaminen ja sen pyytäminen vahvistavat käytäntöyhteisön jäsenien vastavuoroisuutta (Wenger 1998, s. 230). Koettu heikko yhteys työyhteisöön määräaikaisen työsopimuksen vuoksi todennäköisesti heikensi maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden sitoutumista (ks. luku 10.2), mutta voidaan olettaa, että tämä seikka ei liity vain maahanmuuttajataustaisiin työntekijöihin.

Yhteinen tavoite

Tutkimusaineiston keräämisaikana (2013–2014) voimassa oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodesta 2005 ja Esiopetuksen suunnitelma vuodesta 2010. Tutkimukseen osallistunut maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö on tutustunut Varhaiskasvatussuunnitelman opetussuunnitelman perusteisiin ja niiden periaatteisiin. Suomalaista EduCare-mallia, jossa kasvatus, opetus ja hoito nivoutuvat varhaiskasvatopedagogiikassa yhteen, voidaan pitää käytäntöyhteisön ”yhteisenä hankkeena”.

Maahanmuuttajataustaiset henkilöt tutustuivat käytännössä myös kasvatustyyliin ja varhaiskasvatuksessa vallalla olevaan lapsia osallistavaan oppimisenäkemykseen, mikä todennäköisesti vaikutti heidän oman kasvatustyyliinsä muokkautumiseen joko täysin tai osittain. Vaikka maahanmuuttajataustaisen henkilöstön kasvatustyyleissä ja oppimisenäkemyksissä on havaittu eroavaisuuksia, varhaiskasvatuksen henkilöstön pyrkimys oli työskennellä mahdollisimman saman linjan mukaisesti (ks. luku 11.2). Käytäntöyhteisössä jäseniltä ei edellytetä yksimielisyyttä tai uskoa samoihin asioihin, vaan kykyä keskustella ja neuvotella asioista yhdessä (Wenger 1998, s. 77).

Jaettu käytänne

Käytäntöyhteisön toiminnan kautta syntyneet menet, tavat, tarinat, välineet ja käsitteet katsotaan jaetuksi käyttäneiksi. Varsinkin tarinoiden avulla jaetut kokemukset koetaan erityisen tärkeiksi (ks. myös esim. Wenger, 1998; Fraga-Cañadas, 2011; Pyrko ym., 2017) ja olennaisiksi työpaikalla oppimisen näkökulmasta (ks. Hytönen ym., 2011).

Tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajataustaisten henkilöiden heikko kielitaito on joskus vaatinut työtovereilta ja johtajalta asioiden selittämistä, jotta *käytänne* avautuisi, mutta maahanmuuttajataustaiset työntekijät huomasivat itse, että suomen kielen oppiminen lisäsi varhaiskasvatuksen ulottuvuuksien ymmärtämistä (ks. luvut 11.2 ja 11.3). Maahanmuuttajataustaisen henkilön aktiivinen osallistuminen yhteisiin keskusteluihin sekä omien kokemusten ja mielipiteiden esiin tuominen edesauttoivat muita tutustumaan häneen itseensä ja hänen kulttuuriinsa (ks. luku 11.1). Toisaalta työyhteisön osoittama sivuun jättäminen saattoi olla esteenä yhteisiin keskusteluihin osallistumiseen ja samalla yhteisten käytänteiden kehittämiseen (ks. luku 11.1).

Oppiminen

Käytäntöyhteisössä oppiminen nähdään osallistumisena yhteisön käytäntöihin ja toimintoihin, ja oppiminen tapahtuu johonkin kuulumisen (yhteisö), kokemuksen (merkitys), joksikin tulemisen (identiteetti) ja tekemisen (käytäntö) kautta. Käytäntöyhteisössä sosiaalinen oppiminen on näiden neljän osatekijän yhdistelmä. (Wenger, 1998, s. 4–6.)

Maahanmuuttajataustaiset haastateltavat ilmaisivat halunsa kuulua työyhteisöön samalla tasolla kuin muut varhaiskasvatuksen työyhteisön jäsenet. He halusivat tulla nähdyiksi varhaiskasvatuksen ammattilaisina ilman, että heidän maahanmuuttajataustaansa korostetaan. Aktiivisten sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen ja työtovereiden hyväksyntä saattoivat vähentää toiseuden tunnetta.

Kun maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilön osallistumista yhteiseen toimintaan arvostetaan, hänen työyhteisöön kuulumisen tunteensa vahvistuu (vrt. Cole, 1991). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan toimenkuvan omaksuminen ja toteuttaminen sekä sujuva kommunikaatio suomen kielellä koettiin osaamiseksi. Eräs maahanmuuttajataustainen työntekijä kertoi työyhteisönsä luottamuksesta, sillä hänen taitonsa huomattiin ja hän sai vaativan tehtävän:

HMo/vo* Se mitä on kivaa, että päiväkodissa minulla on luottamus, esimerkiksi meillä oli pari vuotta sitten, että pitäisi valita ihmisen, joka hoitaa (X) ja he ovat suoraan päättäneet, että (X) on sellainen(.) rehellinen ihminen.

Kyseinen haastateltava oli ylpeä itsestään, koska työtoverit näkivät hänet rehellisenä henkilönä ja myös kertoivat siitä hänelle. Suoraan annettu palaute vahvisti hänen itsetuntoaan sekä oloaan, koska häntä tarvittiin työyhteisössä (ks. myös Heiske, 2005; Virtainlahti, 2009). Työntekijän tapa ymmärtää asioita (merkitys) sekä käytäntö ja hänen identiteettinsä muuttuivat, kun häneltä pyydettiin neuvoja ja apua, eli voidaan olettaa, että hän sai työyhteisöltä asiantuntijan (vrt. Graven, 2003) ja todennäköisesti sai tai oli saamassa täysjäsenen statuksen. Lisäksi kaksi muuta haastateltavaa kertoi, että heiltä pyydettiin neuvoja toimintasuunnitelman rakentamisessa. On kuitenkin korostettava, että haastatteluissa ei kysytty tästä asiasta erikseen.

Arjen toiminnot toivat kokemusta ja syntyi tilanteita, joista maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö oppi aina jotain uutta. Kokemuksille tuli uusi merkitys, kun maahanmuuttajataustainen henkilöstö alkoi ymmärtää suomalaisen kasvatukseen ja opetukseen liittyviä asioita yksilöllisesti ja yhteisöllisesti:

HMvo/vl22 Se, mitä olen oppinut sinä aikana [kun hän oli varhaiskasvatuksen opettajana omassa kotimaassa], se oli ihan toinen [asia], mitä meitä opetetaan nyt. Minun täytyy tietää, miten nykyisin lapset kasvatetaan [naurua]. Se oli sitä,

että en ollut niin varma itsestään, mut se tulee sitten, mä vain teen ja minä opin, otan malli työkaverilta, miten toimitaan. Pitää olla rohkea vaan.

Lainaus voi olla esimerkkinä merkitysneuvotteluista, joita ovat käyneet myös muut maahanmuuttajataustaiset henkilöt, joilla oli työkokemusta kasvatus- tai opetuslalta koti- tai lähtömaassa (ks. Wenger, 1998). Myös Nummenmaa ym. (2007) totesivat, että kasvatuksen arvot, tavoitteet ja päämäärät voivat olla esimerkkinä merkitysneuvotteluista.

Uusien asioiden jatkuva oppiminen mainittiin useissa haastateltavien kertomuksissa, varsinkin suomen kielen oppiminen ja kielitaidon kehittyminen sekä suomalaiseseen kulttuuriin tutustuminen. Eräs maahanmuuttajataustainen työntekijä totesi tyytyväisenä, että lastenhoitajan tutkinnon suorittaminen oli lisännyt hänen vastuutaan päiväkodissa. Moni maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen työntekijä myönsi lukevansa ammattikirjallisuutta vapaa-ajallaan saadakseen lisää tietoa suomalaisesta kasvatuksesta, mikä viittasi perinteiseen oppimistapaan (ks. Sfar, 1998; myös Hakkarainen, 2000). Jotkut maahanmuuttajataustaiset opettajat tai lastenhoitajat opettelivat myös lastenlauluja ja lukemaan kirjoja vaivattomasti etukäteen koton, tai he lukivat muiden työntekijöiden kirjoittamia asiakirjoja, esimerkiksi lasten varhaiskasvatussuunnitelmia.

Suurin osa tutkimukseeni osallistuneista maahanmuuttajataustaisista henkilöstön jäsenistä kertoi omasta varhaiskasvatuksen ammattilaisen työstään ja suomen kielen oppimisestaan nimenomaan osallistumisen kautta (ks. myös van Lierin (2004) ekologis-sosiokulttuurinen näkemys kielen oppimiseen):

HMvo/vo28 Mä opin kielen hyvin, puhumalla mä opin, mä en ollut missä suomen kielen kurssilla.

HMo/vo15: Kieli, ammattitaito, ihmisten asenne on erittäin tärkeä, koska (.) olen oppinut sen, että minun piti lähestyä. Jos mä näen, että kaikki tekee ja minä istun tekemättä, minän täytyy lähestyä ja kysyä, jos mä en tiedä.

Oppiminen työpaikalla observoinnin ja osallistumisen kautta saattaa olla myös tiedostamatonta. Hiljaisen tiedon siirto edellyttää hiljaisen tiedon tunnistamista sekä ihmisten halua jakaa tietoa muiden kanssa. Hiljaisen tiedon siirtyminen edellyttää myös kaikenikäisten työntekijöiden osaamisen arvostamista, yhteistä aikaa ja tilaa, avointa dialogia ja keskustelua työyhteisössä sekä hyviä työntekijöiden välisiä suhteita. (Ks. Tuomola & Airila, 2007; Koivunen, 1997; Polanyi & Sen, 2009). Monimuotoisen päiväkodin työyhteisön toimintaan voidaan lisätä myös *maahanmuuttajataustaisten henkilöiden osaamisen arvostaminen*, ei keskittymistä ainoastaan aspektiin, joka liittyy heidän maahanmuuttajataustaansa.

Hiljaisen tiedon ominaisuuteen kuuluu sen siirtämisen vaikeus. Suomessa varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on mahdollisuuksia hiljaisen tiedon jakamiseen, koska päiväkodissa työskennellään intensiivisessä vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksen tiimeissä tai muissa (epä)muodollisissa ryhmissä (ks. Bendkowski, 2014). Päiväkodin työyhteisössä keskustelut eri tilanteissa tai varhaiskasvatuksen tiimien rakentaminen ja niiden jäsenien vaihtuminen ovat esimerkiksi sitä, miten voi tukea hiljaista tiedon ja tietämyksen jakamista, mikäli tiimin jäsenet ovat tietoisia siitä, mitä jaetaan (ks. myös Virtainlahti, 2009, s. 88).

Haastateltavien kertomusten mukaan muissa maissa varhaiskasvatuksen ryhmässä on yleensä vain yksi aikuinen (opettaja) ja joskus avustaja. Hiljasta tietoa on vaikea ”lukea”, mutta vielä vaikeampaa se saattaa olla maahanmuuttajataustaiselle henkilöstölle, joka saattaa tulkita toisten käytännöt eri työkuulttuurin näkökulmasta.

Reuna-alueelta osallistuminen

Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön täysjäseneksi tuleamista tarkasteltiin sekä työyhteisössä että yhteistyössä lasten huoltajien kanssa. Reuna-alueelta osallistumisen prosessissa (*Legitimate peripheral participation, LPP*) maahanmuuttajataustaiset työntekijät oppivat suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, työyhteisön tapoja ja normeja sekä lasten huoltajien kanssa tehtyä yhteistyötä observoimalla muiden työtovereiden toimintaa ja myös oman kokemuksensa kautta (ks. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Aiempien tutkimusten (ks. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) mukaan käytäntöyhteisön uuden tulokkaan jäsenyys riippuu hänen sitoutumisestaan. Tutkijat esittivät neljä jäsenyyttä käytäntöyhteisössä: täysi (*insider*), perifeerinen/reuna-alueella oleva (*peripherality*), marginaalinen (*marginality*) tai ulkopuolinen (*outsider*). Jos olettaisimme varhaiskasvatuksen tiimin tai työyhteisön käytäntöyhteisöinä, voidaan yrittää analysoida maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden jäsenyyttä ja mahdollista liikettä yhteisön sisällä. Monet maahanmuuttajataustaiset haastateltavat kertoivat tilanteista, joita syntyi, kun he aloittivat työt päiväkodissa ensiksi apulaisena ilman suomen kielen taitoa ja tietämystä siitä, miten suomalaisessa päiväkodissa työskennellään ja miten lapsia kasvatetaan. Heillä oli ulkopuolisuuden tunne osamattomuutensa vuoksi. Haastatteluissa kerrottiin, miten oppimisen kautta oma ammatti-identiteetti vahvistui ja itsevarmuus kasvoi.

Eräs maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen opettaja kertoi aloittavansa työskentelyn päiväkodissa *matalalla profiililla*, joka viitanee vahvasti reuna-alueelta osallistumisen prosessiin (ks. Lave & Wenger, 1991) ja työaseman vahvistamiseen. Haastateltava korostaa, että uutena tulokkaana ei voi heti ehdottaa muutoksia

varsinkin, kun kysymys on lyhyestä määräaikaisesta työsuhteesta ja tiimissä on tietynlainen hierarkkisuus. Silloin rooli tiimissä on enemmän observoida muita ja sopeutua samaan työskentelytyyliin.

Eräs toinen maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilö kertoi oppivansa myös siitä, että hänen täytyi hakea kontaktia muiden työtovereiden kanssa sekä pyytää apua muilta työyhteisön jäseniltä oma-aloitteisesti.

HMm/vl* Mä sanoin näin, että totta kai, alussa, kun minä en tiennyt, en ymmärtänyt yhtä mitään ja täällä oli vahvat suomalaiset perinteet, silloin, että: ”Näin tehdään!” (...) Jossain vaiheessa oli niin tiukka, ne kaikki pienet jutut, mut kun Suomessa se oli tärkeää. Nyt kun kansanvälisempi porukka tuli, joka paikassa ei ole enää samaa. Mutta silloin mun oli aina pakko kysyä: ”Voinko mä tehdä näin ja näin?” (...) Että minun itse oli pakko olla aktiivinen ja selvittää ne asiat. Mä olin ihan, ihan täys ulkopuolinen, kun minä en tiennyt. Mä otin se jotenkin positiivisena (...) Aina halusin tietää, miks näin tapahtuu. Sitten omaksuin, että jos vaikka menet kylään, jonnekin kaverille, sinä et käyttäydy kylässä kuin kotona (...) Semmonen kunnioitus tähän kulttuuriin ja ihmisiin. Jossain vaiheessa totta kai mä oon kasvanut ja mä sain vahvuus, jotta mä voin sanoa aika kova: ”Ei, tämä ei käy!” Mut se on pitkä matka jo.

Edellä mainitussa aineistoesimerkissä haastateltava vertaa omaa asemaansa työn alkuvaiheessa kyläilyyn, sillä kylässä kunnioitetaan kodin asukkaita sekä heidän perinteitään ja tapojaan. Hän otti oman reuna-alueella olevan positionsa myönteisesti esiin, koska hän oli voinut tutustua varhaiskasvatuksen yhteisöjen toimintaan observoimalla sekä oppia käytäntöjä ja suomen kieltä.

Tutkimusaineiston perusteella voidaan olettaa, että maahanmuuttajataustaiset työntekijät, joilla oli heikompi suomen kielen taito tai joilla ei ollut riittävästi ammatillista erityisosaamista tai joilla oli lyhytaikainen työsuhte, jäivät myös yhteisön reuna-alueelle. Ainakin yhden haastatellun henkilön kuvauksen mukaan hänen voidaan ajatella olleen reuna-alueella varhaiskasvatuksen tiimin sisäisten erimielisyyksien vuoksi, vaikka hän oli kokenut ja pätevä varhaiskasvatuksen opettaja. Monien maahanmuuttajataustaisten haastateltavien kohdalla ei ollut riittävästi aiheeseen liittyviä aineistoesimerkkejä, jotta heidän paikkaansa työyhteisössä olisi voinut luotettavasti määritellä.

Päiväkodin johtajat kuvailivat varhaiskasvatuksen tiimien rakentamista, josta ilmeni *asteittain syvenevän osallistumisen* prosessin piirteitä (ks. Hakkarainen, 2000): kokematon (noviisi) työntekijä sijoitetaan varhaiskasvatuksen tiimiin, jossa hän saa apua ja mallia kokeneilta työtovereilta. Näissä kuvauksissa maahanmuuttajataustainen työntekijä on nähty henkilönä, joka tarvitsee apua ja tukea työtoverilta. Tietojen

ja taitojen vahvistumisen jälkeen noviisista tai maahanmuuttajataustaisesta työntekijästä voi tulla asiantuntija, joka voi olla tukena uusille noviiseille työtovereille. Haastattelussa esille tulleet avun saaminen ja sen pyytäminen saattoivat vahvistaa jäsenien vastavuoroisuutta (ks. Wenger, 1998).

Asteittain syvenevä osallistuminen huomattiin myös maahanmuuttajataustaisten henkilöiden lasten VASU-suunnitelman kirjaamisessa ja sen jälkeisessä keskustelussa lasten huoltajien kanssa (ks. luvut 11.2 ja 11.3). Varhaiskasvatuksen yhteisö eli henkilöstön ja lasten huoltajien yhteisö voidaan nähdä myös käytäntöyhteisönä, jonka toimintaan maahanmuuttajataustaiset työntekijät osallistuvat yhteisön eri alueelta (ks. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että edellä mainittujen maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden jäsenyys varhaiskasvatuksen yhteisössä oli yhteydessä heidän suomen kielen taitoonsa, aiempaan koulutukseensa sekä lasten huoltajien suhtautumiseen maahanmuuttajataustaiseen varhaiskasvatuksen henkilöstöön.

14 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja tarkastellaan niihin liittyviä johtopäätöksiä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli vastata seuraaviin kysymyksiin: a) miten maahanmuuttajataustaiset henkilöt kokevat jäsenyytensä ja työskentelynsä suomalaisen päiväkodin työyhteisössä ja toimintakulttuurissa, b) minkälaisia näkemyksiä suomalaistaustaisella varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta maahanmuuttajataustaisen henkilöstön kanssa ja c) minkälaisia näkemyksiä päiväkodin johtajilla on työyhteisön johtamisesta ja toimivuudesta, kun sen jäsenenä on maahanmuuttajataustaisia henkilöitä. Sisällönanalyysin teoriasidonnaisuus liittyy pääosin käytäntöyhteisöjen toimintaan, erityisesti osallistumalla oppimiseen ja reuna-alueelta osallistumisen näkökulmalta (ks. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Sosiokonstruktivistisen lähestymistavan mukaisesti ymmärretään tutkittavaa ilmiötä kertomuksien ja näkökulmien kautta. Tutkimuksessa työntekijöiden maahanmuuttajatausta on yhteydessä sekä työyhteisön toimintaan ja merkitysneuvotteluihin että yhteisen käsityksen konstruointiin moninaisuudesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin sekä vertikaalisia (päiväkodin johtajan ja alaisten välisiä) että horisontaalisia (työtovereiden välisiä) ulottuvuuksia työyhteisön toiminnassa (ks. Gerlach, 2019).

Kuviossa 12 on esitetty niitä maahanmuuttajataustaisen työntekijän varhaiskasvatuksen moninaiseen työyhteisöön liittymiseen yhteydessä olleita tekijöitä, jotka nousivat esille tutkimusaineiston kolmesta eri näkökulmasta tarkasteltuina. Kuviossa 12 sinisellä taustalla olevat tekijät liittyvät varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, työyhteisön ja mahdollisten käytäntöyhteisöjen toimintaan, keltaisella taustalla olevat maahanmuuttajataustaiseen varhaiskasvatuksen henkilöstön jäseneen, vihreällä taustalla olevat päiväkodin johtajuuteen ja oransilla taustalla olevat suomalaistaustaiseen varhaiskasvatushenkilöstöön.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää ja kuvata maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien kokemuksia sekä suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön ja päiväkodin johtajien näkemyksiä päiväkodin toimintakulttuurista, työyhteisön jäsenyydestä, toiminnasta ja sen johtamisesta päiväkohteissa suhteessa varhaiskasvatushenkilöstön moninaisuuteen. Kuvioon 12 on koottu otsikkotasolla niitä tekijöitä, jotka nousivat esille kolmesta eri näkökulmasta tarkasteltuina maahanmuuttajataustaiseen varhaiskasvatushenkilöstöön, varhaiskasvatuksen työyhteisöön, johtamiseen ja päiväkotien toimintakulttuuriin ja mahdollisesti myös varhaiskasvatuksen käytäntöyhteisöjen toimintaan liittyen. Tutkimusaineiston perusteella ei voitu tarkemmin osoittaa käytäntöyhteisöjen olemassaoloa, mutta aineistosta löytyi niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat varhaiskasvatuksen käytäntöyhteisöjen olemassaolon ja toiminnan.

Varhaiskasvatuksen työyhteisöjen ja parhaimmillaan mahdollisesti käytäntöyhteisöjen toimintaan liittyi se millaiset sosiaaliset suhteet, ilmapiiri ja vuorovaikutus työtovereiden kanssa oli. Työntekijää tukevassa työilmapiirissa oli avoin vuorovaikutus ja mahdollisuus pyytää ja saada apua. Sillä, miten maahanmuuttajataustaiset työntekijät kokivat rasismia, syrjintää tai muuta epäasiallista kohtelua oli yhteys koettuun työssä viihtymiseen. Kaikille työntekijöille oli tärkeää tasapuolisuus työn jaossa, ja kokemus syvän tason samanlaisuuden tunteesta. Työkulttuurin moninaisuus voitiin nähdä vahvuutena, johon liittyivät muun muassa erilaiset palautekulttuurit, kasvatustyyli ja oppimisenäkemykset. Avoin keskustelu lisäisikin ymmärrystä työyhteisön jäsenten moninaisista näkemyksistä ja ajatuksista. Moninaisen varhaiskasvatushenkilöstön johtamisella on keskeinen merkitys uuden työntekijän vastaanottamisessa ja tukemisessa sekä koko työyhteisön sekä päiväkodin toimintakulttuurin rakentamisessa. Maahanmuuttajataustaista työntekijää auttaa sopeutumaan erityisesti se, että suomalaistaustainen varhaiskasvatushenkilöstö osoittaa heitä kohtaan tasavertaista hyväksyntää ja arvostusta.

Maahanmuuttajataustaisen henkilöstön jäsenyyteen ja työskentelyyn työyhteisössä liittyvät myös yksilölliset tekijät, kuten persoonallisuus, aiempi koulutustausta ja työkokemus. Maahanmuuttajataustainen työntekijä opiskelee suomen kieltä sekä rakentaa tai muokkaa uudelleen Suomessa omaa ammatti-identiteettiään. Työsopimuksen muoto ja kesto (vakituinen tai määräaikainen), samoin kuin päiväkodin lähiympäristön moninaisuuteen suhtautuva ilmapiiri sekä se, miten paljon maahanmuuttajataustaisia henkilöitä yksikössä työskentelee liittyvät maahanmuuttajataustaisen henkilöstön työhön sitoutumiseen ja kotoutumiseen. Kaikki tutkimukseen osallistuneet pitivät maahanmuuttajataustaisen työntekijän työskentelyn onnistumisen kannalta erityisen tärkeinä riittävää suomen kielen taitoa sekä sujuvaa yhteistyötä lasten huoltajien kanssa.

Päiväkodin johtajuudella oli keskeinen rooli maahanmuuttajataustaisen työntekijän vastaanottamisessa, perehdyttämisessä ja tukemisessa. Johtajien kokemusten

mukaan maahanmuuttajataustaisen henkilöstön johtamisessa olivat apuna johtajien omat henkilökohtaiset kokemukset maahanmuutosta sekä kontaktit maahanmuuttajataustaisiin ihmisiin. Päiväkodin johtamisessa korostui moninaisuusjohtamisen osaaminen, yhteistyömuodot maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden kanssa, varhaiskasvatuksen tiimien rakentaminen sekä kulttuurienvälisten ajattelu- ja toimintatapojen ymmärtäminen ja kunnioittaminen.

14.1 Maahanmuuttajataustainen henkilö suomalaisen päiväkodin työyhteisön jäsenenä

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan olettaa, että maahanmuuttajataustaisten henkilöiden varhaiskasvatuksen työyhteisön täysjäseneksi tuleminen sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, päiväkodin työkulttuuriin, -tapojen, -normien ja myös suomen kielen oppiminen tapahtuivat enimmäkseen siten, että työntekijä osallistui aktiivisesti yhteiseen toimintaan. Tutkimukseen osallistuneiden maahanmuuttajataustaisten henkilöiden täysjäseneksi tulemiseen oli yhteydessä se, miten muut työyhteisön jäsenet hyväksyivät heidät. Näin ollen toiseuden tunteen kokemisella oli yhteyttä siihen, miten työyhteisöön liittyminen sujui ja miten ammatillinen identiteetti muovautui uudessa toimintaympäristössä.

Joidenkin tutkimusten (esim. Castaneda, 2019; Kaihlanen ym., 2019; Jaakkola, 2005; Rask ym., 2016) mukaan parempaan hyväksymiseen vaikuttaa mahdollisesti muun muassa sukupuoli, koulutus, työpaikka tai ympäristö. Jaakkola (2005) on todennut, että intensiivisempi kontakti maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa todennäköisesti lisää kanta-asukkaiden hyväksyntää heitä kohtaan (ks. kontaktiteoria: Jaakkola, 2005). Aineistonkeruun paikaksi valikoitui tarkoituksella pääkaupunkiseutu, sillä siellä asuu eniten maahanmuuttajaperheitä (ks. Tilastokeskus: Ulkomaalaistaustaisen väestön alueellinen jakautuminen vuonna 2013), vaikka pääkaupunkiseudullakin ilmeni alueiden välisiä eroja. Tutkimuksen yhtenä tuloksena ilmeni, että vaikka suomen kielen taito oli ratkaiseva tekijä työpaikan saamisessa, siihen vaikutti myös päiväkodin lähiympäristössä ja päiväkodissa työskentelevien maahanmuuttajataustaisten henkilöiden määrä.

Juuri maahanmuuttajataustaisten henkilöiden suomen kielen taidon yhteys ilmeni lähes jokaisessa ulottuvuudessa, joita tarkasteltiin tässä tutkimuksessa. Tulokset osoittavat, että mikäli maahanmuuttajataustaisen henkilön suomen kielen taito oli heikko, silloin se tuotti haasteita yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa muiden varhaiskasvatuksen yhteisön jäsenten (työtoverit, johtaja, lapset ja heidän huoltajansa) kanssa, haittasi työnjaon tasavertaisuuden toteutumista ja jossain tapauksissa vaikeutti sosiaalisten suhteiden rakentamista ja kehittämistä.

Kielikysymyksessä vastaajien mielipiteet erosivat toisistaan enemmän. Joidenkin tutkimukseen osallistuneiden suomalaistaustaisten varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenien mielestä suomen kielen taidon riittämättömyys (ks. Tarnanen & Pöyhönen, 2011; Suni, 2010) nähtiin suurena haittana, ja joitakin häiritsi myös maahanmuuttajataustaisen työntekijän aksentti. Toisaalta muutamat päiväkodin johtajat ja suomalaistaustaiset vastaajat olivat sitä mieltä, että maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen työntekijän persoonallisuuspiirteet, asennoituminen työhön ja valmius yhteistyöhön olivat tärkeämpiä kuin kielitaito itsessään, sillä kielitaito kehittyi ajan kuluessa, mutta persoonallisuutta ja asennetta on vaikea muuttaa. Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden kielitaidossa pidettiin tärkeänä sitä, että se on riittävä varhaiskasvatuksen opettajan tai lastenhoitajan työtehtävään, ja päiväkodin arjessa tapahtuvassa yhteistyössä riittää, että tullaan ymmärretyiksi. Tämän tutkimuksen aineisto osoittaa, että maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden puutteellinen kielitaito aiheuttaa heille arkuutta vuorovaikutustilanteissa sekä lasten että aikuisten kanssa kriittisen arvostelun pelossa (vrt. Fraga-Cañadas, 2011).

Tutkimuksen aineisto on kerätty vuosina 2013–2014 ennen varhaiskasvatuslain (540/2018) muutosta, eli silloin kirjallisia työtehtäviä, esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen, jaettiin varhaiskasvatuksen tiimin jäsenien kesken heidän koulutustaustastaan riippumatta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kirjalliset työt tuottavat eniten vaikeuksia maahanmuuttajataustaiselle varhaiskasvatuksen henkilöstölle ja saattavat vaikuttaa työnjaon tasavertaisuuteen varhaiskasvatuksen tiimissä. Nykyisin varhaiskasvatuksen lastenhoitajien tehtäviin ei kuulu enää lasten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaaminen eikä muutoinkaan niin paljon kirjaamistehtäviä, joten voidaan olettaa, että maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työ saattaisi tuntua helpommalta kuin aikaisemmin.

Tässä tutkimuksessa maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen työntekijän kielitaitoa voidaan tarkastella myös lapsilähtöisesti eli painottaen sitä, miten varhaiskasvatushenkilöstön heikompi suomen kielen taito mahdollisesti vaikuttaa lasten (suomen kielen) oppimiseen. Varhaiskasvatuksessa kehitetään lasten osaamista laaja-alaisesti. Jokaisella lapsella on oikeus laadukkaaseen ja tasa-arvoiseen varhaiskasvatukseen, jonka mahdollistaminen ja toteuttaminen kuuluvat varhaiskasvatuksen henkilöstölle (ks. Lapsen oikeuksien julistus: UNICEF, 1989, periaate 7; Laki varhaiskasvatuksesta 540/2019; OPH, 2022). Tutkimukseen osallistuneiden joidenkin suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön ja päiväkodin johtajien mielestä heikompi suomen kielen taito saattaa olla haittaava tekijä lasten oppimisessa, mutta toisaalta huomattiin, että lapset saavat vahvaa kielellistä mallia ja tukea muilta suomalaistaustaisilta varhaiskasvatuksen henkilöstön jäseniltä. Näin yhden varhaiskasvatuksen tiimin jäsenen heikomman suomen kielen taidon vaikutus jää todennäköisesti vähäiseksi, jos muut tiimin jäsenet puhuvat suomea äidinkielenään. Mielenkiin-

toisena tuloksena voidaan mainita, että tämän ”lapsilähtöisen” näkökulman kielitaitoon toivat esiin pääosin muut kuin tutkimukseen osallistuneet maahanmuuttajataustaiset työntekijät.

Yhtäältä tutkimukseni saa tukea Keisalan (2012, s. 186) tutkimusraportista, jossa on todettu, että maahanmuuttajataustaiset työtoverit eivät integroidu kunnolla heikon suomen kielen taidon takia. Toisaalta pohdittavaksi jää, onko maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön suomen kielen hallinta oikeasti *pääsylippu* integroitumiseen tasavertaiseksi varhaiskasvatuksen työyhteisön täysjäseneksi vai liittykö tähän muitakin seikkoja, kuten kasvatusstyilien ja oppimisenäkemyksien moninaisuus sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden persoonallisuuden piirteet (ks. myös Lefever ym., 2014b; Seppälä, 2010). Tutkimuksen tulosten mukaan integroitumisessa kysymys saattaa olla myös maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kykyjen arvostamisen puutteesta, ja se on voinut asettaa maahanmuuttajataustaisia henkilöitä työyhteisön tai käytäntöyhteisön reuna-alueelle (vrt. Collin ym., 2008; Fox ym., 2011) tai johtaa jopa työyhteisön ulkopuolelle jäämiseen. Voidaan olettaa, että kielitaidolla ja *integroitumisella* on vahva kaksisuuntainen vuorovaikutus. Kielitaito voi vaikuttaa maahanmuuttajataustaisen henkilön integroitumiseen uuteen kulttuuriin ja työyhteisöön, mutta samoin myös onnistunut integraatio ja rohkaisu työtovereilta, johtajalta sekä lasten huoltajilta vahvistavat oppimisprosessia ja kielen opiskelumotivaatiota.

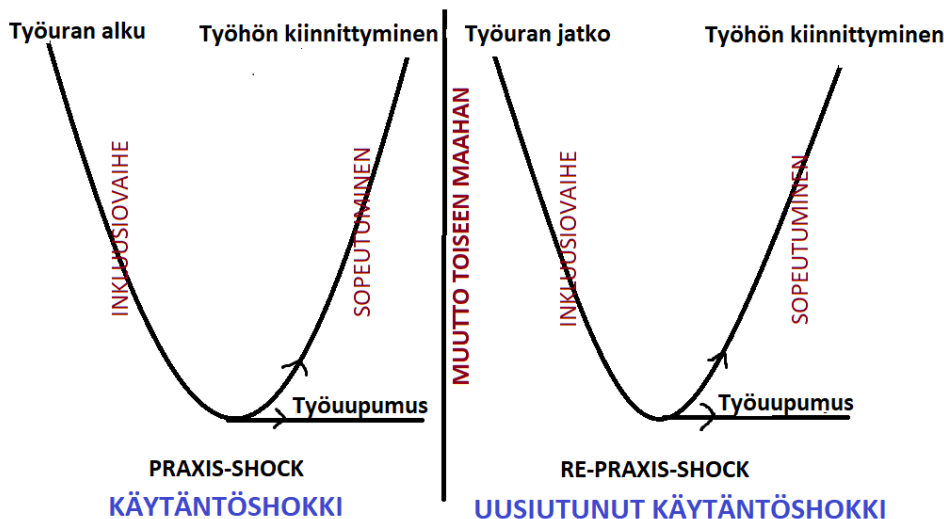
Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön päiväkodin toimintakulttuuriin tuoma monikielisyys nähtiin suurena hyötynä sekä lapsille huoltajineen että myös muulle päiväkodin työyhteisölle ja johtajalle, mutta vain silloin, kun yksiköissä oli samaa kieltä puhuvia perheitä ja työntekijöitä (vrt. myös Tainio & Kallioniemi, 2019). Vain yksi päiväkodin johtaja mainitsi monikielisyyden asiana, joka jää usein näkymättömäksi. Kysymys oli näkökulmasta, että kun lapset kuulevat varhaiskasvatuksen työntekijän puhetta, jossa ilmenee kielivirheitä ja vieras aksentti, lapsi oppii näkemään luonnollisena sen, että ympärillä on moninaista kielellistä taustaa edustavia aikuisia ja lapsia, jotka heikommasta kielitaidosta huolimatta pystyvät ja toimivat yhdessä.

Vaikka maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö ymmärsi sujuvan suullisen ja kirjallisen kielitaidon ison merkityksen heidän työssään, silti joidakin heistä häiritsi se, että heidän suomen kielen taitoonsa kiinnitettään liikaa huomiota sivuuttaen samalla heidän varsinaiset pedagogiset tai vuorovaikutukselliset vahvuusalueensa. Riittämätön kielitaito oli myös yksi tekijä, joka mahdollisesti vaikutti saatuun työtehtävään. Maahanmuuttajataustaisen opettajan työllistyminen lastenhoitajan tehtäviin koettiin ammatillisen arvostuksen puutteeksi, millä saattoi olla yhteyttä heidän ammatilliseen identiteettikokemukseensa.

Myös työsopimuksen määräaikaisuus todennäköisesti vaikutti ammatti-identiteetin rakentumiseen, koska sitä on tulkittu siten, että henkilöllä on riittämättömät

taidot pysyvän työpaikan tai viran saamiseksi. Lisäksi työsopimuksen määräaikaisuus voi olla esteenä sosiaalisten suhteiden solmimiseen muiden työntekijöiden kanssa työn lyhytaikaisuuden ja epävarmuuden vuoksi (ks. myös Kyhä, 2011; Sharplin, 2009; Valenta, 2009; Virta, 2015).

Tämän tutkimusaineiston analyysin perusteella nähdään, että maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen opettajan uran jatkuminen on vaatinut usein tutustumista uusiin opetus- ja kasvatukseenmenetelmiin sekä kykyä opettaa vieraalla kielellä. Voidaan olettaa, että jotkut maahanmuuttajataustaiset opettajat ovat jo kokeneet *käytäntöshokin* (*praxis-shock*: ks. Veenman, 1984; Kelchtermans & Ballet, 2002; Ballantyne & Retell, 2020), jossa on kyse saadun koulutuksen ja työskentelemisen välisen erovaisuuden aiheuttamasta shokista. Siten tätä maahanmuuttajataustaisen opettajan todennäköisesti kokemaa erikoista vaihetta voidaan kuvata *uusiutuneeksi käytäntöshokiksi* (*re-praxis-shock*), koska tässä prosessissa maahanmuuttajataustainen opettaja kokee *käytäntöshokin* ikään kuin uudelleen (kuvio 13).



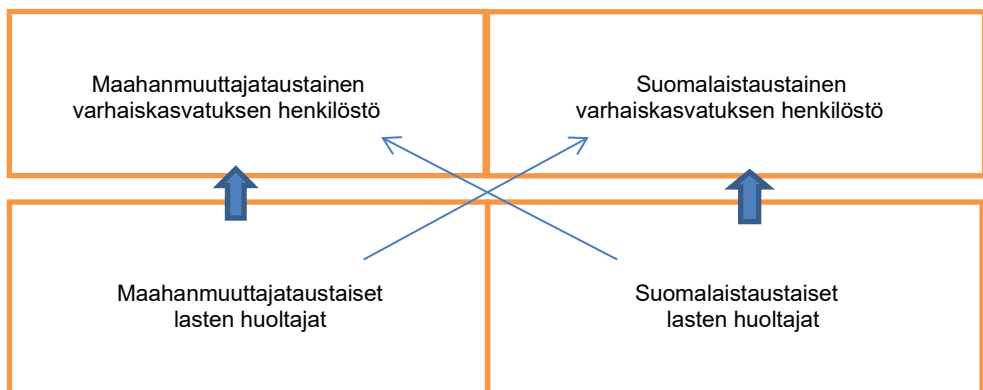
Kuvio 13. Maahanmuuttajataustaisen opettajan ammatillisen uran kaksivaiheinen adaptaatio. Veenmanin (1984) teorian pohjalta muokattu.

Kuviossa 13 esitetään prosessi, jossa maahanmuuttajataustainen opettaja joko sopeutuu uusiin olosuhteisiin ja omaksuu uusia kasvatukseenmenetelmiä ja -käytäntöjä tai ei totu tilanteeseen, jolloin *uusiutuneen käytäntöshokin* jälkeen on riski jättäytyä pois ammatista pidemmäksi ajaksi tai kokonaan. Uusiutunut käytäntöshokki voi koskea

myös maahanmuuttajataustaisia varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, jotka työskentelevät varhaiskasvatuksen tai luokan- tai aineenopettajana lähtömaassaan. (Uusiutu-
neen) käytäntöshokin kesto oli yksilöllinen, ja siihen liittyi monia tekijöitä, joista kielitaito saattoi olla suurin.

Tässä tutkimuksessa ilmenee, että maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuk-
sen sekä aineen- ja luokanopettajien ammatti-identiteetti horjui maahanmuuton jäl-
keen ja sen rakentamiseen tai mukautumiseen uusissa oloissa kului aikaa ja vaivaa.
Myös muiden maahanmuuttajataustaisten tutkimukseen osallistujien ammatti-iden-
titeetti saattoi olla epävarma ammatinvaihdon jälkeen (ks. esim. Beynon ym.,
2004; Myles ym., 2006; Phillion, 2003; Sabar, 2004; Vandeyar ym., 2014). Pohdis-
keltavaksi jää, onko maahanmuuttajataustaisen henkilöstön ammatillinen identiteetti
säilynyt osittain, rakentavatko he monikerroksisen ammattilaisen hybridi-identitee-
tin (ks. Hall ym., 2019, s. 180; Suurpää, 2005, s. 51) vai joutuvatko he rakentamaan
ammatillisen identiteettinsä uudestaan alusta lähtien.

Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön ammatti-identiteetin ra-
kentumiseen tai muokkaamiseen on mahdollisesti vaikuttanut myös yhteistyön laatu
lasten huoltajien kanssa, ja yhteistyö perustuu molempien osapuolten sitoumukseen
toimia yhteisesti sovitun tavoitteen mukaisesti (OPH, 2022, s. 34; Kekkonen, 2012,
s. 183). Tutkimusaineiston analyysin kautta rakentuva keskeinen havainto oli, että
suomalaistaustaisten lasten huoltajat suosivat suomalaistaustaista henkilöstöä ja sen
sijaan maahanmuuttajaperheet hakivat kontaktia ja yhteistyötä mieluummin maa-
hanmuuttajataustaisen henkilöstön kanssa. Kuviossa 14 nuolen vahvuus ilmentää
vuorovaikutuksen intensiivisyyden voimaa, ja se kuvaa symbolisesti tässä laadullis-
essa aineistossa esille tullutta varhaiskasvatuksen henkilöstön kuvaamaa huoltajien
taholta tullutta vuorovaikutusta ja viestintää.



Kuvio 14. Lasten huoltajien vuorovaikutuksen intensiivisyys varhaiskasvatuksen henkilöstöä koh-
taan kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa päiväkodissa

Tämä ilmiö (kuvio 14) oli mainittu sekä maahanmuuttajataustaisen että suomalais-taustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön ja päiväkodin johtajien vastauksissa. Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden mukaan edellä mainittu käytäntö johtui luultavasti lasten huoltajien ennakkoluuloista, vastahakoisuudesta ja kenties rasistisesta suhtautumisesta. Sen sijaan suomalaistaustaiset työtoverit ja päiväkodin johtajat olivat sitä mieltä, että lasten huoltajat halusivat asioida itse valitsemansa henkilön kanssa, jolloin viesti tuli molemmin puolin ymmärretyksi. Tämä ilmeni muun muassa huoltajien vähäisenä kontaktina tai haluttomuutena keskustella VASU-suunnitelmasta maahanmuuttajataustaisen työntekijän kanssa.

Suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön suosiosta joko maahanmuuttajataustaisten tai suomalaistaustaisten lasten huoltajien keskuudessa ei löytynyt esimerkkejä aineistosta. Sen sijaan yksi maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen lastenhoitaja mainitsi jännittävänsä VASU-keskustelua suomalaistaustaisten lasten huoltajien kanssa. Kyse oli todennäköisesti epävarmuudesta, joka liittyi lasten huoltajien suhtautumiseen häneen ja hänen suomen kielen taitoonsa. Toisaalta tutkimuksessa havaittua ilmiötä, jossa maahanmuuttajataustaiset lasten huoltajat suosivat maahanmuuttajataustaisia varhaiskasvatuksen työntekijöitä, voidaan tulkita monesta näkökulmasta. Onko kyse samanlaisuuden tunteesta vai kenties suomalaistaustaisen henkilöstön haluttomuudesta asioida maahanmuuttajataustaisten lasten huoltajien kanssa? Vaikka on ymmärrettävää ja luonnollista, että maahanmuuttajataustaisen lapsen huoltaja ottaa kontaktia helpommin maahanmuuttajataustaiseen varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluvaan työntekijään, ohjaako tämä myös henkilöstön tapaa ja aktiivisuutta viestiä maahanmuuttajataustaisten huoltajien suuntaan? Tämä aihe vaatisi lisää tutkimusta. Lisäksi tähän tulisi kuitenkin kiinnittää erityistä huomiota niin, että henkilöstön suunnalta lähtevä vuorovaikutus ja viestintä kohdistetaan tietoisesti tasapuolisesti kaikille huoltajille riippumatta kenenkään vuorovaikutukseen osallistuvan taustasta.

Voidaan olettaa, että yhteistyö lasten huoltajien kanssa kehittyy työntekijän suomen kielen taidon kohentuessa. Mitä paremmin maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvatuksen työntekijät puhuisivat suomea, sitä enemmän he uskaltaisivat ottaa kontaktia lasten huoltajien kanssa. Mitä enemmän lasten huoltajien kanssa olisi kontaktia, sitä enemmän kehittyisi yhteinen luottamus ja maahanmuuttajataustaisen henkilöstön (ammattillinen) itsetunto vahvistuisi. Samalla myös suomen kielen taito parani keskustelujen avulla. Maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö voi olla työelämässä onnistumisen esikuvana maahanmuuttajataustaisille lasten huoltajille (ks. myös Santoro, 2013; Lengyel & Rosen, 2015).

Käytäntöyhteisöteorian näkökulmasta katsoen (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) varhaiskasvatuksen henkilöstön täysjäseneksi tuleminen voi tapahtua omassa varhaiskasvatuksen tiimissä, työyhteisössä sekä yhteisössä lasten huoltajien kanssa.

Tässä tutkimuksessa kävi osittain ilmi se, että lasten huoltajien ja päiväkodin henkilökunnan yhteistyössä suuri osa maahanmuuttajataustaisesta varhaiskasvatuksen henkilöstöstä oli joko reuna-alueella tai reunan ulkopuolella. Tarkasteltaessa reuna-alueelta osallistumisen piirteitä ja prosessia varhaiskasvatuksen tiimeissä ei voida kuitenkaan olettaa, että kaikki työntekijät käyvät aina läpi samanlaisen kehitysprosessin noviisista kohti vahvempaa asiantuntijaa, eikä sitä, että jokainen työntekijä saavuttaa täysjäsenen statuksen. Tulosten perusteella voidaan myös olettaa, että erilaiset tekijät, esimerkiksi suomen kielen taito, oma persoonallisuus ja varmuus työtehtävässä, saattavat hidastaa tai estää työntekijän siirtymistä reuna-alueelta yhteisön keskusta.

14.2 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ja työyhteisön toiminta

Varhaiskasvatuksen työyhteisön toiminnan analyysi osoittaa, että päiväkotikioto voi olla sekä monien käytäntöyhteisöjen (ks. Wenger, 1998) paikka että kokonaisuudessaan varhaiskasvatuksen käytäntöyhteisö, joka sitoutuu toteuttamaan yhdessä varhaiskasvatussuunnitelman (OPH, 2022) tai esiopetuksen opetussuunnitelman (OPH, 2016) perusteiden periaatteita ja tuottamaan erilaisia käytänteitä.

Oleellista tämän tutkimuksen tulosten kannalta oli se, että varhaiskasvatuksen työyhteisön toimintaan saattavat vaikuttaa sosiaalisten suhteiden laatu, maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden suomen kielen taito sekä jossain määrin heidän vaikeutensa havaita ja ymmärtää työyhteisön implisiittisiä toimintatapoja, esimerkiksi sopimuksia, käytäntöjä, normeja, viiheitä ja ennako-oletuksia (ks. Wenger, 1998). Tutkimuksen tulosten perusteella maahanmuuttajataustaiset työntekijät pitävät tärkeinä sosiaalisia kontakteja suomalaistaustaisiin työntekijöihin. Vuorovaikutustilanteissa käytetyllä suomen kielellä saattoi olla positiivinen yhteys myös suomen kielen nopeampaan oppimiseen ja sitä kautta työyhteisöön integroitumiseen.

Vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa kohdataan hänen sekä näkyvä että näkymätön puolensa. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan maahanmuuttajataustaisilta työtovereilta oli kysely heidän lähtömaahansa (kulttuuriinsa) liittyvistä asioista, mutta pääsääntöisesti vain sen näkyvältä tasolta, esimerkiksi kielestä tai juhla-perinteistä (ks. esim. Martikainen ym., 2006). Näkyvät kulttuurilliset ja katsomukselliset piirteet ja tavat, jotka liittyivät tässä aineistossa erityisesti islaminuskoiisiin työntekijöihin (esim. kaapu ja huivin käyttö), oli todennäköisesti huomattu sen vuoksi, että pukeutumistyyli erottui vallalla olevasta kulttuurisesta pukeutumistyylistä. Asiat, jotka ovat näkymättömiä, kuten arvot, normit tai asenteet, nousivat vain hieman pinnalle keskusteltaessa kasvatustyyleistä ja muista eroista. Voidaan olettaa, että tämän tyyppisistä henkilökohtaisista asioista ei ole helppo keskustella tai ilmaista niitä verbaalisesti varsinkaan vieraalla kielellä, jonka hallinta saattoi olla

myös heikko. Kulttuurista moninaisuutta tarkasteltiin tässä tutkimuksessa suppeasta ja laajasta näkökulmasta (ks. Mateescu, 2017; ks. myös Sippola ym., 2006), joista toisena mainittu näkökulma tuli esille muutamien päiväkodin johtajien vastauksissa. Niissä korostettiin, että maahanmuuttajatausta saattaa olla työntekijöiden yksi ominaisuus, jonka he ottavat huomioon päiväkodin työyhteisön johtamisessa, mutta heidän johtamansa työyhteisö on nähty kokonaisuudessaan moninaisena, jossa työntekijöillä on erilaisia ominaisuuksia, persoonallisuuksia ja käytäntöjä.

Työyhteisön moninaistumisessa kyse ei ole esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten henkilöiden sulauttamisesta (työ)ympäristöön tai *suomalaistumisesta* (ks. Salo & Poutiainen, 2010), vaan tavoitteena olisi tuoda esiin kaikkien työyhteisön jäsenten samankaltaisuuden ja erilaisuuden hyödylliset puolet (ks. myös Sippola ym., 2006) sekä luoda kykyä havaita syvän tason ihmisyyteen kuuluva samanlaisuus (asenteet, näkökulmat, arvot) ja samalla ainutlaatuisuus muiden työtovereiden kanssa (ks. Casper ym., 2013; Harrison ym., 2002; Kacmar ym., 2009; Valenzuela ym., 2020). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan maahanmuuttajataustaiselta henkilöltä ei edellytetä suomalaistumista, vaan tavoitteena oli, että maahanmuuttajataustainen työntekijä hyväksyisi suomalaisen päiväkodin toiminta- ja työkulttuurin ja toimisi sen mukaisesti.

Tutkimuksessani osa suomalaistaustaisesta henkilöstöstä ja päiväkodin johtajista ei kertomansa mukaan nähnyt suurena haasteena työntekijöiden maahanmuuttajataustaa. Johtajien suhtautumistapa heijasti niin sanottua notkeaa kulttuurienvälisyyttä, sillä he huomasivat ja nostivat esille pääosin maahanmuuttajataustaisen henkilöstön ammatillisen osaamisen. Eroavaisuuksia nousi esille eniten keskusteluissa kasvatustyyleistä tai työkulttuurista. Tästä ryhmästä löytyivät myös niin sanottua kaksikasvoista kulttuurienvälisyyttä edustavat henkilöt. Aluksi he eivät korostaneet eroja ja puutteita työntekijöiden toimintatapojen välillä, mutta tulkitsivat niiden johtuvan maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden lähtömaan kulttuurista. Osa vastaajista esitti heti eroavaisuuksien syyksi nimenomaan maahanmuuttajataustaisen työntekijän lähtömaan kulttuurin, mikä taas viittaa kiinteään kulttuurienvälisyyteen. (Ks. ja vrt. Dervin & Keihäs, 2013.) Nämä edellä kuvatut tulkinnat ovat vain aineistoesimerkkien pohjalta tehtyjä havaintoja ja vaatisivat jatkossa tarkempaa tutkimusta.

Tutkimuksen aineistosta tulee esiin myös palautekulttuurin (vrt. Keskinen, 1990; Heiske, 2005; Savileppä, 2007) merkitys maahanmuuttajataustaisille työntekijöille. He toivoivat enemmän palautetta työtovereilta ja päiväkodin johtajilta, jotta he suuntautuisivat niin sanotulle hyvälle polulle kehitysprosessissa, varsinkin kielen oppimisessa. Tämän asian yhteydessä maahanmuuttajataustaiset henkilöt toivat esille selän takana puhumisen, joka loi epävarmuutta ja epäilyä työtoverin rehellisyydestä. Mainittua selän takana puhumista voi tulkita myös muiden tutkimuksien valossa ja niissä esitetään, että negatiivinen juoruilu (ks. Brady ym., 2017; Liu ym., 2018) voidaan linkittää huonoon palautekulttuuriin työyhteisössä (vrt. Keisala, 2012) ja sen

voidaan todeta vaikuttavan negatiivisesti yksilön itsetuntoon (vrt. Heiske, 2005; ks. myös Virtainlahti, 2009).

Rento ja positiivinen ilmapiiri työyhteisössä, toisten auttaminen sekä yhteisten kahvitaukojen ja vapaa-ajan viettäminen koettiin tärkeäksi tässä tutkimuksessa. Airilän ym. (2013) mukaan pelkäämistä varmuus siitä, että apua on saatavilla tarvittaessa, vahvistaa sosiaalista kiinnittymistä yhteisöön. Myös käytäntöyhteisöteoriassa korostetaan vahvasti avun pyytämisen ja sen antamisen merkitystä yhteisön toimintaan (ks. Wenger, 1998). Tutkimassani varhaiskasvatuksen työyhteisöissä apua pyydettiin eniten kielellisiin tehtäviin liittyvissä toiminnoissa useimmiten suomalaistaustaisilta työtovereilta ja nämä myös tarjosivat sitä, mutta apua pyydettiin vain harvoin päiväkodin johtajilta tai sitä ei pyydetty heiltä lainkaan. Päiväkodin johtajien näkemysten mukaan avun pyytäminen liittyi henkilön luonteenpiirteisiin ja läheisten suhteiden solmiminen työyhteisössä riippui pääasiassa henkilöiden persoonallisuudesta kuin maahanmuuttajataustasta.

Koettu yhteisöön kuuluminen ja työtovereiden ilmaisema arvostus lisäsivät maahanmuuttajataustaisten henkilöiden hyvinvointia ja todennäköisesti vahvistivat yhteistyötä. Vastaava huomio nousi esille myös muissa tutkimuksissa (esim. Myers ym., 2011, 533; Cole, 1991, s. 421). Maahanmuuttajataustaisen työtoverin hyväksyminen ja arvostaminen heijastui myös lapsiin ja heidän perheisiinsä, jotka luonnollisesti huomaavat päiväkodissa vallitsevan ilmapiirin. Päiväkodin lapset oppivat myös sitä, että päiväkodin henkilöstön ulkonäkö voi erota suomalaistaustaisen ulkonäöstä tai hänen puheensa kuulostaa erilaiselta, mutta silti häntä tulee kunnioittaa ja arvostaa.

Kohdattaessa maahanmuuttajataustaisia ihmisiä esille saattaa tulla piilossa olevia ennakkoluuloja ja oletuksia, jotka voivat aiheuttaa epäarvostavaa kohtelua ja jopa rasismia. Haastatteluissa kysymykseni mahdollisesta rasismista, syrjinnästä tai epäasiallisesta kohtelusta (ks. Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014; Suomen perustuslaki 11.6.1999/731 6§; Työsopimuslaki 26.1.2001/55, 2:2 §) herätti tunteita maahanmuuttajataustaisissa henkilöissä. Muutama maahanmuuttajataustainen henkilö kertoi kokeneensa rasismia tai syrjintää työpaikalla henkilökunnan puolelta ja halusi varmistaa, ettei päiväkodin johtaja saisi tietää heidän kertomastaan. Suomalaistaustaisen varhaiskasvatushenkilöstön vastaksissa esitettiin näkökulmia havaitusta epäasiallisesta kohtelusta, jonka voi tulkita kulttuurirasismiksi (ks. esim. Balibar, 1991; Babe, 2010; Puuronen, 2011). Maahanmuuttajataustaisten työtovereiden käyttäytymisen tulkinta liittyi heidän kielellisiin tai uskonnollisiin tapoihin ja perinteisiin. Päiväkodin johtajista yksi mainitsi omassa yksikössään ilmenneestä piilorasismista, johon hän puuttui välittömästi.

Aineiston tulosten perusteella ei voida kiistattomasti päätellä, että työpaikalla koettu epäasiallinen kohtelu liittyi ainoastaan varhaiskasvatuksen henkilöstön *maa-*

hanmuuttajataustaan, vaan kysymyksessä saattoi olla myös muita syitä, kuten heikkommasta kielitaidosta johtuvia väärinkäsityksiä tai työntekijöiden työtehtävien suorittamisesta eroavia käsityksiä tai työtovereiden persoonallisuuden yhteensopimattomuutta. Toisaalta ohittamisen tai sivuttamisen selittäminen kielitaidon puutteella saattaa olla rasismien ilmaisua. kieli on usein helppo selittäjä, kun ei haluta ilmaista muuta syytä (ks. Lahti, 2014). Kuitenkin suuri osa maahanmuuttajataustaista varhaiskasvatuksen työntekijöistä totesi, etteivät he olleet kokeneet eriarvostavaa kohtelua työpaikalla oman taustansa vuoksi, mutta työpaikan ulkopuolella kyllä.

Tutkituissa yksiköissä esiintyi myös positiivista erityiskohtelua (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 8–17 §). Tämä ilmeni esimerkiksi johtajan arvostavissa ja positiivisissa huomionosoituksissa, joissa korostuivat työntekijän lähtömaassaan omaksumat hyvät käytännöt, yhteisen ajan viettäminen kahvitauolla tai VASUn kirjaamiseen tarvittava kielikurssille osallistuminen. Lisäksi positiivista erityiskohtelua esiintyi varhaiskasvatuksen tiimien rakentamisessa, jolloin apua tarvitseva maahanmuuttajataustainen työntekijä sai oppia ja kehittyä tukea antavassa tiimissä. Tämä voidaan tulkita tilapäisenä, tiettyjen vaatimuksien alentamisena, joka on käytössä niin kauan kun ”tilanne korjaantuu” (ks. Yhdenvertaisuusvaltuutettu, 2021). Tässä tutkimuksessa ei tullut aineistoesimerkkiä antirasistisesta toiminnasta (ks. Alemanji, 2021; yhdenvertaisuus.fi), jonka ideana on vähentää syrjintää ja edistää yhdenvertaisuutta. Tätä voidaan pohtia varhaiskasvatuskentällä ei pelkästään lapsen vaan myös henkilöstön suhteen, jossa laajasti ymmärrettyyn moninaisuuteen kuuluu yhä useammin maahanmuuttajatausta.

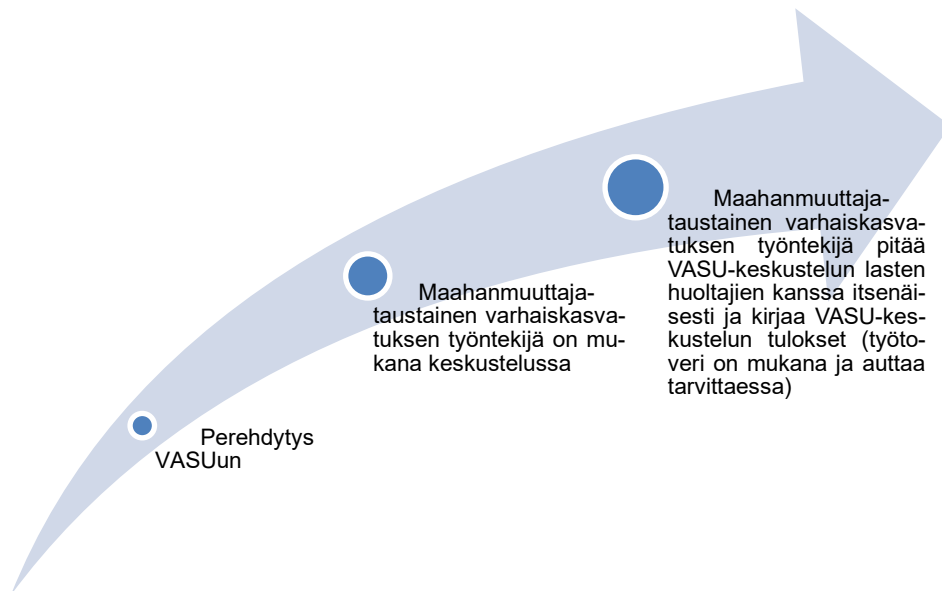
Päiväkotien henkilöstön moninaisuus ilmenee erilaisissa ammattilaisissa, joiden diversiteetti tulee esiin myös heidän kasvatustyyliinsään (ks. Puroila, 2003; Aunola, 2001; Hellström, 2010). Tulosten tarkastelussa havaittiin, että jotkin käytännöt erosivat suomalaisesta oppimisenäkemyksestä, joka on sidoksissa sosiokulttuuriseen ja sosiokonstruktiviseen oppimisenäkemykseen (ks. OPH, 2022; Rajala ym., 2010). Vaikka suomalaistaustaiset haastateltavat ja päiväkodin johtajat mainitsivat havainneensa eroja kasvatustyyliissä tai eräiden maahanmuuttajataustaisten henkilöiden erilaisen viestintätyylin keskusteluissa lasten ja heidän huoltajiensa kanssa, voidaan olettaa, että jokaisesta varhaiskasvatuksen henkilöstöstä löytyisi sekä kovempaa kuria vaativia että ”liian pehmeän” tyylin kannattajia. Kasvatustyyli on dynaaminen ja saattaa vaihdella tilanteen mukaan eli erot kasvatustyyliissä eivät välttämättä liity maahanmuuttajataustaisen henkilön lähtömaan kasvatuskulttuuriin.

Suomalaista varhaiskasvatusta kritisoitiin jonkin verran maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön puheissa, toisaalta se sai arvostusta heiltä muun muassa sosiaalisten taitojen kehittämisessä. He pitivät ainutlaatuisena sitä, että varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetuksen opetussuunnitelma laaditaan jokaiselle lapselle yksilöllisesti ottaen huomioon lapsen tarpeet ja kehitysvaiheet ja että kasvatuk-

sessä otetaan huomioon lapsikohtaisuus ja pyritään liittämään positiivisen pedagogiikan elementtejä toimintaan lasten kanssa, mikä toteutui muun muassa kehumalla lapsia (ks. Leskisenoja, 2019; Ranta, 2020). Suomalaistaustaista varhaiskasvatusta kohtaan osoitettu kritiikki voi saada pohtimaan, kuinka hyvin maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen työntekijä ymmärtää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) sisällön, jos hänen suomen kielen taitonsa on heikko. On pohdittava, riittääkö pelkästään muiden työtovereiden havainnointi ja toiminnan seuraminen, jotta maahanmuuttajataustainen henkilö omaksuu sen, minkälaista oppimisenäkemyistä ja kasvatustyyliä toivotaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen tulokset maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työuran poluista osoittivat, että varhaiskasvatuksen työyhteisössä suomen kielen (ks. myös Suni, 2010), suomalaisten varhaiskasvatuksen periaatteiden sekä työyhteisön sääntöjen ja epävirallisten normien oppiminen tapahtuu parhaiten osallistumisen kautta, ja tämä viittaa myös von Lierin (2004) ekologis-sosiokulttuuriseen näkemykseen kielen oppimisesta. Aineiston perustella voidaan olettaa, että eksplisiittisen tiedon omaksuminen oli vaikeaa, jos kielitaito ei ollut riittävää (ks. Pohjalainen, 2016), mutta hiljainen tieto saattoi siirtyä yleensä vähitellen tiedostamatta sitä (ks. Koivunen, 1997; Tuomola & Airila, 2007; Kauppinen & Evans, 2007).

Analysoidessani sitä, miten maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö osallistui varhaiskasvatussuunnitelman kirjaamiseen ja keskusteluun lasten huoltajien kanssa, huomasin, että heikkoa suomen kieltä puhuvien henkilöiden osallistuminen VASU-keskusteluun ja tämän prosessin oppiminen kehittyivät *asteittain syvenevän osallistumisen* (Hakkarainen, 2000) teorian mukaisesti (kuvio 15).



Kuvio 15. Maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön VASU-keskusteluun osallistumisen kehittyminen asteittain syvenevän osallistumisen kautta.

Varhaiskasvatuksen työyhteisöjä voidaan tutkia myös siten, ovatko ne ekspansiivisia vai rajoittavia oppimisympäristöjä (Fuller & Unwin, 2003; Fuller & Unwin, 2004a). Tässä tutkimuksessa saatiin kahdenlaisia tuloksia: toisissa yksiköissä huomattiin maahanmuuttajataustaisen työntekijän kyvyt sekä kehittämistarpeet ja hänet sijoitettiin sopivaan varhaiskasvatuksen tiimiin antaen aikaa perehtyä oman tahtiin. Sen sijaan joissakin yksiköissä maahanmuuttajataustainen henkilö palkattiin töihin, sijoitettiin varhaiskasvatuksen tiimiin ja ikään kuin odotettiin, että hän oppii varhaiskasvatuksen ammattilaisen työn itsenäisesti. Tämä saattoi johtua osittain siitä, että uusi työntekijä haluttiin mahdollisimman nopeasti perehdyttää työtehtäviin. Nykyinen työvoimapula varhaiskasvatuksen kentällä voi vahvistaa tätä ilmiötä entisestään.

14.3 Moninaisen päiväkotihenkilöstön johtaminen

Moninaisessa työyhteisössä johtajalta vaaditaan erityistaitoja. Johtajilla on tärkeä rooli yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun varmistajana varhaiskasvatuksen moninaisessa työyhteisössä ja toimintakulttuurissa, myös varhaiskasvatuksen käytäntöyhteisöjen johtamisessa. Tutkimuksessani nousi päiväkodin johtajien oma henkilökohtainen kokemus maahanmuutosta tai heidän henkilökohtaiset kontaktinsa maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa. Tulosten analyysi osoitti, että tällöin he suhtautuivat maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden palkkaamiseen myönteisem-

min kuin ne, joilla ei ollut vastaavia kokemuksia. Osa johtajista oli saanut maahanmuuttajataustaisen henkilöstön johdettavakseen edelliseltä johtajalta, mutta mainitsivat, etteivät itse olisi palkanneet niin useaa maahanmuuttajataustaista työntekijää omaan yksikköönsä.

Moninaisessa työyhteisössä merkityksellistä on myös toisesta maasta tulleiden henkilöiden alaistaidot ja heidän suhtautumisensa johtajaan. Päiväkodin johtajat huomasivat, että maahanmuuttajataustainen työntekijä saattaa olla tottunut erilaiseen (esim. hierarkkiseen) johtamistyyliin ja joidenkin maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden oli vaikea muuttaa asennettaan, vaikka johtaja oli kokenut itsensä samanarvoiseksi ja läheiseksi henkilöksi ja johtajaksi.

Varhaiskasvatuksen tiimien rakentumisessa johtajien strategiana oli sijoittaa vain yksi maahanmuuttajataustainen työntekijä tiimiin, jotta hän saisi apua ja tukea tiimitovereilta. Tämä varhaiskasvatuksen tiimien rakentamismalli viittaa *asteittain syvenevään osallistumiseen* (ks. Hakkarainen, 2000), ja sen tarkoituksena on vahvistaa ajan ja kokemuksen myötä maahanmuuttajataustaisen työntekijän osaamista sekä hänen asemaansa tiimissä ja työyhteisössä. Tiimin maahanmuuttajataustaisten jäsentien määrän rajoittamista yhteen henkilöön on perusteltu myös lasten tarpeella ja oikeudella oppia suomen kieltä, ja siihen tarvitaan syntyperäisen henkilöstön vahvaa kielitaitoa.

Johtajien visiot moninaisen työyhteisön johtamisesta, työn organisoinnista, strategioista sekä näkemys kulttuurisesta moninaisuudesta (ks. esim. Mateescu, 2017; Sippola ym., 2006) vaihtelivat yksilöllisesti. Muutama johtaja koki itsensä vahvaksi moninaisen työyhteisön johtamisessa sekä johtajan oman asenteen että henkilöstön työn organisoinnin puolelta. Heidän visiossaan on nähty varhaiskasvatusta, joiden ammattilaisilla on yhä useimmin maahanmuuttajatausta. Tutkimustulosten mukaan johtajat näkivät tärkeäksi moninaisten kulttuuritaustojen arvostamisen työyhteisössä, mikä puolestaan parantaa työyhteisön hyvinvointia.

15 Pohdinta

Tässä luvussa tuon ensin esille ja arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä ja samassa yhteydessä pohdin myös omaa tutkijarooliani sekä maahanmuuttaja- ja ammattitaustaani. Tarkastelen tutkimuksen yhteiskunnallista merkitystä kasvatustieteen ja erityisesti varhaiskasvatuksen tutkimuskentälle sekä sitä, miten tutkimustuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatusyhteisöissä ja päiväkotien toimintakulttuureissa. Lopuksi esittelen kehittämisideoita ja jatkotutkimusaiheet.

15.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkijan tehtävänä on vakuuttaa lukija siitä, että hänen lähestymistapansa ja tutkimusmenetelmänsä on valittu oikein vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja että tutkimusaineiston analyysi ja raportointi on luotettavasti toteutettu (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimuksen valinnat, rajaukset ja käännekohdat on kuvattu mahdollisimman tarkoin.

Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetti ja validiteetti ymmärretään luotettavuudeksi, kurinalaisuudeksi ja laaduksi (Golafshani, 2015). Lincolnin ja Gubanın arviointikriteerit (1985) auttavat tutkijaa pohtimaan oman tutkimuksen uskottavuutta (*credibility*), luotettavuutta (*dependability*), vahvistettavuutta (*confirmability*) ja siirrettävyyttä (*transferability*).

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta nostan esille reflektiivisyyden (*reflexivity*) merkityksen yhtenä luotettavuutta lisäävänä tekijänä ja tällä viitataan tutkijan ja tutkittavien samankaltaiseen taustaan, joka lisää ymmärrystä (ks. Pillow, 2003; Guillemin & Gillam, 2004; Korstjens & Moser, 2018; Berger, 2015). Tutkijan ja tutkittavien samankaltaisuus (tässä tapauksessa työ- ja maahanmuuttotausta) voi olla yhteydessä siihen, että tutkittava kertoo avoimemmin asioita tutkijalle, jolla tutkittava kokee olevan samankaltaisia kokemuksia menneisyydestä tai joka edustaa esimerkiksi samaa sukupuolta (Berger, 2015).

Reflektiivisyys määritellään tutkijan jatkuvaksi sisäiseksi dialogiksi ja kriittiseksi itsearvioinniksi omasta asemastaan tutkijana suhteessa aineistoon. Reflektiivisyys on tutkijan kriittistä tietoisuutta ja aineiston tarkastelua sen suhteen, että häntä ja tutkittavia yhdistävä kokemuksen samanlaisuus voi vaikuttaa tutkimusprosessiin ja sen tulokseen. (Guillemin & Gillam, 2004; Pillow, 2003; Berger, 2015.) Jatkuvan

tietoisien reflektiivisyyden tarkoituksena on varmistaa analyysin ja tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta (Berger, 2015).

Pohdin, miten aineistot vaikuttivat tutkimuskysymyksiin vastaamiseen ja sitä kautta tutkimuksen pääkysymykseen vastaamiseen ja uuden tiedon tuottamiseen. Tutkimusaineiston keruuta suunniteltaessa pyrin aineiston keskinäiseen yhteismittalisuuteen, vaikka osa aineistosta oli kerätty avoimen kyselyn ja osa teemahaastattelun avulla. Tutkimus alkoi teemahaastatteluaineiston keruulla, ja kyselyn kysymykset oli muotoiltu teemahaastattelun teemojen pohjalta. Kyselyn yhteydessä ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta esittää lisäkysymyksiä, joten siltä osin teemahaastatteluaineisto tuotti syvällisempää tutkimusaineistoa. Toisaalta kysely kohdistettiin suomalaistaustaiselle varhaiskasvatushenkilöstölle ja päiväkodin johtajille, joilla ei ollut vaikeuksia kysymysten ymmärtämisessä. Teemahaastattelulla kerättiin aineistoa maahanmuuttajataustaiselta henkilöstöltä, joilta voitiin haastattelun aikana tarkistaa, että kysymykset ymmärrettiin oikein, ja tutkijalla oli mahdollisuus tarkentaa vastauksia lisäkysymyksillä. Tutkimusaineistosta nousevat esiin eri työntekijäryhmien näkökulmat, ja ne ovat vertailtavissa ja täydentävät toisiaan. Vaikka avainasemassa tässä tutkimuksessa on ollut maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön kokemus, tulosten raportoinnissa kenenkään työntekijäryhmän näkökulmia ei ole esitetty toisiin verrattuna keskeisempinä, vaan tulokset on raportoitu mahdollisimman objektiivisesti myös oma maahanmuuttajataustani huomioon ottaen.

Haastattelutilanteissa havaitsin, että omalla maahanmuuttajataustallani oli suuri merkitys avoimen ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen syntymiseen. Se todennäköisesti vähensi vastaajien ennakkoluuloja, minkä vuoksi sain runsaasti mielenkiintoista ja rehellistä informaatiota (ks. myös Kokkonen & Pyykkönen, 2015; Berger, 2015). Osa maahanmuuttajataustaisista henkilöistä kertoi, että olin ensimmäinen henkilö, jonka kanssa he olivat keskustelleet kokemuksistaan ja niihin liittyvistä vaikeuksistaan. Haastattelun jälkeen sain kuulla ”*kivaa, kun tulit*” tai ”*oli mukavaa keskustella*” ja muita positiivisia kommentteja. Havaitsin tuolloin helpotukseni ja uppouduin aiheeseen yhä syvemmin jokaisen haastattelun jälkeen. Haastattelussa eri kulttuuri- ja taustaisten henkilöiden kanssa kannattaa huomioida sukupuolen merkitys, sillä esimerkiksi joissakin kulttuureissa ei pidetä hyvänä keskustella toisen sukupuolen edustajan kanssa tai eri sukupuoli voi vaikuttaa haastateltavan rehellisyyteen ja halukkuuteen kertoa asioita.

On myös tärkeä pohtia sitä, miten maahanmuuttajataustani vaikutti päiväkodin johtajien haastatteluihin. Voisin olettaa, että taustani saattoi vaikuttaa suomalaistaustaisten päiväkodin johtajien vastauksiin, koska he eivät välttämättä halunneet kertoa todellista mielipidettään maahanmuuttajataustaisesta työyhteisöstä ja siihen liittyvistä seikoista kohteliaisuuden takia, jotta he eivät loukkaisi tunteitani maahanmuuttajataustani vuoksi. Toisaalta muutama johtaja mainitsi haastattelun jälkeen, etteivät he mis-

taneet minun maahanmuuttajataustaani, vaan ottivat minut vastaan vain tutkijana. Uskon, että keskusteluaiheemme johdattivat heidät aiheen syvempään pohdiskeluun. Olen tietoinen siitä, että osapuolien vastaukset olisivat todennäköisesti erilaisia, jos olosuhteet olisivat olleet toisenlaiset, esimerkiksi haastattelun olisi tehnyt toinen tutkija tai haastattelupaikka olisi ollut muualla kuin päiväkodissa (ks. Aaltio & Puusa, 2020).

Tutkimuksen uskottavuutta ja luotettavuutta tarkastelen vastaamalla kysymyksiin, jotka liittyvät seuraaviin asioihin: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, oma sitoumukseni tutkijana tässä tutkimuksessa, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija–tiedonantajasuhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi (Tuomi & Sarajärvi, 2017).

Tutkimus on vahvasti kulttuurisidonnainen Suomeen, ja maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön tilanne voisi olla täysin erilainen jossain toisessa maassa, jossa on eri kieli ja kulttuuri sekä eri kasvatusmenetelmät. Kansainvälisten tutkimusten esittelyllä oli tarkoitus etsiä sekä eroavaisuuksia että seikkoja, joka ovat samanlaisia kaikissa maissa. Globalisaatio koskee kaikkia ja maahanmuuttajia on kaikkialla, mutta maahanmuuttajataustaisten opettajien työllistyminen kasvatus- ja opetuslalle vaihtelee maittain.

Tutkimukseni informanteiksi valitsin maahanmuuttajataustaista ja suomalais-taustaista varhaiskasvatuksen henkilöstöä sekä päiväkodin johtajia. Aineistotriangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta, uskottavuutta ja reflektiivisyyttä sekä korostaa sosiokonstruktivistista näkökulmaa.

Haastattelujen alussa esittelin taustani sekä tutkimusaiheen ja syyn tutkimukseen. Lähes jokaisessa tapaamisessa ja varsinkin maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa jouduin kertomaan myös omista kokemuksistani maahanmuuttajataustaisena varhaiskasvatuksen opettajana. Koska haastateltavan luottamus ja avoimuus olivat tärkeitä, vastasin rehellisesti myös itselleni osoitettuihin kysymyksiin. Minulle jäi tunne, että saavutin vapaan ja leppoisan ilmapiirin haastatteluissa, joka lisäsi vastaajien avoimuutta ja rehellisyyttä. Näin maahanmuuttajataustaisten haastateltavien heikompi suomen kielen taito ei haitanut heitä. (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2000.)

Jokainen haastattelu äänitettiin. Ennen haastattelua vakuutin haastattelun anonyymiydestä ja varmistin sen myös haastattelun jälkeen. Kaksi maahanmuuttajataustaista haastateltavaa toivoi, että haastattelun sisältö jäisi vain minun käyttöni, joten *tämän tutkimuksen aineisto ei ole muiden tutkijoiden käytettävissä*. Aiheen arkaluonteisuuden havaitsin myös tilanteissa, joissa maahanmuuttajataustainen henkilö vastasi kuiskaamalla.

Kaikki haastatteluun ja kyselyyn osallistuneet henkilöt toivat oman ainutlaatuisen panoksen tutkimukseeni, mutta havaitsin myös näkökulmien toistuvuuden. Tutkimuksen aineiston keruussa tapahtui saturaatio eli kylläntyminen, ja kerättyä aineistoa pystyi abstrahoimaan (Valli & Aaltola, 2015, s. 41; Holley & Harris, 2019, s. 170–171).

Litteroinnissa jokaisella henkilöllä oli oma tunnusmerkki: kirjain ja numero. Tutkimusraportissa olen vaihtanut numeron *-merkkiin, jos oli pienintäkään epäilystä, että vastaus voisi johtaa informantin tunnistamiseen. Raportissa esitän runsaasti suoria lainauksia, mikä vahvistaa tutkimuksen autenttisuutta. (ks. Harwood & Garry, 2003; Elo & Kyngäs, 2008). Tutkimukseni luotettavuuden ongelmana voi olla maahanmuuttajataustaisten henkilöiden suomen kielen taito eli se, kuinka hyvin haastateltava ymmärsi kysymyksen ja sen tarkoituksen. Tämän vuoksi esitin lisäkysymyksiä haastatteluissa myös englannin kielellä, millä varmistin asian ymmärtämisen. Jos maahanmuuttajataustainen haastateltava ei ymmärtänyt täysin kysymystä, annoin asiasta esimerkin, joka auttoi vastaamaan. Jos kysymystä ei ymmärretty oikein, jätin vastauksen pois analyysistä. Tuloksien analyysi alkoi jo aineiston keruun aikana. Litteroinnin jälkeen luin informanttien vastaukset ja kertomukset moneen kertaan tehdäkseni luotettavan analyysin. Koska tutkimusprosessi on kestänyt vuosikautia, tutkimustyön loppuvaiheessa olen tuntenut tarvetta kuunnella kaikki haastattelut ja lukea kyselytutkimuksen raportin uudestaan, jotta voisin varmistaa, että tulkintani on oikea.

Luotettavuuden, ajantasaisuuden ja yleistettävyyden kannalta on pohdittava tutkimuksen tuloksia ja niiden analyysin relevanssia. Tämän tutkimuksen aineistonkeruu alkoi syksyllä 2013 ja päättyi keväällä 2014. Liki kymmenessä vuodessa on tapahtunut muutoksia sekä yleisellä (yhteiskunnallisella) että yksilöllisellä (tutkimuksen osallistujat) tasolla. Kuitenkin tutkimuksen aihe ja teemat ovat kymmenessä vuodessa tulleet entistä ajankohtaisemmiksi, sillä maahanmuuttajien osuus väestösämme on vain kasvanut ja tämä näkyy myös varhaiskasvatushenkilöstössä. Maahanmuutto on kasvanut: vuonna 2013 Suomessa ulkomaalaistaustaisten henkilöiden osuus oli 3,8 prosenttia Suomen väestöstä ja vuonna 2021 se oli noussut 8,5 prosenttiin (Tilastokeskus, 2021). Koko varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen asema on muuttunut kymmenessä vuodessa, kun varhaiskasvatuksen hallinnonalana siirrettiin Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen (1.1.2013) ja Varhaiskasvatuslaki (540/2018) tuli voimaan 2018. Varhaiskasvatuksen henkilöstölle määriteltiin uudet nimikkeet: varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja (ks. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi, 2021). Myös ryhmäkohtainen henkilöstömitoitus on muuttumassa vuoteen 2030 mennessä niin, että jokaisessa ryhmässä on yksi lastenhoitaja ja kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa tai sosionomitaustaista työntekijää, kuitenkin niin, että jokaisessa lapsiryhmässä tulee olla vähintään yksi pedagogisen koulutuksen saanut varhaiskasvatuksen opettaja. Kymmenen vuotta sitten ja tällä hetkelläkin useimmissa lapsiryhmissä toimii kaksi lastenhoitajaa ja yksi varhaiskasvatuksen opettaja tai sosionomi. Lisäksi jokaiselle henkilöstön jäsenelle on kymmenessä vuodessa lain uudistamisen myötä määritelty omat kohdennetut tehtävänsä niin, että varhaiskasvatuksen opettaja

toimii pedagogisen tiimin johtajana ja laatii lapsen varhaiskasvatussuunnitelmat yhteistyössä tiimin jäsenten, lapsen huoltajien, lapsen ja mahdollisten erityisasiantuntijoiden kanssa. Tutkimuksen tulokset näyttävät, että lasten varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta ja VASU-keskusteluista vastuu oli ennen lain muutosta jaettu varhaiskasvatuksen tiimin jäsenten kesken heidän koulutustaustansa riippumatta, ja juuri varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen liittyvä kirjallinen puoli on nyt koettu maahanmuuttajataustaisten opettajien kohdalla haastavimmaksi puutteellisen suomen kielitaidon vuoksi.

Maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden määrä päiväkodeissa on kasvanut ja esimerkiksi Helsingissä, nykyisen tiedon mukaan, heidän osuutensa on noin 10 prosenttia koko varhaiskasvatuksen henkilöstöstä. Tieto on saatu laskemalla niiden työntekijöiden määrä, jotka ovat ilmoittaneet oman äidinkieltensä. Kymmenessä vuodessa varhaiskasvatuksen henkilöstöpula on koko ajan kasvanut ja tällä hetkellä suurin henkilöstöpula on varhaiskasvatuksen opettajista (ks. esim. Yle 12.10.2021; HS 8.9.2022). Tässä tilanteissa varhaiskasvatuksen lastenhoitaja sijaistaa tarvittaessa varhaiskasvatuksen opettaja, joten kaikkien varhaiskasvatuksen tiimin jäsenten, myös maahanmuuttajataustaisten, tulee osata laatia varhaiskasvatustoimintaan, lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin liittyviä dokumentaatioita.

Jos tutkimus tehtäisiin tänä päivänä, tulokset voisivat olla osittain erilaisia. Tämän vuoksi olisikin tärkeä tutkia jatkossa millaisia näkökulmia tutkimusaiheeseen nykyisin ilmenee. Tutkimuksen siirrettävyys ei ollut tavoitteenani, mutta uskon, että haastattelun ja kyselyn rungot saattavat olla hyvänä pohjana esimerkiksi samanlaiselle tutkimukselle joko eri paikkakunnilla tai maassa. Tämän tutkimuksen tulokset voivat olla sovellettavissa myös muihin tutkimuksiin.

Täydellisen objektiivisuuden saavuttaminen on mahdotonta laadullisessa tutkimuksessa; kuitenkin tutkija pyrkii mahdollisimman objektiiviseen otteeseen (ks. Puusa & Julkunen, 2020, luku 12). Tärkein tavoitteeni oli säilyttää tutkijan objektiivisuus, jotta maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen opettajan kokemukseni ei vaikuttaisi tulkintoihin. (ks. Guillemin & Gillam, 2004; Pillow, 2003; Berger, 2015). Oman taustani vuoksi pyrin sulkeistamaan (ks. Perttula, 2009) eli siirtämään pois henkilökohtaiset kokemukseni ja ennako-oletukseni tutkimuksen ajaksi. Tutkimusraportissani kirjoitin omista valinnoistani, rajauksistani ja tutkimusvaiheistani avoimesti ja huolellisesti, mikä tukee tutkimuksen reliabiliteettia.

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa olen noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) normeja ja sääntöjä. Tutkimusprosessin eettisyyteen liittyen olen noudattanut ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita perustuslain (1999/731, 6–23 §) mukaisesti. Tutkimustyössäni olen toiminut hyvän tieteellisen käytännön mukaan ja olen huolellisesti ja rehellisesti tallentanut, esittänyt ja arvioinut saatuja tuloksia. Tutkimusaineisto on anonymisoitu eikä tutkimukseen osallistuneiden tie-

toja eikä päiväkotien nimiä tallennettu. Tutkimukseen osallistuneet kaupungit myönsivät minulle tutkimusluvan, tutkimukseen osallistuvilta sain asianmukaiset tutkimusluvat ja tutkimuksen tietosuojailmoituksena tutkittaville luvattiin täysi anonymiteetti ja mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta heidän niin halutessaan. (TENK, 2019, s. 7.)

Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatushenkilöstön toiminnasta, moninaisen työyhteisön johtamisesta sekä käytäntöyhteisöjen toiminnasta suomalaisissa päiväkodeissa. Lisäksi tavoitteena oli lisätä tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä sekä tutkimustuloksien kautta luoda näkyä siihen, miten varhaiskasvatuksen kenttä voi kehittyä, vahvistua ja oppia uusia käytäntöjä, joiden avulla varhaiskasvatuksen henkilöstön moninaisuutta voidaan käyttää voimavarana ja rakentaa työyhteisön yhteisöllistä hyvinvointia sekä parantaa maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden ja koko työyhteisön hyvinvointia ja toimintakulttuuria.

Tutkimuksen teoriasta ja tuloksesta nousee esiin näkökulmia, joiden tavoitteena on saada lukija pohtimaan, miten meidän tulisi kohdata maahanmuuttajataustaisia henkilöitä sekä minkälainen käytäntö työyhteisön toiminnasta ja sen johtamisessa edistää maahanmuuttajataustaisten henkilöiden työllistymistä ja integrointia työyhteisöön. Tämän tutkimuksen tuloksilla on merkitystä yhteiskunnalle ja varhaiskasvatuksen kentälle, mutta erityisesti kaikille maahanmuuttajataustaisille varhaiskasvatuksen opettajille ja lastenhoitajille, jotka työskentelevät päiväkodissa tai haaveilevat siitä.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsenten maahanmuuttajatausta kuvastaa sekä nykyaikaa että tulevaisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa. Nykyinen valtava työvoimapula (ks. TEM, 2021) suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pakottaa keksimään toimivia keinoja, jotta saataisiin tarpeeksi laadukasta ja alan koulutuksen saanutta henkilöstöä päiväkoteihin. Varhaiskasvatuksen opettajapulaa helpottamaan on kehitetty kansainvälisiä BA-tutkinto-ohjelmia muun muassa Turun ja Tampereen yliopistoissa, ja lisäksi Suomeen houkutellessaan opettajia muun muassa Kreikasta ja Espanjasta vuonna 2021 alkaneen *Varhaiskasvatuksen opettajien polku Euroopasta Suomeen* -hankkeen kautta. Turun yliopistolla ovat käynnistyneet SIMHE-palvelut, jotka tarjoavat korkeasti koulutetuille maahanmuuttajille koulutus- ja uraohjausta. Helsingin yliopistossa alkoi vuonna 2021 *Päteväenä töihin* -hanke, jonka tavoitteena on ”pätevöittää muualla kuin Suomessa opettajan tutkinnon suorittaneita ja tutkinnostaan Opetushallituksen rinnastamispäätöksen saaneita varhaiskasvatuksen opettajia, luokanopettajia, erityisopettajia sekä aineenopettajia koulutustaan vastaaviin tehtäviin Suomessa”.

15.2 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen tematiikka on laaja, minkä vuoksi kaikkien aiheiden syvälinen tarkastelu ei ollut mahdollista. Voidaan todeta, että tutkimukseni ”nostaa kissan pöydälle”, ja näin voidaan nähdä sekä kompastuskivet että hyvät ratkaisut varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja työyhteisössä mahdollisuutena oppia toinen toisilta moninaisuutta, avointa vuorovaikutusta ja toista arvostavaa kunnioitusta.

Tutkimuksen aihepiiriä tulisi käsitellä laajemmin jatkotutkimuksessa, jossa tarkastelun kohteena voisivat olla esimerkiksi koko työyhteisön kulttuurinen moninaisuus ja sen johtajuus tai käytäntöyhteisöjen toiminta päiväkodissa moninaisuuden valossa. Esitettyjen tutkimustulosten pohjalta ja jatkoksi olisi perusteltua tutkia myös eksplisiittisen, implisiittisen ja hiljaisen tiedon jakamista varhaiskasvatuksen työyhteisössä sekä maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvatuksen opettajien ja lastenhoitajien ammatti-identiteetin rakentumista seurantatutkimuksena.

Erityistä huomiota ja lisätutkimusta vaatisi myös maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön kielitaidon yhteys lasten suomen kielen tai vieraiden kielten oppimiseen. Jatkotutkimuksella voisi lähestyä myös lasten omaa näkökulmaa ja tarkastella sekä maahanmuuttajataustaisten että suomalaisten lasten kokemuksia ja ajatuksia maahanmuuttajataustaisen henkilöstön kanssa tapahtuvasta varhaiskasvatusvuorovaikutuksesta.

Olisi mielenkiintoista laajentaa tutkimusta keräämällä samankaltaista aineistoa eri puolilta Suomea eli esimerkiksi kunnista, joissa maahanmuuttajataustaisia asukkaita on vähemmän kuin pääkaupunkiseudulla, ja tarkastella sitä, poikkeaisivatko uudet tutkimustulokset tässä tutkimuksessa esille tulleista tuloksista. Tämän tutkimuksen aineistokeruusta on myös kulunut jo aikaa, joten uudella tutkimuksella saataisiin arvokasta lisätietoa siitä, mikä maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatuksen henkilöstön ja päiväkotien moninaisten työyhteisöjen tilanne on tänä päivänä.

15.3 Lopuksi

Tutkimuksen tulokset haastavat rakentamaan maahanmuuttajataustaisille varhaiskasvatuksen työntekijöille täydennyskoulutusta, jolla tuetaan heidän osaamistaan, kulttuurin tuntemustaan, kielitaitoaan ja työskentelyvalmiuksiaan. Tarjottu täydennyskoulutus ja tuki tulisi vahvemmin suunnata kielen, varsinkin ammattikielen ja varhaiskasvatuksen dokumentoinnin oppimiseen ja kehittämiseen. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää maahanmuuttajataustaisen varhaiskasvatusalan henkilöstön mentorointiohjelman kehittämisessä, ja se toimisi täydennyskoulutuksen jatkona, jotta maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilöstö saisi tukea työhönsä myös päättyneen täydennyskoulutuksen jälkeen. Lisäksi tulevia koulutuksia olisi hyvä suunnitella ja paikantaa myös pienempiin kaupunkeihin tarpeen ja kiin-

nostuksen mukaan. Korona-aika on koetellut ihmisiä ympäri maailmaa, mutta samalla tuonut lisää osaamista ja tottumista verkko-opiskeluun, jonka avulla voidaan saavuttaa koulutettavaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä asuinpaikasta riippumatta.

Näen myös tarpeen kehittää varhaiskasvatuksen henkilöstön työyhteisötaitoja. Tämä ei koske ainoastaan johtajien johtamistaitoja, vaan erityisesti maahanmuuttajataustaiselle henkilöstölle suunnatut tai koko työyhteisölle tarkoitetut täydennyskoulutukset olisivat hyödyllisiä ja tarpeellisia. Tässä tutkimuksessa käytäntöyhteisön toimintaan liittyvää teoriaa voidaan hyödyntää tulevien täydennyskoulutusten rakentamisessa. Lisäksi tarvitaan aikaa ja resursseja koko varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteiselle, työyhteisöä ja sen hyvinvointia edistävälle toiminnalle.

Tutkimus haastaa kehittämään myös varhaiskasvatuksen opettajien perustutkintokoulutusta. Rissasen ym. (2016) tutkimustulosten mukaan opettajiksi opiskelevien interkulttuurista sensitiivisyyttä ja etnorelativistista lähestymistapaa itselle vieraisiin kulttuureihin ja katsomuksiin voitiin kehittää oppimispäiväkirjoja hyödyntävän itse-reflektiivisen opiskelun avulla.

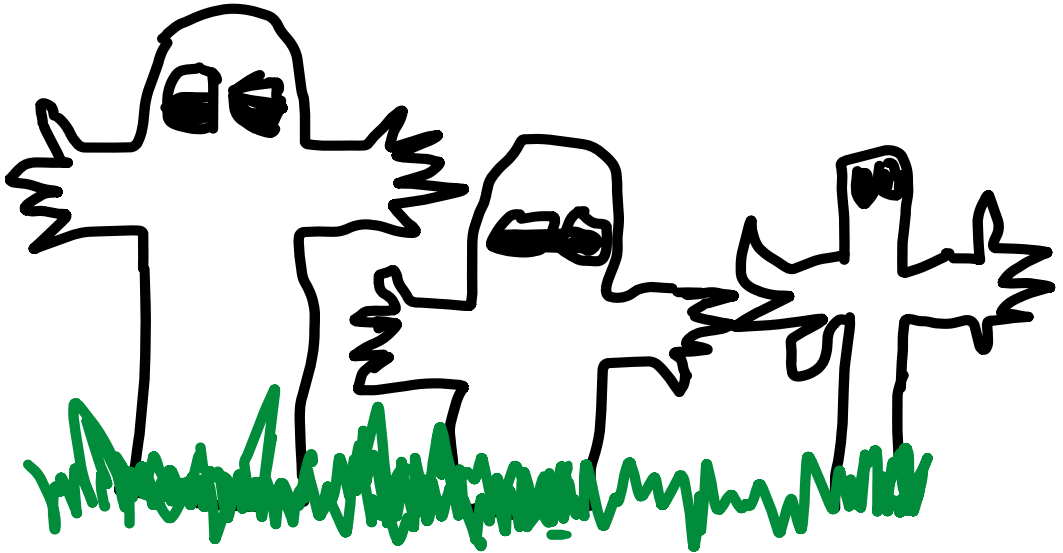
Tämän tutkimuksen tulosten kautta toivon, etteivät varhaiskasvatuksen työyhteisöt keskity pelkästään maahanmuuttajataustaisten työtovereiden kanssa tehtävän yhteistyön kehittämiseen, vaan pohtivat samalla laajasti kielellistä, katsomuksellista ja kulttuurista moninaisuutta niin, että he näkevät siinä tavoittelemisen arvoisia mahdollisuuksia päiväkodin toimintakulttuurin kehittämiseksi muuttuvassa maailmassa. Pohdittavaksi jää, toteutuuko koko työyhteisön kielellisen, kulttuurisen ja katsomuksellisen moninaisuuden arvostaminen käytännössä vai onko se vain tavoitteisiin kirjoitettu periaate, joka jää käytännön tasolla toteutumatta? (Ks. Kuusisto ym., 2014; Paavola, 2007.)

Varhaiskasvatuksen kentällä puhutaan suuresta työvoimapulasta, joka halutaan ratkaista muun muassa kouluttamalla ja palkkaamalla alalle lisää maahanmuuttajia. Tässä ei ole kyse vain siitä, että päiväkoteihin saadaan lisää työvoimaa ja varhaiskasvatuksen tiimin henkilöstörakennetta koskevat edellytykset täyttyvät, jotta laadukasta varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa. Se on paljon enemmän. Se on askel eteenpäin kielellisesti, kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaisen varhaiskasvatuksen rakentamisessa.

Hyvinvoivassa työyhteisössä ilmapiiri on avoin eikä moninaisuus herätä ihmetystä, vaan se on osa arkea. Hyvinvoiva varhaiskasvatuksen henkilöstö on tukena lapsille ja heidän perheilleen, mikä loppujen lopuksi heijastuu koko yhteiskuntaan ja sen tulevaisuuteen sekä meidän omaan ja seuraavien sukupolvien tulevaisuuteen.

Tämän tutkimuksen kautta haluan välittää vielä yhden viestin, joka nousi esille myös tutkimuksen aineistosta: maahanmuuttajataustainen varhaiskasvatuksen henkilöstöön kuuluva jäsen ei ole vain ”sijainen” tai ”maahanmuuttaja”, vaan henkilö, jolla on nimi ja henkilökohtainen elämä sekä arvoja ja unelmia. *”Ihminen on ihminen joka maassa.”*

- Hattivatit ovat niin erilaisia, sanoi Muumipeikko.
- Niin kuin mekin heidän silmissänsä, sanoi Nuuskamuikkunen.



Kuvio 16. Hattivatit (L.H., 2022)

Lyhenteet

ECEC	Early Childhood Education and Care
ESIOPS	Esiopetuksen opetussuunnitelma
LPP	<i>Legitimate peripheral participation</i>
OPH	Opetushallitus
THL	Terveyden ja hyvinvoinnin laitos
TEM	Työ- ja elinkeinoministeriö
TENK	Tutkimuseettinen neuvottelukunta
VASU	Varhaiskasvatussuunnitelma

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Aaltola, J. & Valli, R. (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (3. uud. ja täyd. p.). PS-kustannus.
- Aaltonen, T. (2005). Haastattelun rajoilla. Teoksessa J. Ruusuvuori, L. Tiittula & T. Aaltonen (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 163-178). Vastapaino.
- Abramova, I. (2011). Making Meaning of Work: Uncovering the Complexity of Immigrant Experience. *Multicultural Perspectives*, 13(4), 209-214. <https://doi.org/10.1080/15210960.2011.616833>
- Abramova, I. (2012). Perspectives of Teachers from the Soviet Union in U.S. Schools: Through the Eyes of Immigrant Teachers Who "Tend to Go against the Grain". *Multicultural Education*, San Francisco, 19(3), 34–38.
- Abramova, I. (2013). Grappling With Language Barriers: Implications for the Professional Development of Immigrant Teachers. *Multicultural Perspectives*, 15(3), 152–157. <https://doi.org/10.1080/15210960.2013.809305>
- Adair, J. K. (2011). Confirming chancas: What early childhood teacher educators can learn from immigrant preschool teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), 55–71. <https://doi.org/10.1080/10901027.2010.547652>
- Ahmad, A. (2005). *Getting a Job in Finland: The Social Networks of Immigrants from the Indian Subcontinent in the Helsinki Metropolitan Labour Market* (Department of Sociology no. 247) [väitöskirja, Helsingin yliopisto] HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23504/gettinga.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ahmad, A. (2020). When the Name Matters: An Experimental Investigation of Ethnic Discrimination in the Finnish Labor Market. *Sociological Inquiry*, 90(3), 468–496. <https://doi.org/10.1111/soin.12276>
- Airila, A., Toivanen, M., Väänänen, A., Bergborn, B., Yli-Kaitala, K. & Koskinen, A. (2013). Maa­hanmuuttajan onnistuminen työssä. Tutkimus työssä käyvistä venäläis-, kurdi-, ja somalialaistaisista Suomessa. Työterveyslaitos. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/114879/Maahanmuuttajat.pdf?sequence=1>
- Akselin, M. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakointi johtamistyön tarinoiden valossa* (Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1283). [väitöskirja, Tampereen yliopisto] Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67985/978-951-44-9050%207.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alasuutari, M. (2006) Kulttuuriset kehykset vuorovaikutuksessa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s.70–90). Vastapaino
- Alemanji, A. (2016). *Is there such a thing...? A study of antiracism education in Finland*. (Research Report 400) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/167781/Istheres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ali-Hokka, A. (2017). *Maahanmuuttajataustaisten varhaiskasvattajien käsityksiä kulttuuri-identiteetistä ja kulttuurienvälisyydestä työelämän viitekehyksessä* [pro gradu -työ, Tampereen yliopisto] Trepo, Tampereen yliopiston julkaisuarkisto <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101741/GRADU1499435211.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S. & Säävälä, M. (2013). *Olemme muuttaneet - ja kotoudumme: Maahanmuuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Väestöliitto, Monikulttuurinen osaamiskeskus.
- Al-Khatib, A. & Lash, M. (2017). Professional identity of an early childhood black teacher in predominantly white school. A case study. *Childcare in practice*, 23(3), 242-257.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle: Opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. (Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 128) [väitöskirja, Joensuun yliopisto]. Erepo Itä-Suomen yliopiston julkaisuarkisto. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8725/urn_isbn_978-952-219-171_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arvola, O. (2021). *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana*. (Annales Universitatis Turkuensis Sarja – ser. B osa – tom. 539)[väitöskirja, Turun yliopisto] UTUpub Turun yliopiston julkaisuarkisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/152202/AnnalesB539Arvola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arvola, O., Lastikka, A-L. & Reunamo, J. (2017). Increasing immigrant children's participation in the Finnish early education context. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 2538–2548. doi:10.15405/ejsbs.223
- Asetus lasten päivähoidosta 239/1973. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730239>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Aunola, K. (2001). *Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment and family environment*. (Jyväskylän tutkimuskeskuksen julkaisuja 178) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/41823>
- Baber, Z. (2010). Racism without Races: Reflections on Racialization and Racial Projects: Racism without Races. *Sociology Compass*, 4(4), 241–248. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2009.00270.x>
- Ballantyne, J. & Retell, J. (2020). Teaching Careers: Exploring Links Between Well-Being, Burnout, Self-Efficacy and Praxis Shock. *Frontiers in Psychology*, 10, 2255–2255. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02255>
- Balibar, E. (1991). Is there a Neo-Racism? Teoksessa E. Balibar and I. Wallerstein (toim.). *Race, Nation, Class*, (s. 16–28). Verso.
- Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum (West Lafayette, Ind.)*, 68(4), 296–305. <https://doi.org/10.1080/00131720408984645>
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*(20), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bendkowski, J. (2014). Wspólnota działań a formalne i nieformalne struktury organizacyjne (Communities of practice and other organizational structures). *Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej (Silesian University of Technology)*, 70(1909). <http://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-7cb17396-3426-4c38-b681-70734f2ed09a>
- Benjamin, S. (2014). *Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle*. Julkaisussa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. (s. 56–105). K-print. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8.

- Bennett, J.M. & Bennett, M.J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Teoksessa D. Landis, Bennett, M.J., Bennett, J.M. (toim.) (2004). *Handbook of intercultural training*. (s.147–165). Third edition. Thousand Oaks: Sage Publications
- Berger, P. L., Luckmann, T., Aittola, T. & Raiskila, V. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma*. Gaudeamus.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research: QR*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bergbom, B., Toivanen, M. & Väänänen, A. (2020). *Monimuotoisuusbarometri 2020: Fokuksessa rekrytointikäytännöt ja monikulttuurisuus*. Työterveyslaitos. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140584/Monimuotoisuusbarometri2020.pdf?sequence=8&isAllowed=y>
- Berry, J. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 328–336. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.04.001>
- Beynon, J., Ilieva, R. & Dichupaa, M. (2004). Re-credentialling experiences of immigrant teachers: negotiating institutional structures, professional identities and pedagogy. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 10(4), 429–444. <https://doi.org/10.1080/1354060042000224160>
- Borgman, M. & Packalén, E. (2002). *Parhaat käytännöt työyhteisön kehittämiseen*. Tammi.
- Boud, D. & Middleton, H. (2003). Learning from Others at Work: Communities of Practice and Informal Learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194–202. <https://doi.org/10.1108/13665620310483895>
- Brady, D., Brown, D. & Liang, L. (2017). Moving Beyond Assumptions of Deviance: The Reconceptualization and Measurement of Workplace Gossip. *Journal of Applied Psychology*, 102(1), 1–25. <https://doi.org/10.1037/apl0000164>
- Brown, J. & Duguid, P. (2001). Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. *Organization Science* (Providence, R.I.), 12(2), 198–213. <https://doi.org/10.1287/orsc.12.2.198.10116>
- Burr, V. (2005). *Social constructionism* (2. ed.). Routledge.
- Casper, W., Wayne, J. & Manegold, J. (2013). Who will we recruit? Targeting deep- and surface-level diversity with human resource policy advertising. *Human Resource Management*, 52, 311–332. <https://doi.org/10.1002/hrm.21530>
- Castaneda, A. (2019). Etnisyyden ja syntyperän mukaiset hyvinvointierot ja syrjintä niiden taustalla. Teoksessa S. Karvonen & L. Kestilä (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2018* (s. 159–171). Terveystien ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137498/THL_Suomalaisten%20hyvinvointi%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cho, C. (2010). “Qualifying” as teacher: Immigrant teacher candidates’ counter – stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue#100. <https://eric.ed.gov/?id=EJ883750>
- Clarkin-Phillips, J. (2011). Distributed leadership: Growing strong communities of practice in early childhood centres. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 26(2), 14–25 https://www.academia.edu/12215981/Distributed_leadership_growing_strong_communities_of_practice_in_early_childhood_centres
- Cohen, L. & Manion, (2011). *Research methods in education* (7th ed. p.). Routledge.
- Cole, A. (1991). Relationships in the workplace: Doing what comes naturally? . *Teaching and Teacher Education*, 7(516), 415–426. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90038-Q](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90038-Q)
- Colliander, A., Ruoppila, I. & Härkönen, L. (2009). *Yksilöllisyys sallittu. Moninaisuus voimaksi työpaikalla*. PS-kustannus.
- Colliander, H. (2020). Building bridges and strengthening positions: exploring the identity construction of immigrant bilingual teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 3(6), 695–707. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1400516>
- Collins, J. & Reid, C. 2012. Immigrant teachers in Australia. *Cosmopolitan Civil Societies Journal* 4 (2), 38–61.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Cross, D., Hong, J. & Williams-Johnson, M. (2011). It's not better or worse, it's just different: examining Jamaican teachers' pedagogical and emotional experiences. *Teacher Development*, 15(4), 499-515. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.635269>
- Cruikshank, K. (2004). Towards diversity in teacher education: teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/0261976042000223006>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Suomen kasvatustieteellinen seura Fera. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/68078/Johdanto_uuteen_kulttuurienväliseen_JYX.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Dufva, H. (2011). Ei kysyvää tieltä eksey: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva. (2011). *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. (s.131-145). Finn Lectura.
- Earl Rinehart, K. (2021). Abductive Analysis in Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 303-311. <https://doi.org/10.1177/1077800420935912>
- Estola, E. & Puroila, A-M. (2013). Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (s. 53-68) Vastapaino.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ennerberg, E. (2021). Being a Swedish teacher in practice: analysing migrant teachers' interactions and negotiation of national values. *Social Identities*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13504630.2021.2003772>
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (2004) *Workplace Learning in Context* (s. 201-221). <https://doi.org/10.4324/9780203571644>
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review Of Education*, 33(4), 403-422. <https://doi.org/10.1080/03054980701425706>
- Eteläpelto, S. & Vähäsantanen, K. (2010). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (Toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. (s. 26-49). Aikaiskasvatuksen 46. juhlakirja. Kansanvalituseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- European Commission. (2019). Eurobarometri. Haettu osoitteesta <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2251>
- Faez, F. (2012). Diverse Teachers for Diverse Students: Internationally Educated and Canadian-born Teachers' Preparedness to Teach English Language Learners. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 64-84.
- Floding, M. & Swier, G. (2011). Legitimate Peripheral Participation: Entering a communities of practice. Reflective Practice: Formation and Supervision in Ministry. <file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/116-Article%20Text-231-1-10-20120615.pdf>
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. (Acta Universitatis Tamperensis 1914) [väitöskirja, Tampereen yliopisto] Trepo, Tampereen yliopiston julkaisuarkisto <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fonsén, E. & Mäntyjärvi, M. (2019). Diversity of the assessments of a joint leadership model in early childhood education in Finland. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Wani-ganyake (toim.) *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from five Continents*. (s. 154-170). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84fc.15> , <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84fc>

- Forsander, A. (2013) Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. (s. 220–244). Gaudeamus.
- Forsander, A. (2002). *Luottamuksen ehdot. Maahanmuuttajat 1990-luvun suomalaisilla työmarkkinoilla*. Väestöliitto, (Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D3) [väitöskirja, Väestötutkimuslaitos] Väestöliitto. https://www.vaestoliitto.fi/uploads/2020/12/3b7f9678-forsander_luottamuksen-ehdot.pdf
- Forsander, A. & Raunio, M. (2005). Globalisoituvat työmarkkinat – asiantuntijamaahanmuuttajat Suomessa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien välinen työ*. (s. 26–53) Edita
- Forsander, A. & Alitolppa-Niitamo, A. (2000). *Maahanmuuttajien työllistyminen ja työhallinto - keitä, miten ja minne?* Työministeriö.
- Fox, A., Wilson, E. & Deaney, R. (2011). Beginning Teachers' Workplace Experiences: Perceptions of and Use of Support. *Vocations and Learning*, 4. (1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9046-1>
- Fraga-Cañadas, C. (2011). Building Communities of Practice for Foreign Language Teachers. *The Modern Language Journal*, 95(2), 296-300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01183.x>
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and Managing Expansive and Restrictive Participation. *Journal of Education and Work* 16 (4), 407–426. <https://doi.org/10.1080/1363908032000093012>
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004a). Expansive learning environments: Integrating organizational and personal development. In *Workplace Learning in Context* (pp. 126–144). <https://doi.org/10.4324/9780203571644>
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004b). Young people as teachers and learners in the workplace: challenging the novice–expert dichotomy. *International Journal of Training and Development*, 8(1). 32–42. <https://doi.org/10.1111/j.1360-3736.2004.00194.x>
- Fuller, A., Hodgkinson, H., Hodgkinson, P. & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49–68. <https://doi.org/10.1080/0141192052000310029>
- Fuller, A. & Unwin, L. (2010). Knowledge Workers' as the New Apprentices: The Influence of Organisational Autonomy, Goals and Values on the Nurturing of Expertise. *Vocations and Learning*, 3, 203-222. <https://doi.org/10.1007/s12186-010-9043-4>
- Galbin, A. (2014). An introduction to social constructionism. *Social research reports*, 26, 82-92.
- Gergen, K. J. (2011). The Self as Social Construction. *Psychological studies*, 56(1), 108-116.
- Gerlach, G. (2019). Linking justice perceptions, workplace relationship quality and job performance: The differential roles of vertical and horizontal workplace relationships. *German Journal of Human Resource Management*, 33(4), 337–362. <https://doi.org/10.1177/2397002218824320>
- Gillham, B. (2007). *Developing a questionnaire* (Second edition.). Continuum.
- Givens, T. (2007). Immigrant integration in Europe: Empirical research. *Annual Review of Political Science*, 10(1), 67– 83. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.9.062404.162347>
- Golafshani, N. (2015). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Graven, M. (2003). Teacher Learning as Changing Meaning, Practice, Community, Identity and Confidence: The Story of Ivan. *For the Learning of Mathematics*, 23(2), 28–36.
- Grönfors, M. & Vilkkä H. (toim.) (2011). *Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät*. SoFia- Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä. http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. (s. 255–286). CA, Thousand Oaks: SAGE
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>

- Haapakorpi, A. (2004). *Kulttuurista rajankäyntiä: Korkeakoulutettujen ja nuorten maahanmuuttajien työmarkkina- ja koulutushistoria ja -orientaatio*. Palmenia.
- Hahl, K. & Paavola, H. (2015). “To Get a Foot in the Door”: New Host Country Educated Immigrant Teachers’ Perceptions of Their Employability in Finland. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3).
- Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20(2). <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93274/51952>
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. (2003). Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus*, 23(1), 4–13. <https://doi.org/10.33336/aik.93451>
- Hall, S., Lehtonen, M. & Herkman, J. (1999). *Identiteetti*. Vastapaino.
- Hall, S., Lehtonen, M. & Löytty, O. (2019). *Mitä on tekeillä? Esseitä vallasta, uusliberalismista ja monikulttuurisuudesta*. Vastapaino.
- Halme, K. & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Tammi.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 375) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22480/9789513937621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Happo, I. (2006). *Varhaiskasvattajan asiantuntijuus: Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä*. (Acta Universitatis Lapponiensis 98) [väitöskirja, Lapin yliopisto]
- Harakka, S. (2016). *”Tää on, ku Benettonin mainos”*: varhaiskasvatuksen esimiesten kokemuksia monikulttuurisesta työyhteisöstä ja rekrytoinnista. [pro gradu työ, Lapin yliopisto] Lauda Lapin yliopisto julkaisuarkisto. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62671/Harakka.Sari.pdf?sequence=2>
- Harinen, P., Honkasalo, V., Souto, A.-M. & Suurpää, L. (2009). *Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisua 91.
- Harrison, D., Price, K., Gavin, J. & Florey, A. (2002). Time, teams, and task performance: Changing effects of surface-and deep-level diversity on group functioning. *Academy of Management Journal*, 45(5), 1029–1045. <https://doi.org/10.5465/3069328>
- Hartonen, V. & Rissanen, O. (2018). Maahanmuuttoon liittyvät keskeiset käsitteet. Teoksessa Karlsson, L., Lastikka, A.-L. & Vartiainen, J. (2018). *KOTO - Kohtaamisia taidolla ja taiteella: Kielten ja kulttuurien yhteisöllistä oppimista ja kotoutumista*. (s. 20–33) University of Eastern Finland. [file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/urn_isbn_978-952-61-2890-0%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Omistaja/Downloads/urn_isbn_978-952-61-2890-0%20(3).pdf)
- Harwood, T. & Garry, T. (2003). An overview of content analysis. *The Marketing Review* 3 (4), 479–498.
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. PS-kustannus
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. (Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1392) [väitöskirja, Tampereen yliopisto] Trepo tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf?sequence=1>
- Heikka, J. & Suhonen, K. (2019). Distributed pedagogical leadership functions in Early Childhood Education settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(2), 43–56.
- Heikkilä, K. (2002). *Tiimit: Avain uuden luomiseen*. Kauppakaari.
- Heikkinen, H. (2000). Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. (s.8–19) OKKA säätiö.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354. <http://www.cs.tlu.ee/~katrin/wp/wpcontent/uploads/2013/11/Kartta-kasvatustieteen-maastosta.pdf>
- Heikkinen, K.-M., Ahtiainen, R. & Fonsén, E. (2022). Perspectives on Leadership in Early Childhood Education and Care Centers Through Community of Practice. *SAGE Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221091260>

- Heiske, P. (2005). *Hyvinvointia työyhteisöön*. Yrityskirjat.
- Helsingin sanomat. (julkiastuu 8.9.2022). *Helsingin päiväkodin vajosivat yhä syvempään kriisiin: "Ei ole tarjota muuta kuin tilat"*. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009040949.html>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2002). *Tutki ja kirjoita*. 6. painos. Tammivuoren kirjapaino Oy.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development*, 8(1). 21–31. <https://doi.org/10.1111/j.1360-3736.2004.00193.x>
- Hujala, E., Fonsen, E. & Elo, J. (2012). Evaluating the quality of the childcare in Finland. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 299-314.
- Hujala, E., Puroila, A., Parrila-Haapakoski & Nivala (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Varhaiskasvatus 90.
- Hummelstedt, I. (2022). *Acknowledging diversity but reproducing the Other: A critical analysis of Finnish multicultural education*. (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 138) [väitöskirja, Helsingin yliopisto] HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/342840/hummelstedt_ida_dissertation_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Holley, K. & Harris, M. (2019). *The qualitative dissertation in education a guide for integrating research and practice*. Routledge.
- Hsieh & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hujala, A. & Taskinen, H. (2020). Asiakkaan ääni: osallisuus ja vaikuttamisen mahdollisuudet. Teoksessa A.Hujala & H. Taskinen (Toim.). *Uudistuva sosiaali- ja terveysala*. (s.267-293) Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/123995/978-952-359-022-9.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Huutilainen, M. (2021). *Aivosi tarvitsevat taoun: Taukokulttuurin elvytysopas*. Tuuma.
- Hutchison, C. (2006). Cross-cultural issues arising for four science teachers during their international migration to teacher in US high schools. *School Science and Mathematics*, 106(2), 74-83. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2006.tb18137.x>
- Huttunen, L. (2004). Kasvoton ulkomaalainen ja kokonainen ihminen: marginalisoiva kategorisointi ja maahanmuuttajien vastastrategiat. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (Toim.). *Puhua vastaan ja vaieta: Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. (s. 134-154) Gaudeamus
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (toim.) (2015). *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Gummerus Kirjapaino Oy
- Hytönen, K., Hakkarainen, K. & Palonen, T. (2011). Young Diplomats' Socialization to the Networked Professional Cultures of Their Workplace Communities. *Vocations and Learning*, 4(3), 253–273. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9061-x>
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & I. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 189–222) Vastapaino
- Hyökki L. (2019). Sosiokulttuurisen tiedon ja tunnustuksen rooli kaksisuuntaisessa kotoutumisessa: Esimerkinä musliminaisten päähuivin käyttö. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.). (2019). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. (s. 221–228) TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Työ- ja elinkeinoministeriö. ISBN 978-952-327-487-7.
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. THL. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Jaakkola, M. (2005). *Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003. Työpoliittinen tutkimus*, Työministeriö. <https://multikult.files.wordpress.com/2008/05/suomalaisten-suhtautuminen-maahanmuuttajiin-1987-2003-tutkimus.pdf>
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M., Kivirauma, J. & Holmberg, L. (toim.) (2019). *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Gaudeamus.
- Janush, S. (2015). Voices Unheard: Stories of Immigrant Teachers in Alberta. *Migration & Integration*(16), 299-315. <https://doi.org/10.1007/s12134-014-0338-4>
- Jokikokko, K. (2010). *Teacher's intercultural learning and competence*. (Acta Universitatis Ouluensis 114) [väitöskirja, University of Oulu]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789514263705.pdf>
- Jokinen, A. (2021). Näkökulmat ja paradigmat. Teoksessa: Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>
- Jokinen, A., Huttunen, L. & Kulmala, A. (toim.) (2004). *Puhua vastaan ja vaieta: Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista*. Gaudeamus.
- Joronen, T. (2005) Työ on kahden kauppa – maahanmuuttajien työmarkkina-aseman ongelmia. Teoksessa S. Paananen (toim.) *Maahanmuuttajien elämää Suomessa*. (s. 59–82) Tilastokeskus
- Juuti, P. (2005). *Monikulttuurisuus voimavaraksi: Valtaväestö ja maahanmuuttajat työyhteisössä: monikulttuurisuus voimavarana työyhteisössä ETMO-hankkeen tutkimusraportti*. [Kiljavan opisto].
- Juuti, P. & Vuorela, A. (2015). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi* (5. uud. p.). PS-kustannus.
- Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M. & Ruokonen, I. (2021). *Pedagogisia jatkumoa ja ilmaisun iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa*. Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Nro 9:2021, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Hattu osoitteesta: <https://karvi.fi/publication/pedagogisia-jatkumoa-ja-ilmaisun-iloa-viisivuotiaiden-pedagogiikka-ja-taito-ja-taidekasvatuksen-nykytila-varhaiskasvatuksessa/>
- Jäppinen, T. (2013). Suomen kielen taidon riittävyys yritysten aikapaineisissa puhetilanteissa esimiesten ja työharjoittelijoiden kuvaamana. *Puhe Ja Kieli*, 31(4), 193–214. <https://journal.fi/pk/article/view/4754>
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. (2009). *Varhaiskasvatusta ammattitaidolla*. Kirjapaja.
- Kacmar, K., Harris, K., Carlson, D. & Zivnuska, S. (2009). Surface-level actual similarity vs. deep-level perceived similarity: Predicting leader– member exchange agreement. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 10, 315–334. <https://doi.org/10.21818/001c.17263>
- Kaihlanen, A-M., Hietapakka, L., Aalto, A-M., Lehtoaro, S. & Heponiemi, T. (2019). Sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten kulttuurinen kompetenssi ja siihen yhteydessä olevat tekijät. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(4) 369–379. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138588/YP1904_Kaihlanenym.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kaivola, T. (2004). *Työpaikan ihmissuhteet*. Kirjapaja.
- Kalliala, T. (2012). *Lapsuus hoidossa?: Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M. & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kamppari, H. & Hartikainen, A. (2021). *Varhaiskasvattajien pätevyitysmiskoulutuksesta oman alan työhön Suomessa*. Brahea-keskuksen blogi. Turun yliopisto. Saatavilla: <https://blogit.utu.fi/maalta-jamerelta/2021/09/02/varhaiskasvattajien-patevyitysmiskoulutuksesta-oman-alan-tyohon-suomessa/> (Luettu 20.2.2022)
- Kangas, J., Lastikka, A. & Karlsson, L. (2021a). *Voimauttava varhaiskasvatus* (1. painos.). Kustannusosakeyhtiö Otava.

- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Harju-Luukkainen, H., Ranta, S., Chydenius, H., Lahdenperä, J., Neitola, M., Kinos, J., Sajaniemi, N. & Ruokonen, I. (2021b). Understanding Different Approaches to ECE Pedagogy through Tensions. *Education Sciences*, 11(12), 790. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/79237/education-11-00790-v3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Oy Edita Ab.
- Karila, K. (2006) Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 91–108) Vastapaino
- Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/13502930802141634>
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisua. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino
- Karila, K. & Lipponen, L. (toim.). (2013). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työntekijöiden muotoutuminen eri ammattilaiskategorioissa ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. PS-kustannus.
- Kauppinen, K. & Evans, J. (2007). *Monikko- Tasa-arvo monimuotoisissa työyhteisöissä*. [Työterveyslaitos].
- Kazi, V., Alitolppa-Niitamo, A. & Kaihovaara, A. (toim.). (2019). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Työ- ja elinkeinoministeriö. ISBN 978-952-327-487-7. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162005/TEM_oppaat_10_2019_Tutkimusartikkeleita_kotoutumisesta_20012020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Keisala, K. (2012). *Monikulttuurisen työyhteisön viestintä*. Tampere University Press.
- Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä*. (Tutkimus 72/2012) [väitöskirja, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos]. JULKARI Sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalan avoin julkaisuarkisto. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80013/7ca705d5-e5be-415f-b70b-4b862c8e707f.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*(18), 105-120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Keskinen, S. (1990). *Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin*. (Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, 0082–6995; 80) [väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopisto: Akateeminen kirja-kauppa [jakaja]
- Keskinen, S. (2000). Päiväkodin toimintakulttuurit henkilöstön yhteistyön säätelijänä. Teoksessa J. Haapamäki (Toim.), *Yhteisö kasvattaa: Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. (s. 138–153). Kirjayhtymä.
- Keskinen, S. (2005). *Alaistaito: Luottamus, sitoutuminen ja sopimus*. Kunnallisanalan kehittämistäitiö.
- Keskinen, S. & Virtanen, N. (1999). *Päiväkotiti työyhteisönä*. Helsingin yliopisto.

- Kess, K. & Ahlroth, M. (2012). *Epäasiallinen kohtelu: Häirintä ja syrjintä työyhteisössä* ([Uud. laitos]). Edita.
- Ketola, H. (2010). *Tulokkaasta tuottavaksi asiantuntijaksi: perehdyttäminen kehittämisen välineenä eräissä suomalaisissa tietualan yrityksissä*. (Jyväskylä studies in business and economics, 92) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX- Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24954/9789513940157.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kinos, J. (2008) Professionalism – a breeding ground for struggle. The example of Finnish day-care centre. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 224–421.
- Klemelä, K. Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (2011). *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. [Turun yliopisto].
- Koivunen, H. (1997). *Hiljainen tieto*. Otava.
- Koivunen, P. (2009). *Hyvä päivähoito: työkaluja sujuvaan arkeen*. PS-kustannus.
- Kokkonen, L. & Pyykkönen, P. Tutkija, tukija vai ystävä? Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 89–114) Tampere University Press.
- Korhonen & Puukari. (2013). Kulttuurisen monimuotoisuuden huomioiminen työyhteisössä. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fägel & M. Säävälä (2013). *Olemme muuttaneet - ja kotoudumme: Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. (s. 48–62) Väestöliitto, Monikulttuurinen osaamiskeskus. https://www.vaestoliitto.fi/uploads/2020/11/e38fea1b-olemmu-muuttaneet-ja-kotoudumme_ilmankanta.pdf
- Korstjens, I. & Moser, A. (2018) Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing, *European Journal of General Practice*, 24:1, 120-124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Koski-Heikkinen. (2014). *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti: ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. (Acta Electronica Universitatis Lappeenensis 138) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. LAUDA Lapin yliopiston julkaisuarkisto. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61682/Koski_Heikkinen_ActaE%20138.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Koskinen-Sinisalo, K. (2015). *Pitkä tie Maahanmuuttajasta opettajaksi Suomeen*. (Acta Universitatis Tamperensis 2112) [väitöskirja, Tampereen Yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98136/978-951-44-9960-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kosny, A., MacEachen, E., Lifshen, M. & Smith, P. (2014). Another Person in the Room: Using Interpreters During Interviews with Immigrant Workers. *Qualitative Health Research*, 24(6), 837–845. <https://doi.org/10.1177/1049732314535666>
- Kostogriz, A. & Peeler, E. (2007). Professional Identity and Pedagogical Space: Negotiating difference in teacher workplaces. *Teaching Education*, 18(2), 107-122. <https://doi.org/10.1080/10476210701325135>
- KT Kuntatyönantajat ohje 20.4.2018 Haettu osoitteesta <http://docplayer.fi/115500602-Varhaiskasvatuksen-opettajia-koskevat-tyoaikamaaraykset.html>
- Kujanpää, K. (2017). *Henkilöstövoimavarojen johtaminen ja monikulttuurisen työyhteisön työhyvinvointi*. (Valtiotieteellisen tiedekunnan julkaisuja 2017: 40) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/174047/henkilos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kupias, P. & Peltola, R. (2009). *Perehdyttämisen pelikentällä*. Palmenia Helsinki University Press.
- Kurki, T. (2019). *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. (Faculty of Educational Sciences Helsinki Studies in Education 40) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/294719/immigran.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kuukka, K. (2009). *Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa: "sen yhteisen hyvän löytäminen."* (Acta Electronica Universitatis Tampereensis 865) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66497/978-951-44-7779-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kuusisto, A. (2010). *Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia.* Helsingin kaupunki, sosiaalivirasto, Tutkimuksia 2010:3. <https://docplayer.fi/9039861-Kulttuurinen-kielellinen-ja-katsomuksellinen-monimuotoisuus-paivakodissa-haasteita-ja-mahdollisuuksia-arniika-kuusisto.html>
- Kuusisto, A., Kallioniemi, A. & Matilainen, M. (2014). Monikulttuurinen työyhteisö suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä. *Kasvatus*, 45(2), 113-126.
- Kuusio, H., Seppänen, A., Jokela, S., Somersalo, L., Koskela, T. & Lilja E. (2020). *FinMonik -tutkimuksen perustulokset 2020.* Verkkojulkaisu: www.terveytemme.fi/finmonik
- Kyhä, H. (2011). *Koulutetut maahanmuuttajat työmarkkinoilla. Tutkimus korkeakoulututkinnon suorittaneiden maahanmuuttajien työllistymisestä ja työurien alusta Suomessa.* (Annales Universitatis Turkuensis. Sarja - ser. c osa - tom. 321) [väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUpub Turun yliopiston julkaisuarkisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/72519/AnnalesC321Kyha.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing.* Sage.
- Könönen, J. & Himanen, M. (2019). Maahanmuuton sääntelyn ja etnisen syrjinnän yhteydet maahanmuuttajien työmarkkina-asemaan. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & Kaihovaara, A. (toim.). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta.* (s. 54–66). TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Työ- ja elinkeinoministeriö. ISBN 978-952-327-487-7.
- Laaksonen, H., Ollila, S., & Himanen, S. (2022). *Henkilöstöjohtamisen moninaisuus: ajateltua, koettua, tutkittua.* Oppian.
- Lahti, L. (2008). Monikulttuurinen johtaminen. WSOYpro.
- Lahti, L. (2014). *Monikulttuurinen työelämä: Hyväksi ihmiselle, hyväksi bisnekselle* (1. p.). Sanoma Pro.
- Laki lasten päivähoitosta 36/1973. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609. Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>
- Lambert, N., Stillman, T., Hicks, J., Kamble, S., Baumeister, R. & Fincham, F. (2013). To Belong Is to Matter: Sense of Belonging Enhances Meaning in Life. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 39(11), 1418–1427. <https://doi.org/10.1177/0146167213499186>
- Larja, L., Warius, J., Sundbäck, L., Liebkind, K., Kandolin, I. & Jasinskaja-Lahti, I. (2012). *Discrimination in the Finnish Labor Market: An overview and a field experiment on recruitment.* Helsinki: The Ministry of employment and the Economy. <https://yhdenvertaisuus.fi/documents/5232670/5376058/Discrimination+in+the+Finnish+Labour+Market>
- Lastikka, A-L. & Lipponen, L. (2016). Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75–94.
- Lastikka, A-L. (2019). *Culturally and linguistically diverse children's and families' experiences of participation and inclusion in Finnish early childhood and care.* (Lisensiaatintyö, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019102835162>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.
- Leemann, L. & Hämäläinen, R. (2016). Asiakasosallisuus, sosiaalinen osallisuus ja matalan kynnyksen palvelut. Pohdintaa käsitteiden sisällöstä. *Yhteiskuntapolitiikka*, 81(5), 586–594. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131350/YP1605_Leemann%26Hamalainen.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Lefever, S., Berman, R., Guðjónsdóttir, H. & Gísladóttir, K. (2014a). Professional identities of teachers with an immigrant background. *Netla- Online Journal on Pedagogy and Education: Special Issue*. https://netla.hi.is/serriit/2014/diversity_in_education/004.pdf
- Lefever, S., Paavola, H., Berman, R., Guðjónsdóttir, H., Talib, M. & Gísladóttir, K. (2014b). Immigrant Teachers in Iceland and Finland: Successes and Contributions. *IJE4D Journal*(3), 65-85. <https://blogs.helsinki.fi/ije4d-journal/files/2015/01/IJE4D-vol.-3-article-4.pdf>
- Lengyel, D. & Rosen, L. (2015). Diversity in the staff room - Ethnic minority student teachers' perspectives on the recruitment of minority teachers. *Tertium Comparationis Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 21(2), 161-184.
- Leskisenoja, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa: Toteuta käytännössä*. PS-kustannus.
- Liebkind, K., Mannila, S., Jasinskaja-Lahti, L., Jaakkola, M., Kyntäjä, E. & Reuter, A. (2004). *Venäläinen, virolainen, suomalainen: Kolmen maahanmuuttajaryhmän kotoutuminen Suomeen*. Gaudeamus.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lindström, K. & Kiviranta, J. (1995). *Työryhmät ja tiimit: Ryhmän toimivuus ja jäsenten hyvinvointi*. Työterveyslaitos: Työministeriö.
- Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M. & Tervaniemi, M. (2018). Music playschool enhances children's linguistic skills. *Scientific reports*, 8(1), 1–10.
- Liu, X., Kwan, H. & Zhang, X. (2018). Introverts maintain creativity: A resource depletion model of negative workplace gossip. *Asia Pacific Journal of Management*, 37(1), 325–344. <https://doi.org/10.1007/s10490-018-9595-7>
- Liu, H., Dervin, F., Xu, H. & Moloney, R. (2019). "They Have It Better There": Chinese Immigrant Teachers' Beliefs, Ideologies and Imaginaries in Cross-National Comparisons. *Frontiers of Education in China*, 14(3), 453–479. <https://doi.org/10.1007/s11516-019-0022-8>
- Luomanen, J. & Nikander, P. (2017). Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori & A.L. Aho. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 287–296). Vastapaino
- Lämsä, A-M. & Sintonen, T. (2006). "A narrative approach for organizational learning in a diverse organisation". *Journal of Workplace Learning*, Vol. 18 Iss 2 pp. 106–120
- Löytty, O. (2005) Toiseus. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (2005). *Suomalainen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. (s. 161–189). Vastapaino.
- Maahanmuuttovirasto (2018). Sanasto. Haettu osoitteesta <https://migri.fi/sanasto>
- Mannila, S. (2020). *Syrjintä Suomessa 2017–2019: Tietoraportti*. Oikeusministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162517/OM_2020_20.pdf?sequence=1&isAllo-wed=y
- Martikainen, T. (toim.) (2006). Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. SKS.
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. (2006). Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. (s. 9-41) SKS.
- Mateescu, V. (2017). Cultural diversity in the workplace - discourse and perspectives. *On-Line Journal Modelling the New Europe*, 24, 23–35. <https://doi.org/10.24193/OJMNE.2017.24.02>
- Matinheikki-Kokko, K. (2007). Monikulttuurisuuden haasteet työelämässä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen(toim.). *Työ, identiteetti ja oppiminen*. (s. 64–88). WSOY
- Marvasti, A. & Tanner, S. (2020). *Interviews with individuals*. Teoksessa M. Ward & S. Delamont (2020). *Handbook of Qualitative Research in Education*. (s. 329-337). Edward Elgar Publishing.
- McDevitt, S. (2020). Tracing Diverse Pathways to Teaching: Tales of Nontraditional Immigrant Women of Color Becoming Teachers of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 325–335. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01078-w>
- McDevitt, S. (2021). Teaching immigrant children: learning from the experiences of immigrant early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(2), 123–142. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1818650>

- Meijer, P., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. *Quality & Quantity*, 36(2), 145–167. <https://doi.org/10.1023/A:1014984232147>
- Michael, O. (2006). Multiculturalism in schools: The professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 164–178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.005>
- Moisalo, V. (2010). *Arjen johtaminen: Käytännön esimiestyötä*. Infor.
- Moscoso, J. & Palacios, L. (2019). Abductive reasoning: A contribution to knowledge creation in education. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, 49(171), 308–329. <https://doi.org/10.1590/198053145255>
- Myers, K., Seibold, D. & Park, H. (2011) Interpersonal communication in the workplace. Teoksessa J.A. Daly & M.L. Knapp (toim.) *Handbook of Interpersonal Communication*. (s. 527-562) 4. painos, Thousand Oaks: SAGE
- Myles, J., Cheng, L. & Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained teacher candidates on their teaching practicum. *Teaching and teacher education*, 22, 233-245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.001>
- Nakari, M. (2003). *Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus*. (Jyväskylän yliopiston psykologian ja sosiologian tutkimuskeskuksen julkaisu 226) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13357/9513915484.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nayar, S. 2009. Immigrant teachers' experiences of racial discrimination. *Pacific-Asian Education* 21 (1), 7–18.
- Niiniluoto, I. (2018). Onko abduktio päättelyä parhaaseen selitykseen? *Ajatus*, 75(1), 75–92. <https://journal.fi/ajatus/article/view/77485>
- Nivala, V. (1999). *Päiväkodin johtajuus*. (Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 22) [väitöskirja, Lapin Yliopisto]. LAUDA Lapin yliopiston julkaisuarkisto. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61652/Veijo_Nivala_v%c3%a4it%c3%b6skirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. & Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: a literature review. *Mcgill Journal of Education*, 48(2), 279–296. <https://doi.org/10.7202/1020972ar>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). The theory of organizational knowledge creation. Teoksessa I. Nonaka & H. Takeuchi (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. (s. 833-845) Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The Concept of “Ba”: Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54. <https://doi.org/10.2307/41165942>
- Nortio, E. (2020) *What Is It Good for? A Social Psychological Study on the Finnish Lay Discourse of Multiculturalism*. (Publications of the Faculty of Social Sciences 142) [väitöskirja, Helsingin yliopisto] HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/312777/whatisit.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nummenmaa, A., Karila, K., Joensuu, M., Rönnholm, R. & Nummenmaa, A. R. (2007). *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa: Kehittämistrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen*. Tampere University Press: Taju.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. (2011). *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. WSOYpro.
- OECD 2018. Working together. Skills and labour market integration of immigrants and their children in Finland. Paris: OECD Publishing.
- Onnismaa, E-L. & Kalliala, M. (2010). Finnish ECEC-policy: interpretations, implementation, and implications. *Early Years*, 30(3), 267–277
- Opetushallitus (2014). Esiopetuksen suunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Määräys OPH-700-2022 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>
- Opetushallitus (2018). Opettajaksi Suomessa ulkomaisen koulutuksen perusteella. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajaksi-suomessa-ulkomaisen-koulutuksen-perusteella_1.pdf
- Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:a. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Ollila, S. (2022) Moninaisten persoonallisuuksien johtaminen. Teoksessa H. Laaksonen, S. Ollila & S. Himanen (2022). *Henkilöstöjohtamisen moninaisuus: Ajateltua, koettua, tutkittua.* (s. 24–35) O-pian.
- Paananen, S. (toim.) (2005). *Maahanmuuttajien elämä Suomessa.* Tilastokeskus
- Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä.* (Tutkimuksia 283) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19984/monikult.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paavola, H. & Talib, M. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa.* PS-kustannus.
- Park, M., McHugh, M., Zong, J. & Batalova, J. (2015). *Immigrant and refugee workers in the early childhood field: Taking a closer look.* Washington, DC: Migration Policy Institute. Haettu osoitteesta: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/ECEC-Workforce-Report.pdf>
- Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.). (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus.* Käsikirja käytännön työhön. PS-kustannus.
- Peeler, E. & Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education, 16*(4), 325-336. <https://doi.org/10.1080/10476210500345623>
- Perttula, J. & Latomaa, T. (2009). *Kokemuksen tutkimus. Merkitys –tulkinta –ymmärtäminen.* Lapin yliopistokustannus.
- Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys –tulkinta –ymmärtäminen.* (s. 115–158) Lapin yliopistokustannus.
- Phillion, J. (2003). Obstacles to accessing the teaching profession for immigrant women. *Multicultural Education, 11.* (San Francisco, Calif.), 11(1), 41–.
- Pietilä, I. (2010). Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) (2010) *Haastattelun analyysi.* (s. 412–422). Vastapaino.
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 16*(2), 175–196. <https://doi.org/10.1080/0951839032000060635>
- Pitkänen, P. (1998). *Monikulttuurinen koulu: kulttuurien kohtaaminen opetustyössä.* Joensuun yliopisto.
- Pitkänen, V., Saukkonen, P. & Westinen, J. (2019). Samaa vai eri maata? Tutkimus viiden kieliryhmän arvoista ja asenteista. [e2 Tutkimus].
- Pohjalainen, M. (2016). Hiljaisen tiedon tunnistaminen, jakaminen ja uuden tiedon luominen kirjastotyön kontekstissa. (Acta Universitatis Tamperensis 2167) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99022/978-952-03-0120-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Polanyi, M. & Sen, A. (2009). *The tacit dimension.* University of Chicago Press.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin.* Tammi.
- Puroila, A. (2003). *Päiväkotiarjen rikkaus.* Varhaiskasvatus 90.

- Poulter, S., Riitaoja, A. & Kuusisto, A. (2016). Thinking multicultural education 'otherwise'—from a secularist construction towards a plurality of epistemologies and worldviews. *Globalisation, societies and education*, 14(1), 68–86.
- Puuronen, V. (2011). *Rasistinen Suomi*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus
- Puusa & Julkunen (2020) Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A.Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (luku 12). Gaudeamus (e-kirja)
- Puusa & Juuti (2020) Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A.Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (luku V). Gaudeamus (e-kirja)
- Pyrko, I., Dörfler, V. & Eden, C. (2017). Thinking together: What makes Communities of Practice work? *Human relations*, 70(4), 389–409. <https://doi.org/10.1177/0018726716661040>
- Quiócho, A. & Rios, F. (2000). Minority Group Teachers and Schooling. *Review of Educational Research*, 70(4), 485–528. <https://doi.org/10.3102/00346543070004485>
- Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L. & Lipponen, L. (2010). *Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä*. Opetushallitus. <https://docplayer.fi/223232-Merkkejä-tulevaisuuden-oppimisympäristöistä-antti-rajala-jaakko-hilppo-kristiina-kumpulainen-varpu-tissari-leena-krokfors-lasse-lipponen.html>
- Rask, S. & Castaneda, A. (2019). Syrjäntäkemukset ja niiden yhteys hyvinvointiin ja kotoutumiseen ulkomaalaistaustaisessa väestössä. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara(toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM op-
paat ja muut julkaisut 2019:10. (s. 229–244). Työ- ja elinkeinoministeriö. ISBN 978-952-327-487-7.
- Rask, S., Castaneda, A. E., Härkänen, T., Koponen, P., Bergbom, B., Toivanen, M., Gould, R. & Koskinen, S. (2016). Työttömistä maahanmuuttajista suuri osa on työkykyisiä ja työhaluisia. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 53(1). <https://journal.fi/sla/article/view/55565>
- Rastas, A. (2002). Katseilla merkityt, silminnähdet erillaiset. Lasten ja nuorten kokemuksia rodullistavista katseista. *Nuorisotutkimus*, 20:3, 3–17. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67978/katseilla_merkityt_silminnahden_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rastas, A. (2005). Rasismi – oppeja, asenteita, toimintaa ja seurauksia. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. (s. 69–116) Vastapaino
- Rastas, A. (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. (Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 78) [väitöskirja, Tampereen yliopisto] Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67726/978-951-44-6964-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (2005). *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Vastapaino.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksesta M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvaara & A. Aho. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 413–426) Vastapaino.
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. (Acta electronica Universitatis Lapponiensis 283) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. LAUDA Lapin yliopiston julkaisuarkisto. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64412/Ranta_Samuli_Acta%20electronica%20Universitatis%20Lapponiensis%2020283.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rautopuro, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. (2011). Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus*, 42(4), 316–327.
- Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 24) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/229852/Varhaisk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ryan, G. & Bernard, H. (2000). Data Management and Analysis Methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. (s. 769–802) Thousand Oaks, CA, Sage
- Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 446–456.
- Ross, F. (2015). Newcomers Entering Teaching: The Possibilities of a Culturally and Linguistically Diverse Teaching Force. (n.d.). Teoksessa *Diversifying the Teacher Workforce* (s. 95–106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315818320-13>
- Rubin, H. & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori & A. Aho (s. 427–444). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Rytkönen, K. (2019). *Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa*. (Tampereen yliopiston väitöskirjat 73) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. TREPA Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105620/978-952-03-1116-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ryynänen, S. (2020). Puhummeko nyt rasismista? *Media & Viestintä*, 43(4). <https://doi.org/10.23983/mv.100619>
- Saastamoinen, M. (2006). Yksilö, riskitietous ja psykokulttuuri. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen(toim.) *Minuus ja identiteetti*. (s. 138–169). Juvenes Print
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145–161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.007>
- Salo, M. & Poutiainen, S. (2010). Hiljainen ja suora suomalainen? Käsitteitä suomalaisesta viestinnästä maahanmuuttajien perehdytys- ja työyhteisön monikulttuurisuusoppaissa. Teoksessa T. Sepälä (toim.) *Näkökulmia monikulttuuriseen esimiestyöhön ja henkilöstöjohtamiseen* (s. 16–30). Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsingin yliopisto.
- Santoro, N. (2007). 'Outsiders' and 'others': 'different' teachers teaching in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(1), 81–97. <https://doi.org/10.1080/13540600601106104>
- Santoro, N. (2013). 'I really want to make a difference for these kids but it's just too hard': one Aboriginal teacher's experiences of moving away, moving on and moving up. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(8), 953–966. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.724466>
- Santoro, N. (2015). The drive to diversify the teaching profession narrow assumptions, hidden complexities. *Race Ethnicity and Education*, 18(6), 858–876. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.788299>
- Saukkonen, P. (2020). *Vimmainen maailma: kirjoituksia muuttoliikkeestä, monikulttuurisuudesta ja nationalismista*. Siirtolaisuusinstituutti.
- Savileppä, A. (2007). Monimuotoisuuden johtaminen ja dialogi tulevaisuuden organisaation voimavarat. Teoksessa K. Kauppinen & J. Evans. (toim.) *Monikko- tasa-arvo monimuotoisissa työyhteisöissä*. (s. 112–127). Monikko-hanke. [Työterveyslaitos].
- Schaik, S., Lesemana, P. & Huijbregts, S. (2014). Cultural diversity in teachers' group-centered beliefs and practices in early childcare. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 369–377.
- Schmidt, C. (2010). Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(4), 235–252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>
- Schutz, C. & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. *Utrecht Studies in Language & Communication*, 27, 169–186.

- <https://www.researchgate.net/publication/334804435> Teacher emotion emotional labor and teacher identity
- Scotson, M. (2020). *Korkeakoulutetut kotoutujat suomen kielen käyttäjinä: toimijuus, tunteet ja käsitukset*. (JYU DISSERTATIONS 271) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71523/978-951-39-8259-1_vaietos12092020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Seah, W. & Bishop, A. (2001). Crossing cultural borders: The negotiation of value conflicts by migrant teachers of mathematics in Australia. *Fremantle: Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2001/sea01394.pdf>
- Seppälä, T. (2010). *Näkökulmia monikulttuuriseen esimiestyöhön ja henkilöstöjohtamiseen*. Yliopistopaino Oy.
- Seppälä, S. (2021). Helsingin kaupungin henkilöstöasiantuntijan henkilökohtainen tiedonanto pvm.08.11.2021
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Sharplin, E. (2009). Bringing them in: The experiences of imported and overseas-qualified teachers. *Australian Journal of Education*, 53(2), 192-206. <https://doi.org/10.1177/000494410905300207>
- Siippainen, A., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Marjanen, J., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N. & Mäkelä, M. (2021). ”Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään”: Varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisrakenteet ja johtaminen. Julkaisut / Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI, Nro 23:2021. <https://karvi.fi/publication/yhdessa-yritytaan-tehda-parasta-mahdollista-varhaiskasvatusta-ja-laata-jokaisen-lapsen-paivaan-varhaiskasvatuksen-moninaiset-johtamisrakenteet-ja-johtaminen/>
- Sippola, A., Leponiemi, J. & Suutari, V. (2006). *Kulttuurisesti monimuotoistuvien työyhteisöjen kehittäminen: Pitkittäistutkimus 15 työkuulttuurin välittäjäryhmän toiminnasta ja vaikuttavuudesta*. Työministeriö.
- Soilamo, A. (2006). *Maahanmuuttajaoppilaan osallisuus koulukiusaamisessa*. (Annales Universitatis Turkuensis Sarja-ser.C osa-tom.249) [väitöskirja, Turun yliopisto] UTUpub Turun yliopiston julkaisuarkisto. https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/43426/C_249Soilamo.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Soilamo, O. (2008). *Opettajan monikulttuurinen työ*. (Annales Universitatis Turkuensis Sarja-ser. C osa-tom. 267) [väitöskirja, Turun yliopisto] UTUpub Turun yliopiston julkaisuarkisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2012). *Home-school partnership in a multicultural society*. University of Turku, Department of Teacher Education, Rauma Unit.
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä – johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. (Annales Universitatis Turkuansa C 400) [väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUpub Turun yliopiston julkaisuarkisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/103427/AnnalesC400Soukainen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- STAKES (2005) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämisskeskus STAKES. Gummerus Kirjapaino Oy. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>
- Stikhin, A. & Rynkänen, T. (2017). Russian-speaking immigrant teachers in Finnish classrooms: views and lived experiences in Finnish education. *Nordic Journal of Migration research*, 7(4), 233-242. <https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0019>
- Stroeback, P. (2013). Let’s Have a Cup of Coffee! Coffee and Coping Communities at Work. *Symbolic Interaction*, 36(4), 381–397. <https://doi.org/10.1002/symb.76>
- Suni, M. (2010). Työssä opittua: työntekijän näkökulma ammattilliseen kieli- ja viestintätaitoonsa. 45-58. AFinLA-e *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*. <https://journal.fi/afinla/article/view/3875>
- Suomen Perustuslaki 11.6.1999/731 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>

- Suurpää, L. (2005). Suvaitsevaisuus. Sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa L., Huttunen, O. Löytty & A. Rastas (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta.* (s. 41–68). Gummerus Kirjapaino Oy
- Säntti, R. & Metsänen, R. (2011). Työelämän ja ammatillisen koulutuksen monikulttuuristuminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13(2), 4–7.
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.). (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulu-
tusasteilla.* Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Taipale, M. (2004). *Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi: tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessoriorganisaatioissa.* (Acta Universitatis Tamperensis 1033) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. TREPO Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67421/951-44-6078-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Talib, M. (2002). *Monikulttuurinen koulu: Haaste ja mahdollisuus.* Kirjanpaja.
- Talib, M. (2008). Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto. Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta. (s. 149–162). Kansanvalistusseura.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. (2004). Kulttuurit ja koulu: Avaimia opettajille. WSOY.
- Tampereen yliopisto (2022). *KieliVaka - Kielituetut varhaiskasvatuksen perusopinnot maahanmuuttajille (2021–2023).* <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/kielivaka-kielituetut-varhaiskasvatuksen-perusopinnot-maahanmuuttajille>
- Tarnanen, M. & Pöyhönen, S. (2011). Maahanmuuttajien suomen kielen taidon riittävyys ja työllistymisen mahdollisuudet. *Puhe Ja Kieli*, 31(4), 139–152. <https://journal.fi/pk/article/view/4750>
- Terveystieteiden tutkimuskeskus THL (2021) *Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus: käsitteet.* Haettu. 2.9.2019 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyontueksi/kasitteet>
- Tobin, J., Arzubia, A. E. & Adair, J. K. (2013). *Children crossing borders: Immigrant parent and teacher perspectives on preschool.* Russell Sage Foundation.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Tammi (e-kirja)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen.* Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK (2019) *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa.* https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tiihonen, E. (2019). *Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä.* (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 56) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305912/Varhaisk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tilastokeskus (2018) . *Maahanmuuttajat ja kotoutuminen: käsitteet ja määritelmät.* Haettu. 2.9.2019 osoitteesta <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/kasitteet-ja-maaritelmat.html>
- Tilastokeskus (luettu 5.09.2020) *Ulkomaalaistaustaisten väestön alueellisesta jakautuminen 1990–2018.* Haettu osoitteesta [https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/maakoto_pxt_11vu.px/](https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen_Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/maakoto_pxt_11vu.px/)
- Tilastokeskus (luettu 2.09.2020). *Ulkomaalaistaustaisten väestön alueellisesta jakautuminen 2013.* Haettu osoitteesta ([https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/maakoto_pxt_11vu.px/](https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen_Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/maakoto_pxt_11vu.px/))
- Tilastokeskus (2021) *Maahanmuuttajat väestössä.* Haettu osoitteesta (3.7.2022) <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html>

- Tuomola, T. & Airila, A. (2007). Hiljainen tieto yksilöjä työyhteisönäkökulmasta. Teoksessa K. Kauppinen & J. Evans (toim.) *Monikko- tasa-arvo monimuotoisissa työyhteisöissä*. (s. 72–83). [Työterveyslaitos]
- Turner, P. & Turner, S. (2009). Triangulation in practice. *Virtual Reality: the Journal of the Virtual Reality Society*, 13(3), 171–181. <https://doi.org/10.1007/s10055-009-0117-2>
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2021a). Työelämän monimuotoisuusohjelma Toimenpideohjelma työelämän monimuotoisuuden edistämiseksi maahanmuuton ja kotoutumisen näkökulmasta. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu 2021:10. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-663-5>
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2021b). *Ammattibarometri*. Saatavilla <https://www.ammattibarometri.fi/>
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2021c). Kotoutumisen sanasto: 1. laitos Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu. Kotouttaminen 2021:54. Haettu osoitteesta: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163545/TEM_2021_54.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Työsopimuslaki 26.1.2001/55 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20010055>
- Työterveyslaitos & Mertanen, V. (2014). Työturvallisuuslaki: Soveltamisopas (12., korj. p.). Työterveyslaitos.
- Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>
- Työturvallisuuskeskus. *Häirintä ja epäasiallinen kohtelu työpaikalla*. Luettu lokakuu 2021. https://ttk.fi/tyoturvallisuus_ja_tyosuojelu/tyoturvallisuuden_perusteet/tyoyhteiso/hairinta_ja_epaasiallinen_kohtelu
- UNESCO (2006) *UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Division for the Promotion of Quality Education*. UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights. Haettu osoitteesta <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- UNESCO (2005). *Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions*. Paris: UNESCO Haettu osoitteesta <https://en.unesco.org/creativity/convention/texts>
- UNICEF 1989 <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-julistus/>
- Valenta, M. (2009). "Who wants to be a travelling teacher?" Bilingual teachers and weak forms of bilingual education: The Norwegian experience. *European Journal of Teacher Education* 32 (1), 21–33.
- Valenzuela, M., Jian, G. & Jolly, P. M. (2020). When more is better: The relationships between perceived deep-level similarity, perceived workplace ethnic diversity, and immigrants' quality of coworker relationships. *Employee Relations*, 42(2), 507–524. <https://doi.org/10.1108/ER-05-2019-0202>
- Valli, R. & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. uud. p.). PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. In R. Valli (Ed.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos) (s. 117–128). PS-kustannus.
- Valtioneuvoston asetusopetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 1133/2003. Haettu osoitteesta: <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031133>
- Valtioneuvosto (2021) *Koulutus- ja työperusteisen maahanmuuton tiekartta 2035*. Valtioneuvoston julkaisu 2021:74 https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163408/VN_2021_74.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vandeyar, S., Elufisan, K. & Vandeyar, T. (2014). Impediments to the successful reconstruction of African immigrant teachers' professional identities in South African schools. *South African Journal of Education*, 34(2), 1–20. <https://doi.org/10.15700/201412071136>
- Van Drie & Dekker, R. (2013). Theoretical triangulation as an approach for revealing the complexity of a classroom discussion. *British Educational Research Journal*, 39(2), 338–360. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652069>

- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective* (1st ed. 2004.). Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>
- Van Nes F., Abma, T., Jonsson, H. & Deeg, D. (2010). Language differences in qualitative research: is meaning lost in translation? *European Journal of Ageing*, 7(4), 313–316. <https://doi.org/10.1007/s10433-010-0168-y>
- Varhaiskasvatuslaki (580/2015) <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelma (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelma 2021–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3 https://julkaisut.valtio-neuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vartia, M., Salminen, S., Rintala-Rasmus, A., Riala, R., Giorgiani, T. & Bergholm, B. (2007). *Monikulttuurisuus työn arjessa*. Työterveyslaitos.
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Saatavilla osoitteessa <https://goo.gl/jgA8u6>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Tammi.
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4. uud. p.). PS-kustannus
- Virta, A. (2015). “In the middle of a pedagogical triangle” – Native-language support teachers constructing their identity in a new context. *Teaching and Teacher Education*, 46, 84–93. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.003>
- Virtainlahti, S. (2009). *Hiljaisen tietämyksen johtaminen*. Talentum.
- Vitikainen, A. (2014). Monikulttuurisuus. Monikulttuurisuus-termin moninaisuus. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/monikulttuurisuus>
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut; No. 24:2018). https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf
- Waber, B., Olguin D., Kim, T. & Pentland, A. (2010) Productivity Through Coffee Breaks: Changing Social Networks by Changing Break Structure. *SSRN*. Haettu osoitteesta https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1586375
- Waniek-Klimczak, E. (2011). Acculturation Strategy and Language Experience in Expert ESL Speakers: An Exploratory Study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(2), 227–245. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2011.1.2.4>
- Warren, C. A. (2002). Qualitative interviewing. Teoksessa J. Gubrium & J. Holstein (toim.) *Handbook of Interview Research: Context and Method*. (s. 83-102). SAGE Publications.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge* (1 ed.). Boston: Harvard Business School Press
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). Introduction to communities of practice: A brief overview of the concept and its uses. Haettu osoitteesta <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Yhdenvertaisuusvaltuutettu (luettu 2021). *Positiivinen erityiskohtelun opas*. <https://syrijinta.fi/documents/25249352/34271289/Positiivisen+erityiskohtelun+opas.pdf/34593484-7b08-47da-a662-cceb6e4df28e/Positiivisen+erityiskohtelun+opas.pdf/Positiivisen+erityiskohtelun+opas.pdf?t=1603877534727>
- Yijälä, A., & Luoma, T. (2018). *"En halua istua veronmaksajan harteilla, haluan olla veronmaksaja itse": Haastattelututkimus maahanmuuttajien työmarkkinapoluista ja työnteon merkityksestä heidän hyvinvoinnilleen*. (Tutkimuksia 2018:2). Helsingin Kaupunginkanslia. https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/18_06_20_Tutkimuksia_2_Yijala_Luoma.pdf

- YLE (2021). Varhaiskasvatuksen työvoimapula syvenee-opettaja: ”Kuka tätä työtä tekisi, jos minä kävelen ulos päiväkodista?” Luettu 10.8.2022. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-12129267>
- Ylänkö, M. (2000). Kansainvälistymisen kahdet kasvot – muuttoliikkeet ja kulttuurinen globalisaatio. Teoksessa M., Trux. (toim.). *Aukeavat ovet. Kulttuurien moninaisuus Suomen elinkeinoelämässä.* (s. 21–84). WSOY
- Young, I. (2000). *Inclusion and Democracy.* Oxford University Press. Print.
- Zaffini, E. (2018). Communities of Practice and Legitimate Peripheral Participation: A Literature Review. *Update: Application of Research in Music Education, 36*(3), 38-43. <https://doi.org/10.1177/8755123317743977>
- Zong, B., Zhang, L., Chu, X. & Qu, J. (2021). Does positive workplace gossip help socialize newcomers? A dual- pathway model based on network ties. *PsyCh Journal (Victoria, Australia), 10*(5), 767–776. <https://doi.org/10.1002/pchj.468>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko maahanmuuttajataustaiselle varhaiskasvatuksen henkilöstölle (huom. haastattelun rungossa on käytetty vanhoja nimikkeitä)

I Alkukysymykset

- 1) Kuinka vanha sinä olet?
- 2) Minkä maan kansalainen olet?
- 3) Miten kauan olet asunut Suomessa? Kerro lisää sinun muutostasi Suomeen: esim. miksi ja miten muutto sujui
- 4) Kerro lisää työstäsi koti- tai lähtömaassa

II Akkulturaatio

- 1) Muistatko, miltä tuntui alku Suomessa? Hyvät ja huonot kokemukset
- 2) Haluaisitko lähteä pois Suomesta? Miksi?
- 3) Koska ja missä aloitit suomen kielen opiskelun?
- 4) Minkälaista työtä sinulla oli ennen tätä työtä? Koulutuksia?

III Työ päiväkodissa

- 1) Koulutus?
- 2) Missä maassa teit ammattiopinnot? Kerro lisää.
- 3) Onko sinulla pätevyys? Jos on, milloin sait sen?
- 4) Koska aloitit työn varhaiskasvattajana Suomessa?

IV Yhteistyö työtovereiden ja johtajan kanssa

- 1) Miten sujuu yhteistyö työtovereiden kanssa?
- 2) Miten sujuu yhteistyö johtajan kanssa?

- 3) Oletko kokenut (sinun mielestäsi) epäasiallista kohtelua/syrjintää/rasismia työpaikalla? Entä työpaikan ulkopuolella?
- 4) Kahvitauot: missä ja miten pidät tauot työpäiväsi aikana? Vietätkö yksin vai kavereiden kanssa? Puhutteko te työasioista/jostain muusta?
- 5) Miten sujuu työnjako tiimissä/työyhteisössä?
- 6) Oletko saanut pyytämäsi avun kollegoita (johtajalta? Uskallatko pyytää?)
- 7) Miten sujuu yhteistyö lasten huoltajien kanssa?
- 8) Millaisia kielieroista johtuvia ongelmia olet kohdannut?

Liite 2. Haastattelurunko päiväkodin johtajille:

- 1) Mikä on koulutuksesi?
- 2) Voisitko kertoa enemmän sinun työkokemuksestasi?
- 3) Millaisia henkilökohtaisia kokemuksia sinulla on maahanmuuttajataustaisten henkilöiden kanssa tai maahanmuutosta?

Työyhteisö

- 1) Kuinka kauan johtamassasi päiväkodissa on ollut maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä?
- 2) Oletko joskus joutunut ratkaisemaan rasismiongelmia työpaikalla (työyhteisössä tai maahanmuuttajatyöntekijän ja lasten vanhempien kanssa)? Miksi ajattelet, että se oli rasismia?
- 3) Ovatko sinun mielestäsi maahanmuuttajataustaiset työntekijät voimavara vai haaste päiväkodissa? (Miksi?)
- 4) Millaisia kielieroja johtuvia ongelmia olet mahdollisesti kohdannut?
- 5) Miten sujuu yhteistyö maahanmuuttajataustaisten työntekijöiden kanssa (vertaa suomalaiset työntekijät)?
- 6) Miten sinun mielestäsi sujuu maahanmuuttajataustaisen työntekijän yhteistyö lasten huoltajien kanssa?
- 7) Sinun mielestäsi:
 - *uskaltaako maahanmuuttajataustainen työntekijä pyytää sinulta/muilta apua? (saako hän?)
 - *puhutko (puhuvatko muut työntekijät) maahanmuuttajataustaisen työntekijän kanssa muista asioista kuin työhön liittyvistä?
- 8) Jos huomaisit eroja työn tekemisessä, johtuvatko ne henkilöiden eri kulttuuritaustasta?
- 9) Onko työyhteisössä tasavertaisuus työn jaossa? Miten se on sujunut?

Oman työn tavoitteet, arvot ja tulevaisuuden visio:

- 1) Mitkä ovat sinun työsi tavoitteet? Ovatko ne samat kuin aikaisemmin vai oletko muokannut niitä?
- 2) Mitkä ovat dilemmat ja uudet haasteet? Kerro muutama niistä.
- 3) Minkälainen on sinun visiosi varhaiskasvatuksen tulevaisuudesta?

Liite 3. Kysely (Webropol) suomalaistaustaiselle varhaiskasvatuksen henkilöstölle

1. Sukupuoli
2. Ikä
3. Koulutus
4. Nykyinen työpaikka
5. Kuinka pitkä työkokemus sinulla on päiväkodista?
6. Entä muista työpaikoista?
7. Kuuluuko sinun lähipiiriisi maahanmuuttajia – esimerkiksi perheeseen, ystäväpiiriisi?
8. Oletko työskennellyt maahanmuuttajataustaisen työkaverin kanssa samassa tiimissä?
9. Jos vastasit myönteisesti, millaisena koit tämän yhteistyön? Mitkä ovat mielestäsi ”plussia” ja ”miinuksia” yhteistyössä?
10. Millaisia kielitaidosta johtuvia ongelmia olet mahdollisesti kohdannut?
11. Oletko huomannut, että maahanmuuttajataustaista työntekijää kohdellaan työpaikalla eri tavoin kuin muita? Jos olet huomannut, kerro miten. (esimerkkejä)
12. Toteutuuko työpaikallasi sinun mielestäsi tasavertaisuus työnjaossa? Saavatko maahanmuuttajataustaiset työntekijät vähemmän tai enemmän töitä tai erilaisia töitä? Kerro esimerkkejä.
13. Oletko huomannut eroja suomalaisen ja maahanmuuttajataustaisen lastentarhanopettajan/hoitajan kasvatustyyllissä ja kasvatuseriaateissa?
14. Miten lasten huoltajat suhtautuvat maahanmuuttajataustaisiin työntekijöihin? Oletko huomannut, että jotkut huoltajat suhtautuvat heihin kielteisesti – jos, niin anna esimerkkejä.
15. Jos haluaisit kirjoittaa lisää tästä aiheesta, ole hyvä:

Liite 4. Varhaiskasvatuksen henkilöstön eriytyneet osaamisvaatimukset (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi, 2021, s. 78–86).

Tehtävä	Varhaiskasvatuksen osaaminen
Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja	<ul style="list-style-type: none"> – osaa toimia lapsen kasvatuksen, huolenpidon ja hoidon kokonaisuuden huomioiden ja osaa tuoda osaamisensa osaksi tiimin yhteistä toimintaa – osaa toteuttaa lasten ja lapsiryhmän perushoitoa ja kasvatusta suunnitelmallisesti
Varhaiskasvatuksen opettaja	<ul style="list-style-type: none"> -tuntee lasten kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin keskeiset tekijät ja prosessit sekä osaa hyödyntää niitä toiminnassaan – osaa kantaa kokonaisvastuuta lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta, toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä – tuntee lapsen kasvun ja oppimisen tuen keskeiset kysymykset ja osaa hyödyntää niitä omassa toiminnassaan sekä ohjata lapsia ja perheitä tarvittavien palveluiden ja tukitoimien piiriin – hallitsee lapsen ja lapsiryhmän kasvatuksen ja opetuksen tavoitteellisen pedagogisen ohjauksen ja oppimisympäristöjen kehittämisen – osaa vastata lasten ja perheiden sekä lapsiryhmän kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamisesta pedagogisissa ratkaisuissa – osaa hyödyntää uusinta varhaiskasvatukseen liittyvää tutkimusta lapsiryhmän pedagogisen toiminnan toteutuksessa ja kehittämisessä – osaa vahvistaa lasten ja perheiden osallisuutta tukevaa vertaistoimintaa ja yhteisöllisyyttä – osaa vastata lasten ja lapsiryhmän varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnasta – osaa vastata moniammatillisen tiimin pedagogisesta toiminnasta päiväkodin lapsiryhmässä
Varhaiskasvatuksen sosionomi	<ul style="list-style-type: none"> -tuntee ja tunnistaa lasten ja perheiden hyvinvointiin ja voimavaroihin vaikuttavia tekijöitä – osaa vahvistaa lasten ja perheiden hyvinvointia ja voimavaroja tuntee lasten ja perheiden hyvinvoinnin varmistavat palvelut ja tukitoimet, tunnistaa näiden tarpeen ja osaa ohjata lapsia ja perheitä tarvittavien palvelujen ja tukitoimien piiriin – osaa vastata kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamisesta lasten ja perheiden tukemisessa – osaa edistää lapsen osallisuutta, hyvinvointia ja osaamista laaja-alaisesti varhaiskasvatuksen tavoitteellisessa pedagogisessa toiminnassa, sen suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä – hallitsee osallistavia ja yhteisöllisiä pedagogisia menetelmiä lapsiryhmän ohjauksessa ja perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä – osaa tukea perheiden vertaistoimintaa ja omaehtoisen yhteisöllisyyden rakentumista – osaa hyödyntää uusinta tutkimustietoa ja tutkittuja menetelmiä lapsiryhmän pedagogisen toiminnan ja perheiden kanssa tehtävän yhteistyön toteutamisessa ja kehittämisessä
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	<ul style="list-style-type: none"> -osaa vastata lapsen kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden havaitsemisesta, tuen suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä ja toteuttaa pedagogista erityistä tukea ja varhaisvuosien erityiskasvatusta ja -opetusta – osaa hyödyntää uusinta varhaiskasvatukseen ja erityispedagogiikkaan liittyvää tutkimusta lapsiryhmän pedagogisen toiminnan sekä varhaisvuosien erityiskasvatuksen ja -opetuksen toteutuksessa ja kehittämisessä – osaa toimia konsultoivana asiantuntijana lapsen tuen tarpeen havaitsemiseen, suunnitteluun ja arviointiin liittyvissä asioissa, sekä näiden huomioimisessa lapsen, ryhmän, aikuisten ja päiväkodin toiminnassa



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

ISBN 978-951-29-9169-3 (Painettu)
ISBN 978-951-29-9170-9 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Painettu)
ISSN 2343-3191 (Sähköinen)