

Opinnäytetyö (AMK)
Sosiaalian koulutusohjelma
Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö
2011

Dea Rostedt
Sanna Nevala

MONIKULTTUURISUUS- OSAAMISEN KEHITTÄMINEN HOVIRINNAN PÄIVÄKODISSA

– Opas työntekijöille



TURUN AMMATTIKORKEAKOULU
TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

OPINNÄYTETYÖ (AMK) | TIIVISTELMÄ

TURUN AMMATTIKORKEAKOULU

Sosiaalialan koulutusohjelma | Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö

Syky 2011 | 83+7

Johanna Gadd

Dea Rostedt & Sanna Nevala

MONIKULTTUURISUUSOSAAMISEN KEHITTÄMINEN HOVIRINNAN PÄIVÄKODISSA – OPAS TYÖNTEKIJÖILLE

Monikulttuurisuus on kasvamassa määrin osa päiväkotien arkea ja henkilökunnan osaamista. Siksi tarve monikulttuurisuusosaamisen kehittämiseen ja monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamiseen on suuri. Toiminnallisen opinnäytetyön tavoitteena oli kehittää monikulttuurisuusosaamista Kaarinan Hovirinnan päiväkodissa sekä lisätä lasten suvaitsevaisuutta ja yhteisöllisyyttä. Opinnäytetyön kehittämistehtäviksi muodostuivat oppaan tekeminen työntekijöille monikulttuurisuudesta sekä monikulttuurisuuskasvatustoiminnan suunnittelu ja toteutus kahdelle päiväkodin lapsiryhmälle.

Opas tehtiin ja sitä kehitettiin yhteistyössä Hovirinnan päiväkodin kahden lapsiryhmän työntekijöiden sekä päiväkodinjohtajan kanssa. Opasta varten toteutettiin kaksi haastattelua, joiden tuloksia hyödynnettiin tuotoksen eri vaiheissa. Opas on suunnattu erityisesti uusille työntekijöille, sijaisille sekä opiskelijoille, mutta myös päiväkodin vakituinen henkilöstö hyötyy siitä. Opas on kaksiosainen. Ensimmäinen osa sisältää tietoa monikulttuurisuusosaamisen kehittämiseen ja toinen menetelmiä monikulttuurisuuskasvatustoiminnan toteuttamiseen.

Monikulttuurisuuskasvatustoimintaa toteutettiin viiden toimintatuokion kokonaisuutena. Tuokioiden teemat olivat ryhmäytyminen, erilaisuus, kiusaaminen, toisen kunnioittaminen sekä ystävyys ja yhteisöllisyys. Ne valittiin monikulttuurisuuskasvatusta käsittelevän kirjallisuuden pohjalta. Teemoja käsiteltiin lasten kanssa muun muassa satujen, keskustelujen ja leikkien avulla.

Oppaasta on saatu koottua kattava ja ajankohtainen. Sitä voi käyttää myös muissa varhaiskasvatusta toteuttavissa yksiköissä. Monikulttuurisuuskasvatustoiminta oli monipuolista ja erilaisille ryhmille sekä eri-ikäisille lapsille soveltuvaa. Tämänkaltainen toiminta auttaa lisäämään lasten suvaitsevaisuutta ja yhteisöllisyyttä. Opinnäytetyö on pieni askel kohti monikulttuurisempaa päiväkotia sekä suvaitsevampaa kasvatusilmapiiriä.

ASIASANAT:

Päivähoito, varhaiskasvatus, monikulttuurisuus, maahanmuuttaja, monikulttuurisuusosaaminen, monikulttuurisuuskasvatus, yhteisöllisyys, suvaitsevaisuus, opas

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Social Services | Child, youth and family work

Autumn 2011 | 83+7

Johanna Gadd

Dea Rostedt & Sanna Nevala

THE DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL COMPETENCE IN DAY CARE CENTER OF HOVIRINTA – GUIDE FOR EMPLOYEES

Multiculturalism is growing part of everyday life in day care centers and competence of employees. That's why it is important to develop multicultural competence and multicultural education. Goals of our practice-based thesis were to develop multicultural competence in Kaarina's day care center of Hovirinta and increase children's sense of community and tolerance. The development tasks of our thesis were creating a guide for employees of multiculturalism and also planning and implementing multicultural education for two groups of children.

We made and developed a guide with employees and director of day care center Hovirinta. We made two interviews, which results were used for creation of guide. Guide is meant especially for new employees, temps and students, but it is also useful for permanent employees. The guide is divided into two parts. First part includes information for supporting multicultural competence. Second part includes methods for multicultural education.

We planned and implemented five multicultural education activities for two groups of children. Themes of activities were esprit de corps, difference, bullying, respect for others, friendship and sense of community. We chose these themes by studying theory of multicultural education. Themes dealt with for example stories, discussions and games.

Guide is extensive and topical. It can be used also in other places that implement early childhood education. Multicultural education is versatile and ideal for different groups and children of various ages. That kind of education will help to increase children's tolerance and sense of community. Our bachelor's thesis is small step towards a multicultural day care and more tolerant atmosphere.

KEYWORDS:

Day care, early childhood education, multiculturalism, immigrant, multicultural competence, multicultural education, sense of community, tolerance, guide

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 VARHAISKASVATUS PÄIVÄKODISSA	8
2.1 Varhaiskasvatuksen määrittelyä	8
2.2 Varhaiskasvatuksen suunnittelu ja tavoitteet päiväkodissa	9
2.3 Päiväkodin kasvatus- ja opetusmenetelmät	11
2.4 Päiväkoti lapsen kasvuympäristönä	12
3 MONIKULTTUURISUUS PÄIVÄKODISSA	14
3.1 Kulttuuri ihmisten välisissä suhteissa	14
3.2 Monikulttuurisuuskäsitteen määrittelyä	16
3.3 Maahanmuuttajaperheet Suomessa ja päiväkodin asiakkaina	18
3.4 Maahanmuuttajalasten tukeminen päiväkodissa	20
3.5 Kasvattajan monikulttuurisuusosaaminen ja monikulttuurisen päiväkodin tunnuspiirteitä	23
4 MONIKULTTUURISUUSKASVATUS PÄIVÄKODISSA	27
4.1 Monikulttuurisuuskasvatuksen määrittelyä	27
4.2 Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus	28
4.3 Monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttaminen päiväkodissa	29
4.4 Yhteisöllisyys ja erilaisuuden hyväksyminen lapsiryhmässä	30
5 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT JA SUUNNITTELUVAIHE	35
5.1 Toimintaympäristön ja toimijoiden kuvaus	35
5.2 Opinnäytetyön tarve, perustelut ja aiheen rajaus	36
5.3 Opinnäytetyön tavoitteet ja kehittämistehtävät	37
5.4 Toiminnallisuus opinnäytetyömme perustana	38
5.5 Opinnäytetyöprosessin ideointi ja suunnittelu	39
6 OPINNÄYTETYÖPROSESSIN TIEDONHANKINTA- JA KEHITTÄMISMENETELMÄT	42
6.1 Kirjallisuus ja haastattelut tiedonhankintamenetelminä	42
6.2 Kehittämismenetelmät tuotosten eteenpäin viejinä	47
6.3 Opinnäytetyössä käytetyt dokumentointimenetelmät	51
7 OPINNÄYTETYÖN TUOTOKSET – OPAS JA MONIKULTTUURISUUSKASVATUSTOIMINTA	54
7.1 Oppaan tavoitteet, toteutus ja sisältö	54

7.2 Oppaan hyödyllisyyden ja käytettävyyden arviointia	59
7.3 Monikulttuurisuuskasvatustoiminnan suunnittelu ja tavoitteet	60
7.4 Monikulttuurisuuskasvatustoiminnan toteutuksen kuvaus ja arviointia	65
8 OPINNÄYTETYÖN ARVIOINTIA	71
8.1 Parityöskentelyn ja aikataulutuksen arviointia	71
8.2 Teoreettisen viitekehyksen arviointia	72
8.3 Eettisten kysymysten pohdintaa	72
8.4 Ammatillinen kasvu ja opinnäytetyön jatkokehittäminen	73
8.5 Palaute Hovirinnasta ja omaa pohdintaa tavoitteiden toteutumisesta	75
LÄHTEET	77

LIITTEET

- Liite 1. Muistio - Alkutapaaminen päiväkodinjohtajan kanssa.
- Liite 2. Muistio - Perekasvatustapaaminen ideointi.
- Liite 3. Muistio - Oppaan sisällöstä keskusteleminen.
- Liite 4. Muistio - Oppaan ulkoasu ja palaute opinnäytetyöstä.
- Liite 5. Tutkimuslupa.
- Liite 6. Haastattelukysymyksiä maahanmuuttajaedustajalle.
- Liite 7. Ryhmähaastattelu.

KUVIOT

Kuvio 1. Opinnäytetyöprosessin aikajana.	52
Kuvio 2. Suppilotyöskentelyn malli.	64

TAULUKOT

Taulukko 1. Kehittämismenetelmät opinnäytetyön eri vaiheissa.	48
---	----

1 JOHDANTO

Monikulttuurisuus näkyy lähes jokaisessa päiväkodissa rikastuttaen sen arkea, mutta samalla luoden uudenlaisia haasteita varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Aiemmat käytännöt ja osaaminen eivät välttämättä palvele maahanmuuttaja-asiakkaita. Tarvitaan tietoa eri uskonnoista ja kulttuureista, jotta pystytään ymmärtämään erilaisten perheiden tapoja ja kasvatuskäsityksiä. Lisäksi lapsiryhmiin tarvitaan käytäntöjä erilaisuuden käsittelyyn sekä suvaitsevaisuuden lisäämiseen. Toiminnallinen opinnäytetyömme pyrkii omalta osaltaan vastaamaan näihin haasteisiin.

Opinnäytetyömme aihe lähti omasta kiinnostuksestamme monikulttuurisuutta ja maahanmuuttaja-asiakkaita kohtaan. Myös työelämästä nousi kehittämisidea liittyen monikulttuurisuuteen. Opinnäytetyömme tavoitteena oli lisätä päiväkodin työntekijöiden monikulttuurisuusosaamista sekä lasten yhteisöllisyyttä ja suvaitsevaisuutta. Työmme kehittämistehtäviksi muodostuivat oppaan tekeminen päiväkodin työntekijöille monikulttuurisuusosaamiseen liittyen sekä monikulttuurisuuskasvatuksen suunnittelu ja toteuttaminen kahdelle lapsiryhmälle. Opas ja monikulttuurisuuskasvatustoiminta muodostuivat opinnäytetyömme tuotoksiksi.

Opinnäytetyöprosessimme alkoi marraskuussa 2010 ja päättyi marraskuussa 2011. Teimme opinnäytetyömme Kaarinassa sijaitsevaan kunnalliseen Hovirinnan päiväkotiin. Työ toteutettiin päiväkodin kahden lapsiryhmän työntekijöiden ja lasten sekä päiväkodinjohtajan kanssa. Näissä kahdessa ryhmässä oli eniten maahanmuuttajalapsia keväällä 2011 verrattuna muihin Kaarinassa sijaitseviin päiväkoteihin. Siksi se sopi hyvin opinnäytetyömme yhteistyötahoksi.

Opinnäytetyömme tuotoksia varten toteutimme kaksi haastattelua, joiden avulla saimme kehitettyä työntekijöiden opasta työelämälähtöiseksi. Molempia tuotoksia kehitettiin myös esimerkiksi päiväkodin työntekijöiden kanssa käytyjen palaverien avulla. Toteuttamamme monikulttuurisuuskasvatustoiminnan tärkeimpänä kehittämismenetelmänä toimi sen kokeileminen pienennetyissä lapsiryhmissä.

Tässä raportissa kuvaamme opinnäytetyömme teoreettisen viitekehyksen sekä toteutusprosessin tuotoksineen ja arviointineen. Teoreettinen viitekehys sisältää kolme teemaa. Ensin käsittelemme varhaiskasvatusta päiväkodissa eli opinnäytetyömme toimintaympäristöä. Muut teemat käsittelevät monikulttuurisuutta sekä monikulttuurisuuskasvatusta päiväkodissa.

Kuvaamme raportissa opinnäytetyömme lähtökohtia ja suunnittelua sekä prosessin eri vaiheissa käytettyjä tiedonhankinta-, kehittämis- ja dokumentointimenetelmiä. Kerromme raportissa myös opinnäytetyömme tuotoksista eli työntekijöille tehdystä oppaasta sekä toteuttamastamme monikulttuurisuuskasvatustoiminnasta. Raportin lopussa arvioimme koko opinnäytetyöprosessin onnistumista sekä pohdimme eettisiä kysymyksiä ja ammatillista kasvuamme.

2 VARHAISKASVATUS PÄIVÄKODISSA

2.1 Varhaiskasvatuksen määrittelyä

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan alle kouluikäisiin lapsiin suuntautunutta pedagogiikkaa. Varhaiskasvatusta toteutetaan kotona ja sitä tuetaan yhteiskunnan järjestämällä ja valvomalla päivähoidolla. 1990-luvulla kaikille lapsille myönnettiin subjektiivinen päivähoito-oikeus. Varhaiskasvatus kuuluu yleensä sosiaali- ja terveystoimeen, mutta monissa kunnissa se on jo siirretty osaksi sivistystoimea. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka määrittyy kulloinkin vallitsevan lapsinäkemysten mukaan. Suomessa 6-vuotiaille lapsille järjestetään päiväkotien tai koulujen yhteydessä varhaiskasvatukseen kuuluvaa esiopetusta. (Hellström 2010, 256–257.)

Varhaiskasvatus voidaan liittää kaikkeen toimintaan, jolla pyritään vaikuttamaan kasvuolosuhteisiin ja edistämään lasten suotuisaa kehitystä. Varhaiskasvatuksella voidaan ymmärtää eri toimintaympäristöissä kuten kotona, eri elämäntilanteissa tai kasvatusinstituutioissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta aikuisten ja lasten välillä. (Karila ym. 2001, 13.) Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen oppimaan oppimista ja kasvua oman elämänsä ja kasvunsa vaikuttajana. Varhaiskasvatus on vuorovaikutusprosessi, jossa lapsi kasvaa elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan kautta yhdessä vertaisryhmän ja aikuisten kanssa aktiiviseksi toimijaksi. (Hujala ym. 2007, 11.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatus määritellään yhteiskunnan järjestämäksi hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudeksi (Stakes 2005, 11). Tätä kokonaisuutta kuvataan termillä educare (Hellström 2010, 257). Muualla maailmassa esiopetus ja päivähoito kulkevat pitkälti omia teitään. Suomessa päivähoito on tutkimusten mukaan maailman huippuluokkaa tarkasteltaessa mm. ryhmäkokoja, henkilöstötiheyttä sekä henkilöstön koulutustasoa. Meillä myös jokaisella lapsella on subjektiivinen päivähoito-oikeus (Hujala ym. 2007,12.)

Hoito, kasvatusta ja opetus ovat päivähoiton ydintehtäviä. Perustehtäviksi voidaan katsoa edellisten lisäksi myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, verkostotyö ja lastensuojelun tukitoimi. (Koivunen 2009, 11.) Varhaiskasvatustalvet koostuvat päiväkodeista, perhepäivähoidosta ja avoimesta toiminnasta. Talvetuista tuottavat kunnat, järjestöt, yksityiset tahot sekä seurakunnat. (Stakes 2005, 11.)

Vuonna 2009 Suomessa oli 218 000 lasta päivähoitossa. 62 prosenttia 1–6-vuotiaista lapsista oli joko kunnallisessa tai yksityisessä päivähoitossa. (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2011.) Päivähoitossa olevien lasten osuus ja hoitossa oloaika ovat kasvaneet huomattavasti. Osa lapsista viettää päivähoitossa monta tuhatta tuntia, mikä vastaa sitä määrää minkä lapsi viettää peruskoulun ala-asteella. Lapsi myös oppii ensimmäisten viiden vuoden aikana enemmän kuin minään muuna ajanjaksona elämänsä aikana. Näin ollen ei voida pitää yhdentekevänä sitä, miten lapsen ensimmäiset elinvuodet rakentuvat. (Hujala ym. 2007, 11–12.)

Varhaiskasvatuksella on erilaisia yhteiskunnallisia tehtäviä. Yksi tehtävistä on kotikasvatuksen kanssa jaettu kasvatustehtävä. Perheet tarvitsevat nykyään yhä enemmän ulkopuolista tukea kasvatustehtävän toteuttamiseen. Työvoimapolitiittisella tehtävällä on tärkeä merkitys vanhempien työssä käymisen kannalta. Sosiaalipoliittisella tehtävällä on tärkeä merkitys erilaisissa vaikeuksissa oleville perheille. Päivähoitolla on tärkeä merkitys lapsen varhaisvuosien suojelemisen ja lapsen terveen kehityksen kannalta. Koulutuspolitiittinen tehtävä tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatuksella pyritään korjaamaan kehitysviivästymiä sekä havaitsemaan ajoissa tarve erityiskasvatukseen. (Brotherus ym. 1994, 41–43.)

2.2 Varhaiskasvatuksen suunnittelu ja tavoitteet päiväkodissa

YK:n lapsen oikeuksien sopimus toimii valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvopohjana (Kaskela & Kronqvist 2007, 10). Sopimus velvoittaa valtiota, kuntia ja vanhempia sekä työntekijöitä huolehtimaan lapsen oikeudesta erityiseen suojeeluun ja hoivaan, riittävään osuuteen yhteiskunnan

voimavaroista sekä osallistumiseen ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti itseään koskevaan päätöksentekoon. (Lammi-Taskula ym. 2009, 11.) Lasten oikeuksien sopimus luo pohjan Suomen lapsipolitiikalle ja vaikuttaa lainsäädäntöön. (Karling ym. 2008, 11.)

Vuonna 2002 vahvistettiin varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. Kuntien tehtävänä on Stakesin laatiman Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta arvioida omaa suunnitteluaan ja toimintaansa koskien varhaiskasvatustalvueluita. Perusteet sisältävät tietoa muun muassa vanhempien osallisuudesta, lapsen kehityksestä, monikulttuurisuudesta sekä toiminnoista, jotka kehittävät lasten oppimista. (Stakes 2003, 5, 23, 29, 37.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tavoittelevat varhaiskasvatuksen yhdenvertaistamista. Se ohjaa varhaiskasvatuksen sisällöllistä kehittämistä ja luo edellytyksiä laadun kehittämiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on myös lisätä vanhempien osallisuutta ja henkilöstön ammatillista osaamista. (Kaskela & Kronqvist 2007, 10).

Varhaiskasvatuksen perustehtävä on luoda edellytykset lapsen persoonallisuuden kehittymiselle sekä mahdollistaa yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi kasvaminen (Brotherus ym. 1994, 32). Kasvattajan tehtävänä on edistää lapsen henkilökohtaista hyvinvointia yksilöllisyyttä kunnioittaen, ja opettaa lapsia ottamaan muut huomioon sekä välittämään toisistaan. Lisäksi pyritään itsenäisyyden asteittaiseen lisäämiseen. (Stakes 2005, 13.)

Päivähoidolle on asetettu yleiset valtakunnalliset tavoitteet, mutta niitä on voitava soveltaa paikkakohtaisesti. Päiväkodin toimintojen tavoitteena on tukea vanhempien kasvatustyötä sekä rikastuttaa lasten ja aikuisten välisiä suhteita. (Peltonen 2004, 30.) Päiväkodissa lapselle laaditaan yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma, jossa huomioidaan lapsen kokonaiskehitys. Se laaditaan yhdessä lapsen vanhempien kanssa. Suunnitelman tulee huomioida lapsen yksilöllisyys, taidot, valmiudet ja osaamisalueet. (Kaskela & Kronqvist 2007, 10–11.)

2.3 Päiväkodin kasvatus- ja opetusmenetelmät

Lapsen eri kehitysalueita, joita kasvatus- ja opetusmenetelmillä tuetaan, ovat esimerkiksi itsetunto, fyysinen, psyykinen, kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys sekä vuorovaikutusosaaminen. Lisäksi kasvatuksella tuetaan lapsen persoonallisuuden ja tunne-elämän kehitystä sekä moraalista ja hengellistä kasvua. (Lindon 2003, 12.)

Päiväkotipäivään kuuluu perushoitotilanteita, ohjaavaa kasvatusta, ulkoilua, vapaata leikkiä sekä ruokailuja. Päiväkotipäivään sisältyy runsaasti leikkiaikaa. Vapaan leikin aikana lapset saavat vaikuttaa siihen, mitä he leikkivät. Perushoitto on muun muassa pukemista, riisumista sekä WC-tilanteissa avustamista. (Reunamo 2007, 31.) Pienten lasten varhaiskasvatus koostuu suurelta osin hoitotilanteista aikuisen ja yksittäisten lasten välillä (Granberg 2000, 48). Ohjaava kasvatus tarkoittaa aikuisen suunnittelemaa toimintaa tai tilanteita, joihin hän on tuonut kasvatuksellisen elementin. Ohjaavaa kasvatusta ovat muun muassa liikunta, maalaus sekä tehtävien teko. (Reunamo 2007, 31.) Päiväkotipäivän toiminnasta suurin osa tapahtuu päiväkodin sisätiloissa. Siellä ollaan yhdessä tai jakaudutaan pienempiin ryhmiin toiminnan mukaan. (Mikkola & Nivalainen 2009, 38.)

Lapselle ominaisia tapoja toimia ja ajatella ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja ilmaiseminen eri taiteen keinoin (Stakes 2005, 20). Leikkiessään lapset oppivat muun muassa yhteistyötaitoja sekä kykyä antaa ja vastaanottaa ohjeita. Leikki kehittää myös lapsen ajattelua. Leikkiin tulisi olla riittävästi aikaa, materiaaleja ja tilaa. (Ojala 1993, 150–151.) Lapsi ei leiki käskystä, vaan leikin täytyy olla vapaaehtoista. Leikille ominaista on spontaani sitoutuminen, jolloin lapsi uppoutuu leikkiin. Tätä ilmiötä voi kuvata ”flow” -kokemukseksi. (Kalliala 2000, 2.) Leikissä lapsi ilmaisee uusia taitojaan, kokemuksiaan, elämyksiään sekä tunteitaan. Leikki on tarpeellista lapsen motoriselle, tiedolliselle ja sosiaaliselle kehitykselle sekä tunteiden käsittely taidolle. Pienille lapsille vapaa ja omavalintainen leikki on tärkeintä tekemistä. (Ganberg 2000, 59.)

Varhaiskasvatus sisältää kuusi orientaatioaluetta: matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis- yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen sekä uskonnollis-katsomuksellinen (Stakes 2005, 26). Nykyään teknologista osaamista vaaditaan kaikilta kansalaisilta, siksi myös teknologiakasvatusta kehitetään osaksi varhaiskasvatusta. (Turja 2011, 195–197.) Päiväkodissa tuetaan lapsen kielellistä kehitystä leikin avulla ja arkisissa vuorovaikutustilanteissa (Niemi 2001, 57–58). Kielenkehityksen tukeminen on tärkeää, sillä se on osa identiteettiämme ja itse-tuntoamme (Fagerholm 2001, 67).

2.4 Päiväkoti lapsen kasvuympäristönä

Päivähoitopaikka muodostaa keskeisen elinympäristön suurimmalle osalle suomalaisista 1–6-vuotiaista lapsista, joten sosiaaliset suhteet hoitopaikan aikuisiin ja vertaisiin vaikuttavat paljon lasten hyvinvointiin. Aikuisten onkin päivä-hoidossa osattava luoda ilmapiiri, joka tukee osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta sekä kyettävä reagoimaan lapsen tunteisiin ja tarpeisiin. (Virkki 2007, 27.) Hyvän kasvuympäristön tunnuspiirteet tulevat kehityspsykologiasta, mutta tietoa sovellettaessa, on otettava huomioon lasten ikäkausiominaisuudet sekä yksilölliset erot (Huttunen 1991, 45).

Varhaislapsuudessa erityisesti turvalliset ja pysyvät lähimmät ihmissuhteet edistävät hyvinvointia. Myöhemmin myös mahdollisuuksia tarjoava lähiympäristö ja laadukas päivähoito muodostuvat lapselle hyvinvoinnin edistäjiksi. (Kaskela & Kronqvist 2007, 11.) Päivähoitoympäristössä tärkeintä ovat ihmiset, jotka luovat turvallisen ilmapiirin ja hyvän yhteishengen, eivätkä niinkään puitteet. Ymmärtä-väisessä ja rohkaisevassa ilmapiirissä lapsi uskaltaa kokeilla taitojaan. (Pyykkö ym. 1985, 27.)

Päiväkodin arki muodostuu erilaisista rituaaleista kuten päiväjärjestyksestä, istumajärjestyksestä sekä tilojen suunnittelusta. Päivää rytmittävät erilaiset aika- taulut kuten ruokailuajat. Jokaista arjen tilannetta voi käyttää oppimiseen. Toisil- le lapsille rutiinit ja järjestys luovat turvallisuutta, kun taas toisille ne merkitsevät pakkoa. (Strandell 1995, 121.) Päiväkodissa arjen järjestys perustuu tilan ja

ajan jäsentämiseen. Tapahtumarakennetta luodaan päivittäisessä vuorovaikutuksessa lasten kesken, aikuisten kesken sekä lasten ja aikuisten kesken. Päiväkodin tapahtumarakenne ei siis ole valmis ja ennalta määrätty. (Strandell 1995, 20.)

Päiväkodissa hyvä toimintaympäristö huomioi yksittäisen lapsen ja koko ryhmän tarpeet. Toimintaympäristö koostuu fyysisistä, toiminnallisista, psyykkisistä, sosiaalisista, pedagogisista ja kulttuurisista elementeistä. Fyysinen ympäristö koostuu esimerkiksi päiväkotirakennuksesta ja piha-alueesta. Hyvä toiminnallinen ympäristö ei sisällä liikaa visuaalisia tai auditiivisia ärsykeitä. Tähän voidaan vaikuttaa esimerkiksi ryhmiä eriyttämällä. Psyykkisen toimintaympäristön tulee olla lapselle turvallinen. Siihen vaikuttavat muun muassa päiväkodin ilma-piiri ja tunneilmasto. (Koivunen 2009, 179–183.)

Sosiaalinen toimintaympäristö käsittää ryhmädynamiikan, ryhmän sisäisen toiminnan sekä vuorovaikutuksen. Kulttuurisen ympäristön tulee antaa tilaa lapsen yksilöllisille ominaisuuksille. Pedagogiseen toimintaympäristöön vaikuttaa kasvattajan käsitys lapsen oppimisesta sekä kasvattajan roolista ja merkityksestä. (Koivunen 2009, 183, 186.) Pedagoginen ympäristö koostuu fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista, kognitiivisista ja emotionaalisista tekijöistä. Pedagogisen ympäristön keskiössä on vuorovaikutus opettajan ja lasten välillä sekä lasten keskenään. Hyvä pedagoginen ympäristö herättää lasten uteliaisuuden, kiinnostuksen ja halun oppia. Hyvä pedagoginen ympäristö on tunnelmaltaan iloinen, avoin, rohkaiseva ja stressitön. Se mahdollistaa lapselle leikin ja aktiviteetit sekä rauhassa olon. (Utbildningsstyrelsen 2010, 10–11.)

Jokainen lapsi tarvitsee kohtaamista, nimellä puhuttelua sekä katsekontaktia aikuiselta. Suuret lapsiryhmät vaikeuttavat lapsen ja aikuisen läheistä kontaktia ja yksilö jää usein ryhmän varjoon. (Granberg 2000, 46.) Kasvattajan tulisi olla sekä kiinnostunut, että osaava. Hänen tulisi tukea lasten oppimista ja avustaa heitä laajentamaan käsityksiään sekä vahvistamaan kokemuksiaan. (Granberg 2005, 31–32.) Lapsilähtöinen kasvattaja on omistautunut sekä kiinnostunut siitä mitä lapset tekevät. Hän osallistaa lapset pohtimaan erilaisia kysymyksiä. Pää tavoitteena on lapsen sosiaalinen kehitys. (Sheridan ym. 2010, 143.)

3 MONIKULTTUURISUUS PÄIVÄKODISSA

3.1 Kulttuuri ihmisten välisissä suhteissa

Kulttuuri on kaikkea, mitä ihmiset ovat historiansa aikana oppineet tekemään ja arvostamaan sekä mihin he ovat oppineet uskomaan ja mistä he nauttivat (Ali-tolppa-Niitamo 1993, 18). Kulttuuria voidaan katsoa olleen yhtä kauan kuin ihmiset ovat luoneet ja kehittäneet yhteisöllisiä tapoja toimia (Martikainen ym. 2006, 12). Kulttuurin muotoutumiseen ovat vaikuttaneet luonto, ilmasto sekä maantieteelliset, taloudelliset ja historialliset tekijät (Kanervo & Saarinen 2004, 8).

Kulttuuri -käsitteellä voidaan tarkoittaa yhteisön elämäntapaa, jolloin siitä erotetaan näkyvä ja näkymätön osa. Näkyvää ovat esimerkiksi ihmisten valmistamat esineet, taide, arkkitehtuuri, tiede sekä vuorovaikutus toisten kanssa. (Launiala 1998, 7.) Kulttuurin näkyviä piirteitä ovat myös ruokatottumukset, pukeutuminen sekä tapakulttuuri, kun taas näkymättömiä ovat esimerkiksi arvot, moraali, ihanteet ja uskonto. (Martikainen ym. 2006, 12.) Näkymättömien piirteiden ymmärtäminen edellyttää kyseiseen kulttuuriin kasvamista lapsuudesta asti (Salminen & Poutanen 1996, 9). Kulttuurin näkymättömät osat ovat lisäksi yhteisön jäsenille itsestään selviä ja alitajuisia. Siksi vasta vieraassa kulttuuriympäristössä, kohdattaessa muiden kulttuurien edustajia, itsestäänselvyydet saattavat nousta tietoisuuteen. (Launiala 1998, 7.)

Kulttuuri ohjaa osaltaan ihmisten tapaa toimia ja ajatella. (Martikainen ym. 2006, 12.) Ihminen syntyy aina jonkin kulttuurin jäseneksi. Kulttuuri muokkaa ihmisen minuutta, rooleja, arvoja, moraalia, asenteita, tietoja, maailmankuvaa sekä suhteita toisiin ihmisiin. (Allahwerdi 1996, 12.) Kulttuurilla tarkoitetaan elintapoja, uskomuksia sekä tuotoksia, jotka välittyvät kasvatuksen, kielen ja symbolien välityksellä tarjoten ihmiselle elämisen viitekehyksen (Koskinen 2010, 16). Kulttuurin voidaan katsoa tarkoittavan tietyn yhteisön ihmisten henkistä ja aineellista todellisuutta ja sitä kautta koko heidän maailmankuvaansa ja elämäntapaansa (Kanervo & Saarinen 2004, 8). Kulttuurin merkitystä ihmisyyhteisölle ja persoo-

nallisuuden merkitystä yksilölle voidaan verrata keskenään, sillä molemmat ovat ainutkertaisia ja erottavat ihmiset toisistaan (Alitolppa-Niitamo 1993, 18).

Ihmisten välisiä eroja selitetään usein kulttuuritaustojen erilaisuudella (Paavola & Talib 2010, 12). Sosiaalinen käyttäytyminen on osa kulttuuria ja siksi itselle vieraan kulttuurin edustajan käytös saatetaan kokea epämiellyttävänä. Esimerkiksi fyysinen etäisyys, puhenopeus ja äänen voimakkuus vaihtelevat eri kulttuureissa. (Frisk & Tulkki 2005, 7.) Erilaisuutta ei voida kuitenkaan selittää vain kulttuuritaustojen erilaisuudella, vaan myös yksilöiden erilaisuus tulisi ottaa huomioon (Paavola & Talib 2010, 12).

Geert Hofsteden 1980-luvulla tekemän tutkimuksen perusteella kulttuureita erottavia ja yhdistäviä ulottuvuuksia ovat valtaetäisyys, yksilöllisyys, maskuliinisuus sekä epävarmuuden välttäminen. Valtaetäisyydellä tarkoitetaan päättäjien ja kansalaisten välisiä suhteita sekä sitä, miten valtaa käytetään ja jaetaan. Valtaetäisyys näkyy myös perheissä miesten ja naisten sekä lasten ja vanhempien välillä. Kulttuuri voi myös olla yksilöllisyyttä tai vastakohtaisesti yhteisöllisyyttä korostava. Tämä ominaisuus määrittelee arvostetaanko enemmän ryhmää vai yksilöä. (Hofstede 1993, Salmisen & Poutasen 1996, 14–17 mukaan.)

Maskuliinisuus ja sen vastakohtana feminiinisyys kertovat kulttuurin arvoista. Maskuliinisissa kulttuureissa korostetaan kovia arvoja kuten suorittamista ja menestymistä, kun taas feminiinisissä kulttuureissa vaatimattomuus ja solidaarisuus ovat arvossa. Epävarmuuden sieto kertoo kulttuurin edustajien kyvystä selviytyä epävarmoista tilanteista kuten työttömyydestä tai sairaudesta. Tähän vaikuttavat yhteiskunnan tarjoamat suojamekanismit kuten lait ja sosiaaliturva. (Hofstede 1993, Salmisen & Poutasen 1996, 19–21 mukaan.)

Kulttuurien eroja ja yhtäläisyyksiä voidaan tarkastella myös muiden tekijöiden avulla. Aikakäsitys eroaa eri kulttuureissa suuresti ja eri aikakäsityksiä on vaikea yhdistää keskenään. Yksiaikaisessa kulttuurissa kiire sekä aikataulut ovat arkipäivää ja yhden asian tekeminen kerrallaan on tyypillistä. Moniaikaisissa kulttuureissa sen sijaan aika ei ohjaa ihmisten elämää vaan se etenee omalla tahdillaan. Myös suhtautuminen tilaan eroaa eri kulttuureissa. Tilakäsitys muun

muassa määrittää, millä etäisyydellä ihmiset ovat toisistaan vuorovaikutustilanteissa tai onko toisen koskettaminen sopivaa. (Launiala 1998, 18–27.) Kieli ja kulttuuri liittyvät läheisesti yhteen. Viestintämallit sekä tiedot siitä, miten viestejä pitäisi tulkita, eroavat eri kulttuureissa. Kulttuurien välinen viestintä on siis häiriöille altista ja väärinymmärrykset voivat johtaa yhteydenpidon katkeamiseen tai syrjintään. (Tiittula 1997, 34.)

Uskonto ja arvot ovat myös kulttuureita yhdistäviä sekä erottavia tekijöitä. Uskonto on jossain muodossa osa kaikkia maailman kulttuureita. Uskonnon asema osana kulttuuria riippuu siitä, onko kyseessä yksilö- vai yhteisökulttuuri. Yksilökulttuureissa uskonnon asema ei ole kovinkaan vahva. Esimerkiksi Suomessa kirkko ja muu yhteiskunta on erotettu pitkälti toisistaan. Yhteisökulttuureissa sen sijaan uskontokin on yhteisöllistä ja yhteiskunta sekä uskonto ovat sekoittuneet keskenään. Esimerkkinä voimakkaan yhteisöllisestä uskonnosta on islaminusko. Arvot ovat kulttuurin ydin ja yhteisön arvot opitaan kasvaessa sen jäsenenä. Tällöin arvojen muuttaminen on vaikeaa. Arvot voivat erota suuresti eri kulttuureissa, jolloin yhteisymmärryksen löytäminen voi olla vaikeaa. (Launiala 1998, 57–58, 67.)

Kulttuurit ovat James Banksin mukaan kehittyviä, monimutkaisia ja muuttuvia. Hän on nimennyt kuusi tärkeintä kulttuurista elementtiä, joiden tunteminen on hyödyllistä tulkittaessa eri ihmisten käyttäytymistä. Nämä elementit ovat: 1.) arvot ja käyttäytymismallit, 2.) kieli ja murre, 3.) nonverbaalinen viestintä, 4.) kulttuurinen tietoisuus, 5.) näkökulmat, maailmankuvat ja viitekehykset sekä 6.) tunnistautuminen. (Banks 1988, 73–78.)

3.2 Monikulttuurisuuskäsitteen määrittelyä

Monikulttuurisuutta voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin sillä tarkoitetaan kulttuuripiirteiltään erilaisten ryhmien olemassaoloa maailmanlaajuisesti ja toiseksi eri etnisten ryhmittymien rinnakkaiseloja yhteiskuntien sisällä. Kolmanneksi monikulttuurisuus tarkoittaa yhteiskunnan harjoittamaa politiikkaa, joka tähtää erilaisuuden ylläpitoon. (Martikainen ym. 2006, 14.) Monikulttuuri-

suus on sitä, että erilaiset ihmiset ja ihmisryhmät elävät samassa ajassa ja tiilassa (Koskinen 2010, 18). Tämä merkitsee, että samassa yhteisössä elää eri kulttuurien edustajia, jolloin haasteena ovat eri kulttuurien väliset suhteet (Lipponen & Talib, 2008, 11).

Yhteiskuntaa voidaan pitää monikulttuurisena muun muassa silloin kun erilaisuus hyväksytään ja sitä arvostetaan, ja kun yksilöiden ja kulttuurien välillä vallitsee tasa-arvo (Räty 2002, 46). Monikulttuurisuuskäsite viittaa siis yhteiskuntaan, jossa kulttuureiden välillä vallitsee suvaitsevaisuus sekä myönteisyys. Myös palvelujen monipuolisuus voidaan liittää yhdeksi monikulttuurisen yhteiskunnan piirteeksi. (Koskinen 2010, 18.) Monikulttuurisuus tarkoittaa myös yhteisesti sovittuja rajoja ja pelisääntöjä (Räty 2002, 46). Monikulttuurinen yhteiskunta syntyy, kun kotouttamislain mukainen tasa-arvo ja vastavuoroisuus toteutuvat kaikkien maassa asuvien edun mukaisesti (Kosonen 2001, 157).

Monikulttuurisuuden tavoitteena on kulttuurien välisyys, mikä tarkoittaa samalla alueella asuvien eri kulttuurista tulevien ihmisten mahdollisimman tiivistä vuorovaikutusta sekä toistensa arvojen ja elämäntapojen hyväksymistä. Assimilaatio ja integraatio viittaavat keinoihin, joilla kulttuurien väliseen yhteiskuntaan päästään. Assimilaatio viittaa omasta kulttuurista luopumiseen eli siihen liittyvän identiteetin, normien sekä arvojen hylkäämiseen. Integraatiossa sen sijaan oma kulttuuri ja kieli säilytetään omaksuen samalla ympäröivän yhteiskunnan toimintatavat. (Frisk & Tulkki 2005, 102–103.) Integraatio on prosessi, jossa maahanmuuttajan uuteen yhteiskuntaan sopeutumisen lisäksi myös uusi yhteiskunta sopeutuu maahanmuuttajaan (Martikainen & Haikkola 2010, 10).

Monikulttuurisuutta lähellä on käsite interkulttuurisuus, joka viittaa kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja toisilta oppimiseen (Talib ym. 2004, 20). Myös käsitettä monimuotoisuus käytetään monikulttuurisuuden rinnalla. Kulttuurinen monimuotoisuus viittaa sekä perinteisten vähemmistöjen tuottamaan, että maahanmuuton mukanaan tuomaan kulttuuriseen ja etniseen monimuotoisuuteen. Monikansallinen on myös monikulttuurisuuden kanssa rinnakkain käytetty käsite. Se korostaa yhteiskunnan eri kansallisuuksia ja niitä edustavia henkilöitä, joilla on kaksoiskansalaisuus. (Järvi 2007, 10, 26.)

Monikulttuurisuus käsitteeseen sisältyy etnisyyden, kulttuurin ja kielen lisäksi myös uskontoon ja sukupuoleen sekä seksuaalisuuteen liittyvät kysymykset. Lisäksi vammaisuus, syrjäytyminen ja sosioekonominen tilanne ovat osa monikulttuurisuuden käsitettä. Monikulttuurisuus tulisikin liittää yhteiskunnan moniin kulttuureihin eikä ainoastaan maahanmuuttajiin. (Paavola & Talib, 2010, 11.)

Opinnäytetyössämme käsittelemme monikulttuurisuutta enimmäkseen maahanmuuttajanäkökulmasta. Suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen ovat kuitenkin työssämme keskeisessä asemassa, jolloin myös monikulttuurisuuden muut ulottuvuudet tulevat otetuksi välillisesti huomioon.

3.3 Maahanmuuttajaperheet Suomessa ja päiväkodin asiakkaina

Maahanmuuttajilla tarkoitetaan kaikkia Suomessa pysyvästi asuvia ulkomaalaisia. Maahanmuuttajat ovat tulleet Suomeen esimerkiksi työn, avioliiton, pakolaisuuden tai paluumuuton kautta. (Räty 2002, 11.) Toisen määritelmän mukaan maahanmuuttaja on maasta toiseen muuttava henkilö, joka elää joko väliaikaisesti tai pysyvästi maassa, johon hän ei ole syntynyt, mutta johon hän on luonut sosiaalisia suhteita. Paluumuuttajat, pakolaiset, siirtolaiset sekä turvapaikanhakijat ovat kaikki maahanmuuttajia. (Paavola & Talib 2010, 30–32.) Maahanmuuttaja -termiä käytetään usein, mutta se on asetettu kyseenalaiseksi muun muassa siksi, että toisen ja kolmannen sukupolven maahanmuuttajat voivat tuntea itsensä jo enemmän suomalaisiksi eivätkä niinkään maahanmuuttajiksi (Jauhola ym. 2007, 10).

Paluumuuttajalla tarkoitetaan Suomeen palaavaa henkilöä, joka on asunut Suomen rajojen ulkopuolella. Pakolainen on henkilö, jolla on syytä pelätä joutuvansa vainotuksi kotimaassaan esimerkiksi rodun, uskonnon tai kansallisuuden vuoksi ja oleskelee siksi kotimaansa ulkopuolella. Kiintiöpakolaisille myönnetään maahantulolupa ja heidät valitaan valtuuskunnan toimesta pakolaiskiintiön puitteissa. Siirtolainen on henkilö, joka muuttaa pysyvästi toiseen maahan tarkoituksenaan hankkia sieltä toimeentulonsa. Turvapaikanhakija taas on henkilö,

joka pyytää suojaa ja oleskeluoikeutta vieraasta maasta. (Kanervo & Saarinen 2004, 19.)

Suomessa maahanmuuttajia on melko vähän suhteessa muuhun Eurooppaan (Lipponen & Talib 2008, 10). Suomen väestöstä ulkomaan kansalaisia oli vuonna 2010 noin 16 8000 eli 3,1 prosenttia. Muita kuin suomea, ruotsia tai saamea puhuvia oli 4,2 prosenttia väestöstä ja suurin vieraskielisten ryhmä oli venäjänkieliset. Muita suurimpia vieraskielisten ryhmiä olivat vironkieliset, somalinkieliset, englanninkieliset sekä arabiankieliset. (Tilastokeskus 2011a.) Turvapaikanhakijoita vuonna 2010 oli noin 4000 (Tilastokeskus 2011b).

Maahanmuutto voi vaikuttaa monella tavalla perheen sisäiseen dynamiikkaan. Perheenjäsenet saattavat kotoutua eri tahtiin, mikä voi asettaa heidät eriarvoiseen asemaan. Myös perheenjäsenten roolit voivat muuttua, esimerkiksi isä on saattanut olla perheen pää ja elättäjä, mutta vaikeus löytää töitä voi johtaa jännitteisiin perheessä. Kasvatustähtäykset maahanmuuttajaperheessä saattavat erota suuresti uuden yhteiskunnan käytännöistä. Esimerkiksi päiväkodissa kannustetaan molempia vanhempia yhteistyöhön, vaikka perheessä äidin rooliin on perinteisesti kuulunut kasvatuksesta ja arjesta huolehtiminen. (Salmenkangas 2008, 42.)

Maahanmuuttajaperheiden tavallisimpia konfliktin aiheita Suomessa ovat muun muassa vanhempien kunnioittaminen, pukeutuminen, kanssakäyminen muiden kanssa, perinteiden noudattaminen, uskonto sekä oman äidinkielen merkitys. Vanhemmat voivat kokea, että lapset vieraantuvat perheen taustasta, mikäli he omaksuvat toimintatapoja ympäröivästä yhteiskunnasta. Konflikteja aiheutuu erityisesti perheissä, joissa vanhemmilla on erilainen etninen tausta. Toimintatapoja määritellään molempien kulttuureista käsin. Toisen kulttuuria on opittava tuntemaan ja on sovittava yhteen esimerkiksi eri kasvatustähtäyksiä. Toinen on voinut joutua myös luopumaan omasta tukiverkostostaan ja kotimaastaan. (Salmenkangas 2008, 42–43.)

Maahanmuuttajien integroitumisessa eli kotoutumisessa on tärkeää, millaista kotouttamis- ja vähemmistöpolitiikkaa heihin kohdistetaan ja mitä oikeuksia ja

velvollisuuksia heillä on. Suomi on sitoutunut noudattamaan perustuslakiin sisällytettyjä syrjimättömyyden ja tasavertaisuuden periaatteita. (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, 19.) Päiväkodilla on suuri vastuu maahanmuuttajien kotoutumisen edistämisestä ja tiedon välittämisestä suomalaisessa yhteiskunnassa elämisestä. Hiljattain maahan tulleiden perheiden ensimmäiset kontaktit suomalaisiin vaikuttavat heidän näkemyksiinsä suomalaisesta yhteiskunnasta ja suomalaisista. (Svensk 2001, 185.) Kodin ja päiväkodin välisen luottamuksen syntymistä edesauttaa vanhemman kohtaaminen yksilöllisesti aamuisin ja iltapäivisin. Lisäksi avoimuus ja matala kynnykset kysymyksille ovat tärkeitä. (Kuusisto 2010, 66.)

Maahanmuuttajaperheiden kanssa tehtävälle yhteistyölle on varattava riittävästi aikaa. Yhteistyön tavoitteena on muun muassa vahvistaa huoltajuutta ja kykyä toimia lapsen parhaaksi suomalaisessa yhteiskunnassa. (Svensk 2001, 185.) Maahanmuuttajaperheiden kanssa on tärkeää keskustella kasvatustieteellisistä, jotta päiväkodin henkilökunta saa tietoa vanhempien kasvatustavoista ja menetelmistä. Vastaavasti myös henkilökunnan tulee kertoa omista toimintatavoistaan. Vanhemmille on myös tärkeää kertoa, että ruumiillinen kurittaminen on Suomessa kiellettyä. Tässä yhteydessä on hyvä mainita yhteistyötahoista kuten perheneuvola ja perheterapeutti. (Munge 1994, 28.)

3.4 Maahanmuuttajalasten tukeminen päiväkodissa

Suomen maahanmuuttajista suuri osa on lapsia. Osa heistä on muuttanut maahan yksin ja osa perheen kanssa. (Räty 2002, 163.) Maahanmuuttajalapsi - käsite on hankala määritellä siksi, että kyseessä on niin heterogeeninen ryhmä (Wellros 1994, 125). Maahanmuuttajalapsilla on samat kehityksen ja opetuksen tavoitteet kuin suomalaisillakin lapsilla. He tarvitsevat kuitenkin tukea myös oman äidinkielen kehittämiseen, kulttuuri-identiteetin vahvistamiseen, suomenkielen oppimiseen ja kaksikielisyyden kehittämiseen sekä suomalaiseen kulttuuriin ja luontoon tutustumiseen. (Nummi 2005, 68.)

Yksi lapsen tärkeä kehitystehtävä on oman identiteetin saavuttaminen. Oma etnisyyden kokemus vaikuttaa paljon identiteettiin, etenkin kun oma kulttuuri on vähemmistökulttuuri. Positiivinen asennoituminen omiin juuriin on tärkeää identiteetin saavuttamisen kannalta. (Alitolppa-Niitamo 1993, 98.) Maahanmuuttajalapset joutuvat siis kamppailemaan kahden kulttuurin välillä ja rakentamaan identiteettinsä valtakulttuurista tulevien tapojen sekä perheen kulttuurin kautta (Paavola & Talib 2010, 65). Osa monikulttuurisista lapsista valitsee yhden kulttuurin identiteettinsä pohjaksi, kun taas osa määrittää itsensä kahden eri kulttuurin kautta (Roos 2009, 137).

Mikäli vähemmistö kokee uudessa maassa epäasiallista kohtelua, syrjäytyminen valtaväestöstä on hyvin tavallista. Vähemmistöjen omien tapojen korostus ärsyttää monesti valtaväestöä, mutta monille perheillä tämä on ainoa tapa saada lapset tietoisiksi kotimaansa kulttuurista. (Paavola & Talib 2010, 65.) Lapsen tulisi saada myönteistä palautetta oman minuutensa vahvistamiseksi. Kun lapsi kokee itsensä arvokkaaksi ja oppii olemaan ylpeä itsestään ja ryhmästään, hänelle muodostuu positiivinen kulttuuri-identiteetti. Tämä ehkäisee omalta osaltaan syrjäytymistä ja auttaa lasta kasvamaan tasavertaisena yhteiskunnan jäsenenä. (Päivärinta 2001, 190.)

Lapsen tulisi voida kokea kahden kulttuurin keskellä kasvaminen rikkautena. Siihen hän tarvitsee koko kasvuympäristönsä tukea ja arvostusta. Lapsi voi aikuisen avulla ymmärtää kulttuurien välisiä eroja ja ristiriitoja. (Räty 2002, 163.) Perhe ja yhteisö ovat tärkeitä maahanmuuttajalasten tukemisen kannalta. Työntekijän tehtävänä on löytää menetelmiä tilanteisiin, jolloin lapsen elämäntilanne vaatii yhteisön tapojen vastaisia ratkaisuja. Lapsen perhe ja yhteisö voivat nimittäin tuoda paineita noudattaen oman kulttuurin normeja, vaikka lapsi haluaisi tehdä myös omia valintoja. Kulttuuri voi olla lapselle velvoittava tekijä, mutta myös resurssi. (Anis 2008, 97.)

Maahanmuuttajalasten päivähoitoa on Suomessa järjestetty kahdella tavalla. Keskitetty päivähoito mahdollistaa oman kulttuuriryhmän tuen, oman kielen ja kulttuurin kehittymisen sekä työntekijöiden ammattitaidon liittyen maahanmuuttajalasten tukemiseen. Hajasijoituksella sen sijaan turvataan lapsen pääsy lä-

himpään päiväkotiin ja tällä tavoin lapsi oppii paremmin myös suomen kieltä ja kulttuuria. Lapset eivät näin myöskään yhtä helposti eristäydy omiksi kulttuuriryhmikseen. (Räty 2002, 165.)

Päiväkodin tehtävä on tukea lapsen sosiaalisia kontakteja lapsiryhmässä sekä rohkaista lasta puhumaan myös omalla äidinkielellään. Lasta tuetaan ilmentämään omaa kulttuuritaustaansa ja jatkamaan omaa kulttuuriperinnettään. Henkilökunnan tulisi perehtyä lapsen kulttuuriin, elämäntapoihin ja historiaan sekä arvostaa niitä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa sovitaan yhteistyössä vanhempien kanssa lapsen suomenkielen ja kulttuurin oppimisen tavoitteista. Luonnolliset tilanteet toisten lasten ja kasvattajien kanssa päiväkodissa tukevat kielenkehitystä, mutta tarvitaan myös järjestelmällistä ohjausta kielen omaksumiseen ja käyttöön. (Stakes 2005, 39–40.)

Leikki-ikäisen lapsen on tärkeää olla päiväkodissa, vaikka vanhemmat olisivatkin kotona, sillä vertaisryhmän kanssa lapset oppivat suomen kieltä ja kulttuuria. Lapsen sopeutuminen päiväkotiryhmään voi vaihdella suuresti. Uudenlainen elinpiiri voi taannuttaa lapsen kehityksen väliaikaisesti ja lapsi voi käyttäytyä joko passiivisesti tai aggressiivisesti. Lapsi saattaa myös itkeä paljon. (Nummi 2005, 69.) Lapsi voi kokea itsensä huonommaksi kuin muut erilaisuutensa vuoksi, mutta ei osaa kertoa asiasta sanoin. Lapsille tulee päiväkodissa luoda tasavertaiset lähtökohdat kasvulle ja oppimiselle. Aikuisen on puututtava heti, mikäli fyysistä tai henkistä kiusaamista esiintyy esimerkiksi erilaisen pukeutumisen, ulkonäön, tapojen tai puutteellisen kielitaidon vuoksi. (Hytönen ym. 2002, 25–26.)

On huomattu, että lapsiryhmän toimivuuden sekä kielen oppimisen kannalta on suositeltavaa, että samassa päivähoitoyksikössä tai -ryhmässä olisi enintään 30 prosenttia monikielisiä ja -kulttuurisia lapsia. Kuitenkaan tämä ei käytännössä aina ole mahdollista, jolloin on mietittävä resurssien oikeanlaista kohdentamista. Kuitenkin samaan yksikköön tulee sijoittaa myös samasta kulttuuritaustasta olevia sekä samaa kieltä puhuvia lapsia, jotta he voivat luontevasti käyttää omaa äidinkieltään suomen kielen oppimisen ohella. (Jauhola ym. 2007, 11–12.)

Maahanmuuttajalasten oman äidinkielen ja identiteetin kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että päiväkodissa työskentelisi monikielistä ja -kulttuurista henkilökuntaa. He toimivat myös eräänlaisina kulttuuritulkkeina henkilöstön ja maahanmuuttajavanhempien välillä. Lisäksi lapsen olisi hyvä saada puhua päiväkodissa omaa äidinkieltään muulloinkin kuin siihen erikseen sovitussa tuokioissa. Se auttaa lasta hahmottamaan ja ymmärtämään ympäröiviä tilanteita ja tapahtumia. (Jauhola ym. 2007, 12.) Henkilökunnan tulee ohjata lapsen vanhempia puhumaan lapselle omaa äidinkieltään. Arjen sanoittaminen on tärkeä osa kielen oppimisen tukemisessa. Henkilökunnan tulee olla tietoinen omasta kielenkäytöstään eri tilanteissa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 29.)

3.5 Kasvattajan monikulttuurisuusosaaminen ja monikulttuurisen päiväkodin tunnuspiirteitä

Mitä enemmän päiväkodin kasvatustyöntekijällä on tietoa eri kulttuureista, sitä paremmin esimerkiksi maahanmuuttajalasten ja -perheiden kohtaaminen sujuu. Tällä hetkellä useimmat varhaiskasvatuksen työntekijät saavat lasten vanhemmilta suurimman osan tiedoistaan liittyen vähemmistökuultuureihin. Kiinnostus lapsen taustaa kohtaan on perheelle merkki siitä, että heitä arvostetaan. Kasvattaja voi osoittaa kunnioittavansa lapsen kulttuuria ja taustaa myös esimerkiksi opettelemalla joitakin fraaseja lapsen äidinkielellä tai ottamalla päiväkodissa huomioon lapsen uskoon liittyviä tapoja. (Järvinen 2011, 20).

Päiväkodissa kasvattajan haasteena on työskennellä sitoutuneesti monenlaisien lasten kanssa. Hänen on tarkasteltava omaa arvomaailmaansa sekä laajennettava maailmankuvaansa. (Paavola & Talib 2010, 74.) Kasvattajalla voi olla kulttuureihin liittyviä ennakkoluuloja, jotka saattavat vaikuttaa hänen käyttökseen tiedostamatta. Ennakkokäsitykset voivat olla lasta tai hänen perhettään mitätöiviä. Kasvattajan tulisi tutkiskella itseään ja omaa käytöstään. Omien taustojen, kuten kysymyksen ”miten minusta on tullut minä?”, pohtiminen auttaa ymmärtämään omaa ajattelua ja käytöstä. (Järvinen 2011, 20.)

Ammattikasvattajan vahvuuksina voidaan pitää hyvää itsetuntemusta, kykyä ymmärtää muita kulttuureja sekä valmiutta joustaa roolissaan kasvattajana. Kasvattajan tulisi pyrkiä etsimään kulttuureista myönteisiä puolia ja kunnioittamaan toisten näkemyksiä. Kasvattajan on varottava olemasta etnosentrinen. (Allahwerdi 1996, 14.) Etnosentrisyydellä tarkoitetaan oman etnisen ryhmän arvojen ja käyttäytymismallien pitämistä oikeina ja parempina kuin muiden ryhmien (Kupiainen 1994, 41). Kulttuuritietoinen työntekijä ymmärtää lisäksi vähemmistöjen sosiopoliittisen tilanteen eli esimerkiksi rasismien ja syrjinnän ongelmat. Hän on myös herkkä kulttuurien välisille kommunikaatioeroille. (Alitolppa-Niitamo 1993, 169.)

Päiväkodin kulttuurisissa konfliktitilanteissa kasvattajan ammatillisuus sekä eettinen sitoutuminen paljastuvat. Mikäli kasvattajalla ei ole kokemusta vähemmistökulttuureista, hän todennäköisesti joutuu turvautumaan omiin uskomuksiinsa ja saattaa tehdä lapsesta stereotyyppisiä päätelmiä. Kasvattajan oma kulttuurinen viitekehys ja sitä edustavat henkilöt saatetaan kokea ainoina oikeina, jolloin vieraiden kulttuurien edustajia vain suvaitaan. (Paavola & Talib 2010, 75.) Kulttuurienvälisessä osaamisessa korostuvat joustavuus, sopeutuminen sekä kyky käsitellä monimutkaisia asioita. Ydinosamista ovat esimerkiksi menetelmäosaaminen, organisointikyky, kommunikointi- ja sosiaaliset taidot, ongelmanratkaisutaidot, kielitaito sekä kulttuurien tuntemus ja ymmärtäminen. (Lasonen 2009, 88.)

Interkulttuurinen osaaminen eli monikulttuurinen ammatillisuus tarkoittaa halua toimia erilaisissa kulttuuriympäristöissä luontevasti. Omaa interkulttuurista osaamistaan voi kehittää muun muassa pohtimalla kriittisesti omaa käyttäytymistään ja toiminnan laatua. Halu ja sitoutuneisuus muutokseen ovat keskeisiä. Erilaisten päiväkodin tilanteiden yhteydessä tulee kiinnittää huomiota omiin assosiaatioihin sekä ajatuksiin. Itseään voi peilata lapsiin, jotta näkee oman kehityksensä. Kasvattajan on tärkeää luottaa omaan ammatilliseen osaamiseensa sekä suhtautua myönteisesti ja optimistisesti työhönsä. (Paavola & Talib 2010, 77, 81–83.)

Interkulttuurinen pedagogiikka tutkii sosialisatiota sekä oppimista ja opettamista monikulttuurisuuteen, monietnisyyteen, globaalisuuteen ja interkulttuurisuuteen. Interkulttuurista pedagogiikkaa opetetaan aineena kaikissa korkeakouluissa, sillä se on tärkeää muuttuvassa yhteiskunnassa. (Lahdenperä 2004, 14.) Interkulttuurista osaamista tulee laajentaa koskemaan siirtolaisuusprosessin seurauksia ja sitä, mitä se opetuksen näkökulmasta tarkoittaa. Interkulttuurinen kompetenssi edellyttää asennetta, joka perustuu avoimuudelle ja ymmärrykselle. Se voi lisäksi johtaa hyvään kaksisuuntaiseen kommunikaatioon erilaisista etnisistä ja kulttuurisista taustoista tulevien kanssa. (Borgström 2004, 33.)

Opettajien monikulttuurista ammatillisuutta tulisi kehittää enemmän vastaamaan maahanmuuttajataustaisten sekä syrjäytymisvaarassa olevien lasten tarpeita. Opettajan monikulttuurinen ammatillisuus tarkoittaa itseymmärryksen laajentamista, kriittistä suhtautumista työhön, empatiakykyä sekä erilaisten todellisuuksien hahmottamista. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi sisältää erilaisia tietoisuuden tasoja kuten selkeä minäkäsitys ja identiteetti, oman menneisyyden reflektointi, oman etnisen identiteetin tarkastelu, oman ammatillisuuden kriittinen reflektointi, yhteiskunnallinen vaikuttaminen sekä globaali vastuunotto. (Talib 2005, 39–43.)

Monikulttuurista päivähoitoa ohjaavat päivähoitolaki ja -asetus sekä esimerkiksi kieli-, kotouttamis- ja ulkomaalaislaki. Lisäksi oikeutta yhdenmukaiseen kohteluun määrittävät perustus- ja yhdenvertaisuuslaki. (Jauhola ym. 2007, 8.) Päiväkotia ei voida määritellä monikulttuuriseksi vain sen perusteella, että siellä on paljon monikulttuurisia lapsia. Monikulttuurisessa päiväkodissa henkilökunnalla on korkeat odotukset ja positiiviset mielikuvat kaikista lapsista. Lisäksi opetus- ynnä muut materiaalit on valittu siten, että ne huomioivat kaikki niitä käyttävät. Monikulttuurisen päiväkodin henkilökunnalle mahdollistetaan kouluttautuminen. Päiväkoti voi lisäksi dokumentoida monikulttuuristumisprosessiaan ja sitä kautta seurata ja arvioida tilannetta. (Paavola & Talib 2010, 227–234.)

Ihanteellisessa monikulttuurisessa päiväkodissa koetaan turvallista erilaisuutta monenkielisten lasten ja henkilökunnan kesken (Kosonen 1996, 19). Monikulttuurisen päiväkodin kasvatusympäristö edistää kulttuurien luontevaa rinnak-

kaiseloa ja antaa jokaiselle mahdollisuuden tulla hyväksytyksi. Monikulttuurisessa päiväkodissa vahvistetaan lapsen omaa kulttuuri-identiteettiä ja autetaan häntä kasvamaan kahden kulttuurin kompetenssin omaavaksi ehjäksi persoonaksi. Monikulttuurisessa päiväkodissa pyritään suvaitsevaisuuteen ja ennakkoluulojen välttämiseen tietoa antamalla. (Munge 1996, 52.)

Mirja-Tytti Talib kertoo tutkimuksessaan monikulttuurisen koulun arvoista sekä edellytyksistä. Niitä voidaan soveltaa myös monikulttuuriseen päiväkotiin. Tärkeimpänä monikulttuurisen koulun ominaisuutena pidetään eettistä toimintaa edistävää suvaitsevaisuutta. Oikeudenmukaisuus, johon kuuluvat tasa-arvo, syrjinnän välttäminen, kuulluksi tuleminen ja oikeus ristiriitojen selvittämiseen, on myös tärkeä arvo monikulttuuriselle koululle. Ihmisten erilaisuuden ymmärtäminen on tasa-arvon toteutumisen edellytys. Muita edellytyksiä monikulttuuriselle koululle ovat muun muassa joustavuus, resurssit, yhteiset säännöt, pätevät opettajat, työrauha, oppilashuolto, erityisopettajat sekä eriyttäminen oppilaiden tarpeiden mukaan. (Talib 2005, 65–67, 75.)

4 MONIKULTTUURISUUSKASVATUS PÄIVÄKODISSA

4.1 Monikulttuurisuuskasvatuksen määrittelyä

Monikulttuurisuuskasvatus korostaa kulttuurista ymmärrystä erilaisten rodullisten, etnisten ja sosiaalisten ryhmien sisällä ja niiden välillä. Se ei kuitenkaan tarkoita kulttuurisen eksotiikan korostamista. Monikulttuurisuuskasvatuksessa ei tulisi keskittyä liikaa kulttuurien pinnallisiin symboleihin, esineisiin, tapoihin ja perinteisiin. Sitä kuitenkin usein toteutetaan näin, johtuen opettajan osaamisesta, päättäjien asenteista sekä vaikeudesta toteuttaa kasvatuksellisia uudistuksia. (Gay 1998, 11.) Monikulttuurisuuskasvatus liittyy laajaan skaalaan erilaisia kulttuurisia ryhmiä kuten etniset ryhmät ja vammaiset (Banks 1988, 71).

Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on edistää tasa-arvoa kasvattajien toimesta sekä vähentää ennakkoluuloja monikulttuurisuutta edistämällä (Räty 2002, 206). Se pyrkii ottamaan erilaisuuden huomioon kasvatuksessa ja koulutuksessa (Lasonen 2009, 86). Monikulttuurisuuskasvatuksen juuret ulottuvat yli kolmen vuosikymmenen päähän. Se pyrkii luomaan sellaisia kasvatuksellisia keinoja, jotka mahdollistavat monenlaisia tapoja oppia ja opettaa. (Talib 2007, 38.)

Monikulttuurisuuskasvatus tavoittelee erilaisuuden ymmärtämistä ja kunnioittamista sekä elämistä monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Tavoitteena on myös herättää keskustelua yhteiskunnan rakenteiden ja koulun kehittämiseksi yhä suvaitsevaisempaan suuntaan. (Kaikkonen 2004, 137–138.) Monikulttuurisuuskasvatuksen perusajatuksena voidaan pitää mukailtua kulttuuripluralismia, joka tavoittelee kaikkien kansalaisten yhtenäisiä oikeuksia yhteiskunnan hyvinvoinnin ja vallan jakajina. (Mikkola & Heino 1997, 117.) Monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdissa korostetaan usein oman kulttuurin tuntemista suvaitsevuuden lähtökohtana, minkä jälkeen tavoitteena on muihin kulttuureihin tutustuminen. (Lappalainen 2006, 52.)

Monikulttuurisuuskasvatus -termin rinnalla käytetään myös käsitteitä kansainvälisyyskasvatus, globaalikasvatus ja suvaitsevaisuuskasvatus (Räty 2002, 206;

Lasonen 2009, 86). Kansainvälisyyskasvatus korostaa ihmisoikeuksia, tasa-arvoa sekä rauhaa kansojen välillä. Monikulttuurisuuskasvatus nähtiin aiemmin osana kansainvälisyyskasvatusta, mutta tällä vuosituhannella kansainvälisyyskasvatus korvataan usein globaalikasvatuksella. Globaalikasvatus tavoittelee tietoja, asenteita ja vastuuta maapallosta. (Lasonen 2009, 86.) Suvaitsevuuksikasvatuksen tavoitteena on itsearvostuksen ja itsetuntemuksen vahvistuminen. Erilaisten kasvatusnäkemysten keinot ja tavoitteet vaihtelevat kohde-ryhmän mukaan. (Räty 2002, 205.)

4.2 Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus

Toisinaan monikulttuurisuuskasvatukseen yhdistetään erilaiset teemapäivät ja tutustuminen johonkin tiettyyn kulttuuriin. Tällöin huomio kiinnittyy vain jonkin tietyn kulttuurin ulkoisten ilmenemismuotojen tarkasteluun. Usein kuitenkin teemapäivät ovat tällöin valtakulttuurin edustajien vetämiä ja vieras kulttuuri saa eksoottisen leiman. Teemapäivät voivat muodostua vaihteluksi arkeen, jolloin uuteen kulttuuriin tutustuminen voi jäädä eksoottisen ruoan maistamiseen tai yksittäiseen leikkiin. (Paavola 2007, 49–50.)

Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus pyrkii edistämään vähemmistöryhmien asemaa kouluissa siten, että muutkin kuin valtakulttuurin edustajat tulevat kuuluisiksi. Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus pyrkii myös vaikuttamaan koulujen opetussuunnitelmiin, jotka pitäisi suunnitella palvelemaan erilaisten kulttuurien edustajia. (Sitomaniemi-San 2009, 42–44.)

Monikulttuurisuuskasvatus korostaa myös, että opettajien tulisi tiedostaa yhteiskunnan järjestelmiä, jotka vaikeuttavat ja ohjaavat oppilaiden mahdollisuuksia osallistua koulussa järjestettävään opetukseen. Oppilaan on vaikea linkittää tieto kokemusmaailmaansa, mikäli hänellä ei ole aiempaa kokemusta opetettavan aineen viitekehystä. (Talib 2007, 38.) Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus käsittää myös muut erilaisuuden muodot kuten uskonnon, seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuolen (Sitomaniemi-San 2009, 42).

Suomessa on asunut jo kauan muista maista tulleita ihmisiä ja näin ollen Suomi on ollut jo pitkään monikulttuurinen maa. Kuitenkin yhä kasvatus- ja opetustoimintamme määrittyy pitkälti valtakulttuurin mukaan pystymättä vastaamaan monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeisiin. Ilmainen peruskoulu ja esiopetuksen uudistus ovat hyviä lähtökohtia monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumiseksi. (Paavola 2007, 46.) Monikulttuurisuus on noussut opetuksen keskiöön lisääntyvän maahanmuuton seurauksena. Arkielämässä tapahtuvan erilaisuuden kohtaamisen myötä on herännyt tarve monikulttuuriseen kasvatukseen ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen. (Lasonen 2009, 87.)

Kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta voidaan kutsua toivon pedagogiikaksi, sillä se pyrkii murtamaan eriarvoisia, epäoikeudenmukaisia sekä alistavia rakenteita. Toivo paremmasta toteutuu vasta, kun tiedostetaan, ettei olemassa olevaa tarvitse toistaa. Tämän vuoksi kasvatustyötä tekevien tulee kokea syvempää ymmärrystä monikulttuurisuudesta valtasuhteineen sekä sen yhteydestä kasvatukseen. (Sitomaniemi-San 2009, 57.)

4.3 Monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttaminen päiväkodissa

YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen pääperiaatteita ovat syrjinnän kieltäminen ja lasten tasa-arvoinen kohtelu. Artiklan 29 mukaan lasta tulee kasvattaa kykeneväksi elämään vastuullisesti yhteiskunnassa suvaitsevaisuuden, rauhan, ymmärryksen ja tasa-arvon hengessä sekä erilaisten etnisten, kansallisten ja uskonnollisten ryhmien keskuudessa. (Unicef 2009.)

Monikulttuurisessa päiväkodissa monikulttuurisuuskasvatus ja kulttuurien tuntemus on suunnattu kaikille lapsille, ei ainoastaan vähemmistöryhmille kuten maahanmuuttajat, romanit, saamelaiset ja viittomakieliset (Paavola & Talib 2010, 227–228). Monikulttuurisuuskasvatus on tärkeää kaikille maailman monikulttuuristuessa. Valtaväestön edustajille moninaisuuden kohtaaminen on tärkeää, sillä he eivät välttämättä tiedä, miltä tuntuu olla erilainen ja kuulua vähemmistöön. Monikulttuurisuuskasvatus ei ole arvovapaata. Sen taustajatuksena on ihmisten rauhanomaisen rinnakkaiselon tarpeellisuus sekä tasa-

arvoisuus. Monikulttuurisuuskasvatus on kokonaisvaltainen lähestymistapa kasvatukseen. Se ei ole tekniikka eikä teemapäiviä, vaan sen tulisi heijastua kasvatuksen sisältöön ja tavoitteisiin sekä menetelmiin ja ilmapiiriin. (Räsänen 2002.)

Työntekijöiden positiiviset asenteet, oikeudenmukaisuus sekä varhaiskasvatussuunnitelman teko kaikkien tarpeet huomioon ottavaksi, ovat myös askeleita kohti monikulttuurista päivähoitoa. Päiväkodissa ja koulussa käytettävä opetusmateriaali tulisi valita siten, että ne tukevat moninaisuutta. Tällä hetkellä materiaalit ovat yksikulttuurisia, mikä näkyy muun muassa muiden kulttuurien esittämisessä eksoottisessa valossa. Sulkapähineissä tanssivat intiaanit ja muut stereotyyppioivat kuvat lasten oppimateriaaleissa eivät avarra maailmankuvaa. (Paavola & Talib 2010, 229–231.) Päiväkodeissa toteutettavan monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtana on ajatus kulttuurisista eroista, joita on opittava suvaitsemaan (Lappalainen 2006, 52). Monikulttuurisuus otetaan parhaiten huomioon siten, että se näkyy jokaisessa opetettavassa aineessa sekä kaikessa toiminnassa (Talib 2002, 120).

Käsitlemme opinnäytetyössämme monikulttuurisuuskasvatusta kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta. Toteuttamamme monikulttuurisuuskasvatustoiminnan teemat ovat myös lähellä suvaitsevaisuuskasvatusta. Seuraavassa luvussa esittelemme toteuttamamme monikulttuurisuuskasvatuksen erilaisia teemoja.

4.4 Yhteisöllisyys ja erilaisuuden hyväksyminen lapsiryhmässä

Sosiaalipsykologiassa ryhmä ei ole mikä tahansa joukko ihmisiä. Ryhmän tavallisimpia tunnusmerkkejä ovat säännöt, vuorovaikutus, tietynlainen koko, työnjako, roolit sekä johtajuus. Ryhmän koko on tavallisesti 2–20 henkeä. (Niemistö 2002, 16.) Yhteistoiminnan tärkeimmäksi edellytykseksi luetaan yleensä se, että jäsenet muodostavat kiinteän ja hyvin toimivan pienryhmän. Hyvin toimivan ryhmän kriteereinä pidetään yleensä sitä, että sen jäsen on vuorovaikutuksessa

ryhmän toisiin jäseniin, sitoutuu yhteisiin tavoitteisiin ja päämääriin sekä kykenee yhteistoimintaan. (Koppinen & Pollari 1993, 32.)

Ryhmä on yksilölle mainio oppimisympäristö, kun harjoitellaan vuorovaikutustaitoja sekä yhteistyön tekemistä. Ryhmän kautta saa muun muassa vertaistukea, uusia näkökulmia sekä yhteisiä kokemuksia toiminnasta. (Kivelä & Lempinen 2009, 30.) Lasten mielestä on usein mukavampi ja helpompi tehdä asioita ryhmässä kuin yksin. Yleensä lapset myös leikkivät mieluummin kaverin kanssa kuin yksin. Lapsille tärkeät leikin elementit löytyvät ryhmästä helposti. Ryhmässä lapsi saa apua toisilta ja tulos saadaan nopeammin. Ryhmässä lapsi saa kokeilla mielipiteidensä painoarvoa ja päätöksiä opetellaan pohtimaan monesta eri näkökulmasta. (Karlsson & Riihelä 1995, 72–73.) Ryhmän kehityskaari etenee jokaisessa ryhmässä hieman eri tavalla. Kaikissa ryhmissä jäsenet kuitenkin testaavat aluksi liittymistään ja omaa erillisyyttään. (Oja-Koski 1999, 129.)

Käsitteellä yhteisö tarkoitetaan ihmisten välisten vuorovaikutuksen tapaa, ihmisten välisiä suhteita sekä sitä mikä on yhteistä tietyille ihmisryhmälle. Yhteisö on myös ihmisten yhteenliittymä, jossa kaikilla on yhteiset päämäärät ja arvot. Yhteisöllisyys nähdään yleensä positiivisessa valossa siten, että ihmiset ovat myönteisessä vuorovaikutuksessa toisiinsa. Tämän näkemyksen mukaan yhteisössä voi myös kokea yhteenkuuluvuutta, saada tukea, olla oma itsensä ja tulla ymmärretyksi. Yhteisö voi myös toimia yksilön ihannekuvana siitä, miten hän toivoisi ryhmän toimivan. (Haapamäki ym. 2000, 11–14.) Joihinkin yhteisöihin kasvetaan pienestä pitäen, kuten esimerkiksi sukuun. Toisista yhteisöistä on hyvin vaikea erota, kun taas joihinkin kuuluminen on vapaaehtoista. (Lehtonen 2009, 58.)

Yhteisöt eroavat toisistaan muun muassa toimintatavoiltaan ja tavoitteiltaan. Eroista huolimatta on olemassa kaikille yhteisöille ominaisia tunnuspiirteitä. Sen lisäksi, että yhteisöillä on aina yhteisiä päämääriä ja tavoitteita, yhteisössä vallitsee myös tiivis yhdessä tekeminen. Jäsenet myös sitoutuvat yhteisöönsä ja tekevät töitä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteisössä jaettu ymmärrys yleensä lisääntyy ja ryhmän erilaisuus katsotaan voimavaraksi. (Nummenmaa ym. 2007, 23–24.) Erilaisuuden sietäminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yh-

teisön tulisi sietää esimerkiksi yksittäisen jäsenen narsismia. Yhteisöllisyys on vaarassa hajota, mikäli ryhmässä yksittäinen henkilö tavoittelee omaa etuaan. Yhteisöllisyyttä hajottavia tekijöitä ovat myös kateus, epäluottamus, puhumattomuus, toisten tekojen vähättely sekä negatiivinen asenne. (Tilus 2004, 88–89.)

Yhteisön on aina määriteltävä jäsenensä ja ketkä rajataan ulkopuolelle. Yhteisössä voi kokea luottamusta, mukavaa yhdessäoloa sekä me-henkeä. (Onnismaa & Gardemeister 2009, 84.) Yhteisöjä tutkittaessa on huomattu, että suurin osa yhteisöistä tuottaa jäsenilleen positiivisia vaikutuksia kuten ystävyyttä. Toisaalta on myös tutkimustuloksia yhteisöistä, joiden sisällä tapahtuva vuorovaikutus vahingoittaa jotakuta jäsentä. Negatiivisia yhteisöjä ovat muun muassa sellaiset, joissa tapahtuu lasten kiusaamista toisiaan kohtaan tai sellaiset, jotka harjoittavat rikollista toimintaa. Ihminen rakentaa verkostoaan läpi elämän. Ensimmäisten ikävuosien sosiaaliset suhteet muodostavat identiteetille perustan, jolle myöhemmät sosiaaliset suhteet rakentuvat. (Palonen 2009, 92, 100.)

Päivähoidossa on kolmenlaisia yhteisöjä. Koko päiväkotikoti, johon kuuluu lapset ja aikuiset, muodostavat kasvatusyhteisön. Kasvattajien yhteisö taas muodostuu päiväkodin aikuisista, jotka vastaavat lasten hoidosta ja kasvatuksesta. Lapset muodostavat päivähoidon kolmannen yhteisön, jota kutsutaan lasten yhteisöksi. Eri päivähoitomuodoissa yhteisöt näyttäytyvät arjen toiminnassa erilaisina. Päiväkodissa yhteisöt näyttäytyvät varmasti selvimmin, sillä ne ovat usein rajatuissa tiloissa. Usein päiväkotien sisällä on pienryhmiä kuten esikoululaisten ryhmä ja pienten ryhmä, jotka toimivat omina yhteisöinä (Haapamäki ym. 2000, 23–24.)

Lapsi kasvaa yhteisöllisyyteen erilaisten vaiheiden kautta. Vaiheet tulee ottaa huomioon, kun mietitään lasten sosiaalista kasvatusta. Päiväkodissa lapset ovat vielä itsekeskeisiä eivätkä näe toisia persoonina. Lapsen persoonallinen ja sosiaalinen minä kuitenkin erottuvat toisistaan ennen kouluikää ja lapsi aistii ryhmän odotukset itseään kohtaan ja vastaa niihin. Kasvatuksessa on huomioitava, että lasta ei saa asettaa liian vaikeiden sosiaalisen kasvun haasteiden eteen. (Kurki 2001, 128–129.)

Jokainen ihminen on yksilö. Oma erilaisuus tai toisissa huomaamamme erilaisuus aiheutuu siitä, miten teemme havaintoja. Havaintojen teossa oleellista on muun muassa se, mihin kiinnitämme huomiota ja mitä tunteita liitämme havaintoihimme. Erilaisuus voidaan ajatella negatiivisesti tai positiivisesti. Negatiivisena ominaisuutena erilaisuus voidaan ajatella siten, että joku luokitellaan poikkeavaksi toisista. Positiivisena ominaisuutena erilaisuus voidaan liittää taas esimerkiksi luovuuteen, minkä katsotaan edellyttävän erilaisuutta. (Oja-Koski 1999, 122–123.)

Poikkeavuus määritellään aina sosiaalisesti eli joku poikkeaa ryhmästä tai jostain toisesta. Poikkeavuus ilmaistaan tavallisesti yksilön ominaisuutena. Erilaisuusstatuksen voi saada toimimalla toisin kuin muut tai ominaisuuksiltaan niin sanotusti yleisestä eroava henkilö. (Tilus 2004, 70–71.) Kohtaamme päivittäin erilaisia ihmisiä ja opettelemme kulttuurisen erilaisuuden sietoa. Useiden tutkimusten mukaan suomalaisten asenteet maahanmuuttajia kohtaan ovat rasistisia. Kasvattajilla ei myöskään ole tarpeeksi keinoja erilaisten oppilaiden identiteetin tukemiseen. (Niemi 2007, 9.) Jo pieni lapsi tietää, että hän eroaa ulkonäöltään toisista. Lapset ovat kuitenkin ylpeitä siitä, mistä he ovat kotoisin. Aikuiset voivat kuitenkin viestiä itse tai lasten kautta omia negatiivisia asenteitaan erilaisuudesta. Tällöin lapsen itsetunto on vaarassa. (Biaudet 1996, 5.)

Kasvaminen suvaitsevaisuuteen on varhaislapsuudessa alkava elinikäinen oppimisprosessi, jossa asenteet ja arvot muovautuvat. Suvaitsevaisuuteen kasvamisesta tulisi tukea muun muassa perheissä, neuvoloissa ja päiväkodeissa. Tavoitteena on oppia ymmärtämään ihmisten erilaisuutta ja samanlaisuutta. (Salmio & Kemppainen-Koivisto 2008, 10.) Pienet lapset ovat luonnostaan uteliaita, mikä on hyvä pohja kasvamaan suvaitsevaisuuteen. Lapsilla on tapana kysyä toisiltaan hyvin henkilökohtaisia asioita kasvattaen näin omaa tietämystään. Kun tarkastelee esimerkiksi toisen erilaista ihonväriä, huomaa helposti muissakin ihmisissä ominaisuuksia, jotka eroavat toisista. (Biaudet 1996, 5.)

Aikuiset toisinaan lisäävät lapsen erilaisuuden korostamista sillä, etteivät he uskalla puhua asiasta. Ihonväriltään erilaisen lapsen tullessa päiväkotiryhmään, aikuisen tulisi vastata lasten kysymyksiin, sillä salatusta asiasta tulee lapsen

näkökulmasta helposti pelottava. Lasten kysymykset voi hyödyntää myös siten, että aikuinen ottaa kysymykset vastaan niin sanotusti oppimistilanteena kertoen, miten paljon maailmassa asuu erinäköisiä ihmisiä. Nopeasti erilaisesta ulkonäöstä tuleekin ihan tavallinen asia. (Biaudet 1996, 5.)

Suvaitsevaisuuteen kasvattamisen tavoitteena on muun muassa kehittää ihmisen hyväksyntää ja kunnioitusta erilaisuutta kohtaan. Tavoitteena on myös, että oman lähiryhmän ulkopuolisiin ryhmiin ja jäseniin suhtaudutaan myönteisesti. Kasvattaminen suvaitsevaisuuteen ei ole kovin helppoa, sillä koulutuskaan ei välitä täysin objektiivista faktatietoa. Esimerkiksi oppikirjoja tutkittaessa on huomattu, että ne voivat sisältää ennakkoluuloja ruokkivaa tietoa. Kasvattaja voi myös helposti sanavalinnoillaan opettaa ennakkoluuloisuuteen. Suvaitsevaisuuden perustana voidaan pitää ihmissuhdetaitoja, ristiriitojen sovittelutaitoa, yhteistyökykyisyyttä sekä sitä, että ihminen näkee erilaiset uskonnot ja maailmankuva rikkautena eikä uhkana. Suvaitsevaisuudessa on tärkeää oppia näkemään ihmisten samanlaisuus. Vaikka erottavia tekijöitä löytyy, kun tarkastelemme erilaisia kulttuureita, olemme kuitenkin samanlaisia elämän peruskysymysten suhteen. (Wahlström 1996, 105, 119–122.)

5 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT JA SUUNNITTELUVAIHE

5.1 Toimintaympäristön ja toimijoiden kuvaus

Teimme opinnäytetyömme Kaarinan keskustassa sijaitsevaan kunnalliseen Hovirinnan päiväkotiin. Päiväkoti on yksi Kaarinan suurimmista ja siellä on yhteensä kuusi ryhmää. Ryhmät ovat: Tiitiäiset (1–2 v.), Vilivinkat (2–3 v.), Homssut (3–4v.), Hemulit (4–5v.), Nuuskamuikkuset (6v.) ja Hattivatit (5–6v.). (Kaarinan kaupunki 2011.) Ammattitaitoinen ja joustava hoito, kasvatus sekä opetus kuuluvat Hovirinnan päiväkodin toiminta-ajatuksiin. Lisäksi turvallisen ympäristön tarjoaminen ja perheiden tukeminen ovat tärkeitä. (Kaarinan kaupunki 2005a.) Hovirinnan päiväkodissa arvostetaan yksilöllisyyttä, yhteistyötä, joustavuutta sekä tavoitteellisuutta (Kaarinan kaupunki 2005b.)

Suoritimme kymmenen viikon mittaisen harjoittelujakson päiväkodin kahdessa lapsiryhmässä, toinen meistä oli Homssujen ryhmässä ja toinen Hemuleiden. Homssujen ryhmän henkilökuntaan kuului lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Lapsia ryhmässä oli 18. Hemuleiden henkilökuntaan kuului kaksi lastentarhanopettajaa ja yksi lastenhoitaja. Lapsia oli 16. Nämä kaksi ryhmää sopivat parhaiten kohderyhmiksemme, sillä niissä oli opinnäytetyön tekohetkellä eniten maahanmuuttajalapsia, kun tarkastellaan kaikkia Kaarinan kaupungin kunnallisia päiväkoteja. Teimme opinnäytetyömme yhteistyössä näiden kahden lapsiryhmän henkilökunnan sekä päiväkodin johtajan kanssa.

Kaarinan kaupungissa maahanmuuttajalasten päivähoito tapahtuu valtaväestön kanssa samoissa ryhmissä. Suomen kieltä lapset opettelevat vuorovaikutuksessa suomenkielisten hoitajien ja lasten kanssa. Varhaiskasvatuksessa tuetaan lapsen omaa kulttuuria ja minäkuvan kehitystä. Monikulttuurinen työtapaa toteutuu tekemällä tiivistä yhteistyötä lasten huoltajien kanssa. Lapsen aloittaessa päivähoitoa huoltajilta tiedustellaan muun muassa perheen uskonnollisesta vakaumuksesta. Päivähoidossa lapselle laaditaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma, johon kirjataan erilaisia tavoitteita ja mahdollisen tuen tarve. Lap-

sen omaa kulttuuria kunnioitetaan ja erilaiset kulttuurit myös näkyvät päivähoidon arjessa. (Kaarinan kaupunki 2006, 15–16.)

5.2 Opinnäytetyön tarve, perustelut ja aiheen rajaus

Opinnäytetyömme idea on lähtöisin omasta kiinnostuksestamme monikulttuurisuutta sekä varhaiskasvatusta kohtaan. Olemme suunnanneet opintomme heti alusta alkaen lasten ja perheiden parissa työskentelyyn. Kiinnostus maahanmuuttajia ja monikulttuurisuuden tuomia haasteita kohtaan kasvoi opintojen loppuvaiheessa. Huomasimme aikaisemmista harjoitteluistamme, että monikulttuurisuus näkyy yhä enemmän varhaiskasvatuksen arjessa ja kasvavassa määrin myös tulevaisuudessa. Ennusteiden mukaan Suomeen muuttaa seuraavan kahden vuosikymmenen aikana 30 000–40 000 maahanmuuttajaa (Paavola & Talib 2010, 23). Myös Hovirinnan päiväkodissa oli tarvetta monikulttuurisuuteen liittyvälle opinnäytetyölle. Työntekijät toivoivat esimerkiksi lisää tietoa eri kulttuureista.

Olemme havainneet aiemmissa harjoitteluissamme puutteita henkilökunnan osaamisessa liittyen maahanmuuttajaperheiden kohtaamiseen sekä monikulttuurisuuden käsittelyyn lapsiryhmissä. Maahanmuuttaja-asiakkaiden kohtaaminen on monelle työntekijälle uutta ja myös lapset saattavat kokea päiväkodin arjen vieraaksi. Henkilökunnan olisi hyvä tutustua lapsen kulttuuriin, sillä eri perheissä lähtömaan kulttuuri näkyy eri tavoin. (Räty 2002, 7, 166.) Perheen arkea lähellä olevalla toiminnalla on suuri merkitys perheiden kotoutumiselle ja siten päivähoito on tärkeä osa kotouttamista ja lasten syrjäytymisen ehkäisyä (Kuusisto 2010, 7).

Opinnäytetyömme aihe on rajattu koskemaan monikulttuurisuutta maahanmuuttajien näkökulmasta. Monikulttuurisuus -käsitteeseen sisältyy kuitenkin myös esimerkiksi vammaisuus ja seksuaalivähemmistöt. Päätimme tietoisesti rajata opinnäytetyömme aihetta, sillä muuten teoreettinen viitekehysemme olisi laajentunut liikaa. Meitä myös kiinnostaa monikulttuurisuuden ulottuvuuksista eni-

ten maahanmuuttajat. Monikulttuurisuus -käsite myös useimmiten liitetään maahanmuuttajiin ja erilaisiin kulttuureihin.

Valitsimme teoreettisen viitekehyksen käsitteiksi varhaiskasvatus, kulttuuri, monikulttuurisuus, maahanmuuttajaperheet ja -lapset sekä monikulttuurisuusosaaminen, monikulttuurisuuskasvatus ja yhteisöllisyys. Valitsimme nämä käsitteet, sillä ne sisältyvät opinnäytetyömme aihealueeseen. Etenimme teorian kirjoittamisessa yleisestä yksittäiseen. Aloitimme kertomalla varhaiskasvatuksesta päiväkodissa, sillä se on koko opinnäytetyömme toimintaympäristö.

5.3 Opinnäytetyön tavoitteet ja kehittämistehtävät

Tavoitteenamme oli tutkimuksellisten ja toiminnallisten menetelmien avulla kehittää monikulttuurisuusosaamista Kaarinan Hovirinnan päiväkodissa. Tavoitteenamme oli tehdä opas, jossa on tietoa eri kulttuureista ja uskonnoista sekä maahanmuuttajalasten ja -perheiden kohtaamisesta päiväkodissa. Toinen tavoitteemme liittyi lapsiryhmien yhteisöllisyyden ja suvaitsevaisuuden lisäämiseen. Halusimme toteuttaa monikulttuurisuuskasvatustoimintaa, joka voitaisiin liittää osaksi opasta.

Tavoitteiden pohjalta valitsimme opinnäytetyömme kehittämistehtäviksi seuraavat:

- 1.) Oppaan tekeminen Hovirinnan päiväkodin työntekijöille monikulttuurisuudesta
- 2.) Monikulttuurisuuskasvatuksen kehittäminen ja toteuttaminen Hovirinnan päiväkodissa

Pyrimme tavoitteisiimme tekemällä tarkat aikataulut opinnäytetyön vaiheille. Lisäksi raportoimme Hovirinnan päiväkodin yhteyshenkilöillemme kaiken oleellisen prosessin eri vaiheista. Tavoitteenamme oli ottaa heidät mukaan opinnäytetyömme toteutukseen ja pyrimme molemminpuoliseen avoimeen yhteistyöhön. Halusimme kuulla heidän mielipiteensä ja toiveensa ja niiden kautta toteuttaa työmme työelämälähtöisesti. Suunnittelimme olevamme yhteydessä Hovirinnan

päiväkotiin ensisijaisesti sähköpostitse. Sovimme kuitenkin, että käymme paikan päällä aina, kun tarvitsemme päätöksen johonkin asiaan. Kymmenen viikon mittaisen harjoittelun aikana tavoitteenamme oli olla tiiviimmin yhteydessä päiväkodin työntekijöihin opinnäytetyöhön liittyvissä asioissa.

5.4 Toiminnallisuus opinnäytetyömme perustana

Ammattikorkeakoulussa tehdään kahdenlaisia opinnäytetöitä, tutkimuksellisia ja toiminnallisia. Toiminnallisen opinnäytetyön tulisi olla käytännönläheinen, työelämälähtöinen sekä tutkimuksellisella työnäkökulmalla toteutettu. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 9–10.) Toiminnallisessa opinnäytetyössä oleellista on konkreettinen toiminta tai tuotos, joka syntyy prosessin tuloksena (Jääskeläinen 2005, 62). Opinnäytetyömme on toiminnallinen, sillä tavoitteenamme on tuottaa konkreettinen opas työelämän käyttöön. Lisäksi opinnäytetyöhömmme sisältyy toiminnan toteuttamista lapsiryhmille. Pyrimme siis tuottamaan käyttökelpoista tietoa monikulttuurisuudesta valitsemallemme kohderyhmälle.

Toiminnallisesta opinnäytetyöstä käytetään myös nimityksiä kehittämistoiminta, toimintatutkimus sekä tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Kehittämistoiminnan ja tutkimuksen suhde voidaan hahmottaa niin, että kehittämisessä sovelletaan tutkimuksen tietoa (Toikko & Rantanen 2009, 19). Tutkimuksen tarkoitus on selvittää miten asiat ovat ja siten luoda teoreettista tietoa, kun taas toimintatutkimus tavoittelee käytännön hyötyä ja käyttökelpoista tietoa. Toimintatutkimuksessa tutkija on aktiivinen toimija, kun taas tutkimuksessa tutkija on usein objektiivinen ja ulkopuolinen. (Heikkinen 2006, 19.) Tutkimuksellinen kehittämistoiminta viittaa muutokseen ja sillä tavoitellaan parempaa sekä tehokkaampaa tapaa toimia. Siinä tutkimuksesta saatua tietoa sovelletaan käytäntöön. (Toikko & Rantanen 2009, 16–19.) Toimintatutkimuksen tarkoitus on tuottaa tietoa käytännön kehittämiseksi, ja se kohdistuu usein sosiaaliseen toimintaan, joka lähtee vuorovaikutuksesta (Heikkinen 2006, 16).

Toiminnallisessa opinnäytetyössä olisi tärkeää yhdistyä käytännön toteutus ja sen raportointi tutkimusviestinnän keinoin (Vilkkä & Airaksinen 2003, 9). Toi-

minnallisessa opinnäytetyössä tulisi käyttää käsitteitä ja teoriaa, jotka toimivat ikään kuin silmälasina opinnäytetyön aiheen tarkastelussa. Hyvin määritelty tietoperusta ja käsitteet toimivat apuvälineinä opinnäytetyöprosessissa. Toiminnallisen opinnäytetyön raportista selviää mitä, miksi ja miten asia on tehty. Tärkeää on myös kuvata työprosessin kulku ja se, millaisiin johtopäätöksiin ja tuloksiin on päästy. Lukijan tulisi raportin lukemisen jälkeen päätellä, miten opinnäytetyössä on onnistuttu. Opinnäytetyö kertoo sekä ammatillisesta että persoonallisesta kasvusta. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 65.)

5.5 Opinnäytetyöprosessin ideointi ja suunnittelu

Opinnäytetyöprosessimme käynnistyi marraskuussa 2010. Tällöin päätimme, että haluamme tehdä opinnäytetyön varhaiskasvatukseen ja maahanmuuttajiin liittyen. Etsimme aluksi yleisesti maahanmuuttajiin liittyviä kirjoja. Aiheeseen tutustumisen jälkeen otimme yhteyttä Kaarinan varhaiskasvatuksen johtajaan. Halusimme tehdä opinnäytetyömme Kaarinaan, sillä Turkuun oli tulossa jo useita opinnäytetöitä – myös maahanmuuttaja-aiheesta. Varhaiskasvatuksen johtaja ohjasi meidät ottamaan yhteyttä Hovirinnan päiväkodin johtajaan, sillä kyseisessä päiväkodissa on suurin osa Kaarinassa asuvista maahanmuuttajalapsista. Tämän jälkeen sovimme tapaamisajan Hovirinnan päiväkotiin ja kysyimme olisiko heillä ideoita opinnäytetyön aiheiksi. Halusimme, että opinnäytetyö on mahdollisimman työelämälähtöinen.

Ennen tapaamista teimme listan meitä kiinnostavista aiheista. Etsimme ajankohtaisia ja kiinnostavia aiheita Internetistä ja kirjallisuudesta. Aiheet olivat sekä tutkimuksellisia että toiminnallisia. Ehdotimme tutkittaviksi aiheiksi muun muassa henkilökunnan osaamisen kartoittamista liittyen monikulttuurisuuteen sekä maahanmuuttajavanhempien kokemusten selvittämistä liittyen päiväkotiin. Toiminnallisia opinnäytetyöaiheita olivat muun muassa oppaan tekeminen maahanmuuttajavanhemmille päiväkodin käytännöistä sekä oppaan tekeminen henkilökunnalle monikulttuurisuudesta.

Tapaamisessa tammikuussa 2011 keskustelimme erilaisista opinnäytetyöaiheista kokoamamme listan pohjalta. Johtaja poimi listastamme muutaman häntä eniten kiinnostavan aiheen. Aiheet olivat toiminnallisia, sillä vuonna 2010 päiväkotiin oli tehty tutkimuksellinen opinnäytetyö. Johtaja koki, että toiminnallinen opinnäytetyö sopisi maahanmuuttaja-aiheeseen paremmin. Hän halusi käytännönläheisen työn, josta olisi hyötyä henkilökunnalle. Valitsimme tapaamisessa alustavaksi aiheeksi perehdytysoppaan tekemisen henkilökunnalle liittyen maahanmuuttajiin ja monikulttuurisuuteen. Sovimme, että pohdimme oppaan tarkempaa sisältöä ja palaamme myöhemmin asiaan. Tapaamisessa sovimme myös, että suoritamme harjoittelujaksomme päiväkodin kahdessa lapsiryhmässä, joissa on suurin osa päiväkodin maahanmuuttajalapsista (ks. Liite 1).

Helmikuun aikana luimme maahanmuuttaja-aiheisia kirjoja ja pidimme kahdenkeskisiä palavereja, joissa työstimme aihetta. Tutustuimme myös erilaisiin sosiaalialan opinnäytetöihin, jotka käsittelivät maahanmuuttajia. Pohdimme pitkään, millainen toiminnallinen opinnäytetyö auttaisi sekä lapsia että päiväkodin henkilökuntaa. Mieleemme tuli, että oppaassa voisi olla tietoa eri kulttuureista ja uskonnoista sekä konkreettisia menetelmiä erilaisuuden käsittelyyn lapsiryhmässä. Oppaassa olisi myös satuja, jotka liittyvät erilaisuuteen. Niissä voitaisiin selvittää lapsille esimerkiksi miksi musliminaiset käyttävät huivia. Tavoitteenamme oli myös kehittää toimintaa, jossa erilaiset kulttuurit kohtaavat ja lapset saavat tutustua eri maihin ja tapoihin. Opinnäytetyöprosessin aikana toimintaa voitaisiin aloittaa ja oppaasta löytyisi tiedot sen jatkamiseen.

Teimme lyhyen tiivistelmän mahdollisen oppaan sisällöstä ja lähetimme sen Hovirinnan päiväkotiin. Helmikuussa tapasimme päiväkodin henkilökuntaa ryhmistä, joissa suoritimme harjoittelun. Nämä henkilöt olivat myös opinnäytetyömme pääasialliset yhteistyökumppanit. Tapaamisessa keskustelimme suunnitelmamme pohjalta perehdytysoppaan sisällöstä. Päädyimme siihen, että opinnäytetyö tulisi koskemaan maahanmuuttajalapsia eli aiheen ulkopuolelle rajattiin päiväkodin ja lasten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Päätimme myös, että opas sisältäisi tietoa eri kulttuureista ja uskonnoista. Sovimme, että

lähetämme lopullisen opinnäytetyösuunnitelman kun saamme sen valmiiksi (ks. Liite 2).

Maaliskuussa kirjoitimme opinnäytetyösuunnitelmaa. Opinnäytetyösuunnitelma sisälsi tietoa muun muassa opinnäytetyön aiheesta, tavoitteista, teoreettisesta viitekehystä, aineistonkeruusta sekä tuotoksesta. Prosessin edetessä osa suunnitelmista muuttui. Päätimme muun muassa, että perehdytysoppaan sijaan käytämme tuotoksesta nimitystä opas.

Suunnittelimme alussa, että kirjoitamme oppaaseen satuja, jotka käsittelevät erilaisuutta. Luovuimme ajatuksesta, sillä ajattelimme lasten hyötyvän enemmän toteuttamastamme toiminnasta. Tällöin opimme myös itse enemmän toiminnan suunnittelemisesta ja ohjaamisesta. Lisäksi löysimme käyttökelpoista lastenkirjallisuutta erilaisuuden käsittelyyn lasten kanssa. Olimme suunnitelleet toteuttamamme toiminnan yhteyteen myös eri kulttuureihin ja tapoihin tutustumista. Kuitenkin luettuamme monikulttuurisuuskasvatusta käsittelevää kirjallisuutta, ymmärsimme, että näiden asioiden käsittely ei välttämättä opeta lapsia suvaitsevaisuuteen. Sen sijaan suunnittelimme toimintamme niin sanotun kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta.

Tiedustelimme Kaarinan varhaiskasvatuksen johtajalta tutkimusluvan myöntämiseen liittyviä asioita. Maaliskuussa lähetimme hänelle opinnäytetyösuunnitelman sähköpostitse ja pyysimme tutkimuslupaa opinnäytetyöllemme (ks. Liite 5). Huhtikuussa aloitimme harjoittelun Hovirinnan päiväkodissa. Informoimme jo alussa lasten vanhempia opinnäytetyömme aiheesta ja siihen liittyvän toiminnan toteuttamisesta kiinnittämällä tiedotteen ryhmien ilmoitustaululle. Kehotimme vanhempia ottamaan meihin yhteyttä, mikäli he haluavat lisätietoa asiasta.

Suunnitteluvaiheessa käytimme opinnäytetyöstämme nimeä ”Monikulttuurisuuskasvatuksen kehittäminen Hovirinnan päiväkodissa”. Opinnäytetyöprosessin edetessä vaihdoimme nimen kuitenkin liittymään enemmän monikulttuurisuusosaamisen kehittämiseen päiväkodissa. Valitsimme nimen ”Monikulttuurisuusosaamisen kehittäminen Hovirinnan päiväkodissa – opas työntekijöille”, sillä se sisältää paremmin molemmat kehittämistehtävämme.

6 OPINNÄYTETYÖPROSESSIN TIEDONHANKINTA- JA KEHITTÄMISMENETELMÄT

6.1 Kirjallisuus ja haastattelut tiedonhankintamenetelminä

Olemme tutustuneet opinnäytetyöprosessin alusta saakka opinnäytetyömme aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen. Aloitimme tutustumalla yleisesti maahanmuuttajiin liittyviin kirjoihin ja vähitellen laajensimme kirjallisuuden aiheita monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen. Liitimme myös varhaiskasvatus- ja lapsinäkökulman aiheisiimme. Etsimme suomenkielisten kirjojen lisäksi tietoa englannin ja ruotsin kielellä. Haimme tietoa enimmäkseen Turun kaupungin-, Turun ammattikorkeakoulun- ja Turun yliopiston kirjastoista. Myös Internetistä saimme tietoa. Jaoimme teoriakirjallisuuden etsimistä siten, että molemmilla oli oma aihealue, josta kirjoittaa.

Opinnäytetyöprosessin alussa suunnittelimme, että havainnoimme kahta lapsiryhmää ja siten keräämme lisää tietoa toimintaa ja opasta varten. Lasten arkipäivän toiminnan havainnoinnin tavoitteena oli antaa tietoa siitä, miten lapset suhtautuvat erilaisuuteen. Tavoitteenamme oli myös tuottaa tietoa lasten välisestä vuorovaikutuksesta, sosiaalisista suhteista sekä mahdollisista kulttuurien välisistä konfliktitilanteista. Luovuimme havainnoinnista tiedonhankintamenetelmänä, sillä mielestämme se ei olisi tuottanut enää uutta tietoa. Olemme seuranneet lasten toimintaa kymmenen viikkoa kestäneen harjoittelumme aikana, joten jätimme suunnitelmallisen lasten havainnoinnin väliin.

Suunnittelimme jo opinnäytetyöprosessin alussa, että teemme ainakin yhden haastattelun. Lopulta päätimme toteuttaa haastattelut Hovirinnan päiväkodin henkilökunnalle sekä maahanmuuttajien asioihin perehtyneelle henkilölle. Haastattelu on tiedonkeruun perusmenetelmä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11). Se on kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen päämenetelmä ja siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa (Hirsjärvi ym. 2008, 199–200). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa halutaan kuvata jotakin tapahtumaa,

ymmärtää jotakin toimintaa tai saada jostakin ilmiöstä mielekäs tulkinta. Sen tavoitteena ei siis ole tuottaa tilastollista tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 61.)

Haastattelussa on paljon etuja, mutta myös haittoja. Haastattelu vie aikaa ja vaatii suunnittelua. Haastateltavat saattavat myös antaa niin sanottuja sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastattelua on hyvä menetelmä silloin, kun halutaan korostaa ihmistä subjektina eli aktiivisena toimijana tai kun kohteena on tuntematon alue, josta tutkijan on vaikea etukäteen tietää vastausten suuntia. (Hirsjärvi ym. 2008, 200–201.) Haastattelun etuna on myös se, että se sopii monenlaisiin tarkoituksiin ja sen avulla voidaan saada syvällistä tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11).

Haastattelutyö tulee valita sen mukaan, millaista ja miten tarkkaa tietoa tarvitaan (Vilkka & Airaksinen 2003, 63). Valitsimme maahanmuuttajien asioihin perehtyneen henkilön haastattelutyypiksi teemahaastattelun, sillä se tuo haastattelutilanteeseen avointa haastattelua jyrkemmät rajat, mutta mahdollistaa kuitenkin yksilöllisten tulkintojen esittämisen (Eskola & Suoranta 1998, 89). Halusimme itse valita teemat, joista keskustellaan, ettei haastattelu veny liian pitkäksi ja että saamme tietoa juuri tärkeimmiksi kokemistamme asioista.

Teemahaastattelussa on etukäteen määrätty teemat, joista keskustellaan. Kysymykset eivät kuitenkaan ole tarkkoja, eikä niiden järjestyksellä ole väliä. Haastattelija pitää niin sanottua tukilistaa, josta hän katsoo, että kaikki aihealueet tulevat käsitellyiksi. (Eskola & Suoranta 1999, 87.) Teemahaastattelussa ei ole tärkeää keskittyä yksityiskohtaisiin kysymyksiin, vaan kuten nimikin jo kertoo, keskustelu etenee tiettyjen teemojen avulla. Teemahaastattelussa kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa kuten strukturoidussa lomakehaastattelussa, mutta se ei ole kuitenkaan yhtä vapaa kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Valitsimme henkilökunnan haastattelun tyyliseksi ryhmähaastattelun, sillä siten saimme haastateltua samalla kertaa useampaa ihmistä. Lisäksi halusimme haastateltavien keskustelemaan kysymistämme kysymyksistä. Tällöin haastattel-

tavat myös jatkoivat keskustelua toisen aloittamasta aiheesta ja näin syntyi lisää tietoa. Tilanne oli lisäksi vapaamuotoisempi kuin yksilöhaastattelussa.

Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan sitä, että samalla kertaa haastattelussa voi olla mukana useampia haastateltavia ja usein myös haastattelijoita. Tavoitteena on ryhmäkeskustelun avulla saada tietoa tutkijaa kiinnostavista aiheista tai teemoista. Ryhmähaastattelun etuna voidaan pitää muun muassa sitä, että osallistujat voivat yhdessä pohtia asioita ja rohkaista toisia kertomaan. Haastateltavien määrän on hyvä olla 4–8 henkeä. Ryhmähaastattelu on melko vapaamuotoinen, mutta kuitenkin aiheessa pysyvää keskustelua. (Eskola & Suoranta 1999, 95–98.) Ryhmähaastattelun etuna voidaan pitää myös sitä, että ryhmä voi auttaa muistamaan asioita ja korjaamaan väärinymmärryksiä. Haittana kuitenkin on se, että ryhmässä kielteisten asioiden esiintulo voi estyä tai muutama henkilö dominoi liiaksi keskustelua. (Hirsjärvi ym. 2008, 206.)

Toiminnallisessa opinnäytetyössä usein riittää niin sanottu suuntaa antava tieto (Vilkkä & Airaksinen 2003, 63). Kirjoitimme molemmat muistiinpanoja haastattelujen aikana. Päätimme, ettemme käytä nauhuria, sillä sen purkaminen olisi vienyt liikaa aikaa. Emme myöskään litteroineet aineistoa sanatarkasti, vaan meille riitti kun saimme selville oppaan ja monikulttuurisuuskasvatustoiminnan kannalta tärkeimmät asiat.

Analysoimme haastattelumateriaalit käyttäen mukaeltua sisällönanalyysia. Analyysi etenee seuraavien vaiheiden kautta: päätös siitä mikä aineistossa on kiinnostavaa, aineiston läpikäynti ja mielenkiintoisten asioiden merkitseminen, muiden asioiden jättäminen ulkopuolelle, kiinnostavien asioiden kerääminen yhteen ja erilleen muusta aineistosta ja lopuksi yhteenvedon kirjoittaminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Analysoimme aineistomme mahdollisimman yksinkertaisella menetelmällä, sillä toiminnallisen opinnäytetyön luonteen vuoksi tarkka analyysi ei ollut tarpeen. Haastattelujen jälkeen päätimme, mikä kirjoittamissamme muistiinpanoissa on oleellista ja mikä taas toisarvoista. Päätösten pohjalta kirjoitimme tulokset tietokoneelle. Puhtaaksikirjoittamisen jälkeen valitsimme tuotostemme kannalta tärkeimmät asiat käytettäväksi opinnäytetyöraportissa ja oppaassa. Seuraavaksi kerromme tiivistetysti molemmista haastatteluista.

Haastattelu Sondip ry:ssä

Maahanmuuttaja asioihin perehtyneen henkilön haastattelulla halusimme saada ulkopuolista näkökulmaa ja tietoa maahanmuuttajien ja maahanmuuttajalasten tilanteesta Suomessa. Halusimme haastatella maahanmuuttajataustaista henkilöä, joka on mukana kehittämässä maahanmuuttajalasten kasvatusta päiväkodissa. Otimme huhtikuun alussa yhteyttä henkilöön nimeltä Hatice Kütük, joka työskentelee Monikulttuurinen päivähoito, koulu ja koti ry:ssä. Yhdistyksen yhtenä tehtävänä on edistää monikulttuurisuuskasvatusta päivähoidossa (Sondip ry. 2010). Kütük oli talvella 2011 vierailmassa koulussamme ja kertomassa yhdistyksen toiminnasta. Tällöin jo päätimme kysyä häntä haastateltavaksemme, sillä hänellä on tietoa maahanmuuttajalasten tilanteesta Suomessa.

Toteutimme haastattelun huhtikuun lopulla Sondip ry:n tiloissa. Haastatteluun osallistui myös Sondip ry:n muita jäseniä, jotka haastateltavan mukaan osaisivat kertoa tarkemmin aihealueestamme. Saimme vasta paikan päällä tietää, että saamme haastateltavaksemme myös muita yhdistyksen jäseniä. Pyysimme kaikilta mukana olleilta suostumuksen nimien sekä yhdistyksen nimen julkaisemiseen valmiissa opinnäytetyössä. Muut haastateltavat olivat Nedi Jakupovic, bosnialaisen kulttuurikeskuksen puheenjohtaja sekä Mohammad Badawieh, Sondip ry:n varapuheenjohtaja.

Toteutimme haastattelun teemahaastatteluna. Suunnittelimme etukäteen teemat ja niihin liittyvät kysymykset. Teemat oli suunniteltu opinnäytetyömme aiheen näkökulmasta ja keskityimme pääasiassa monikulttuurisuuskasvatukseen ja maahanmuuttajalapsiin päivähoidossa. Aloitimme haastattelun kysymällä haastateltavien taustatietoja. Tämän jälkeen kyselimme heiltä päivähoitoon, monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajalapsiin liittyviä kysymyksiä (ks. Liite 6).

Saimme haastattelussa paljon tietoa valitsemistamme teemoista ja seuraavassa kappaleessa esittelemme tiivistetysti tärkeimmiksi kokemiamme asioita. Käytimme haastattelussa saatuja tietoja apuna oppaan kokoamisessa. Lisäksi esittelimme tuloksia Hovirinnan päiväkodin henkilökunnalle. He olivat samaa mieltä

haastateltavien kanssa monista asioista ja kokivat haastattelusta saadut tiedot hyödyllisiksi.

Haastateltavat kertoivat olevansa tyytyväisiä suomalaiseen päivähoitoon. Erilaisuutta voitaisiin kuitenkin käsitellä enemmän esimerkiksi leikkien kautta. Heidän mielestään olisi tärkeää, että päiväkodissa työskentelisi lapsen omakielinen opettaja. Näin lapsen oma äidinkieli ja kulttuurin tuntemus säilyisi. Kütükin ja Badawiehin mukaan lasten integroiminen on tärkeää. Jakupovicin mielestä samassa päiväkodissa ei saisi olla yli 20 prosenttia maahanmuuttajalapsia. Kütükin mukaan maahanmuuttajalasten tilanne vaihtelee paljon alueittain. Esimerkiksi pienillä paikkakunnilla ei välttämättä ole tarpeeksi tietoa monikulttuurisuudesta ja maahanmuuttajalapsista. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että monikulttuurisuus voisi näkyä enemmän päiväkotien viikko-ohjelmissa. He kokivat tärkeäksi päivähoiton ja perheen yhteistyön. Muun muassa vanhempien nähtävillä olevia viikko-ohjelmia haastateltavat pitivät hyvänä asiana.

Päiväkodin henkilökunnan haastattelu

Päiväkodin henkilökunnan haastattelemisen koimme tärkeäksi, sillä halusimme, että opinnäytetyömme tuotos palvelee henkilökunnan tarpeita. Oli tärkeää tietää, mihin asioihin henkilökunta kaipaa lisätietoja liittyen maahanmuuttajiin sekä monikulttuurisuuteen, jotta pystyimme tekemään oppaasta käytännönläheisen sekä hyödyllisen. Kesäkuussa toteutimme Hovirinnan päiväkodin henkilökunnan ryhmähaastattelun. Siihen osallistuivat harjoittelumme ohjaajat lastentarhanopettajat Minna Tiainen ja Marjaana Fomin, päiväkodin johtaja Ritva Mutanen sekä suomi toisena kielenä -opetukseen perehtynyt lastentarhanopettaja Henna Freman. Haastattelussa selvitimme muun muassa henkilökunnan ajatuksia liittyen maahanmuuttajalasten tilanteeseen päiväkodissa sekä osaamista liittyen monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen (ks. Liite 7).

Haastattelutilanne oli avoin ja keskusteleva. Jokainen kertoi vuorollaan ajatuksistaan ja toisen ajatusta jatkettiin. Toisinaan keskustelu ei pysynyt aiheessa, jolloin meidän oli ohjattava keskustelu jälleen valittujen teemojen pariin. Seuraavassa kappaleessa kerromme tiivistetysti haastattelun keskeisimpiä tuloksia.

Luvussa seitsemän kerromme lisää haastattelun annista oppaan tekemisen näkökulmasta.

Henkilökunta koki maahanmuuttajalasten kanssa tehtävässä työssä haasteellisimpana yhteisen kielen puuttumisen sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön, jolla he tarkoittivat eroja kasvatuskäytännöissä. Haastateltavien mielestä Hovirinnan päiväkodin lapset ovat suvaitsevaisia ja tottuneita erilaisuuteen. Maahanmuuttajataustaiset lapset kyselevät paljon päiväkodissa omasta taustastaan, mutta henkilökunnan mukaan on kuitenkin vanhempien tehtävä kertoa lapselle nämä asiat. Haastateltavat kertoivat, että heillä on eniten tietoa muslimuskonnosta, sillä se näkyy arjessa eniten. Muista uskonnoista tai kulttuureista henkilökunta etsii tarvittaessa tietoa Internetistä.

6.2 Kehittämismenetelmät tuotosten eteenpäin viejinä

Opinnäytetyömme aikana käytimme seuraavia kehittämismenetelmiä: palaverit, seminaarit, ohjauskeskustelut, reflektio- ja keskustelut sekä kokeileva toiminta. Seuraavan sivun taulukkoon olemme koonneet tärkeimmät kehittämistehtäviä eteenpäin vievät tapahtumat opinnäytetyöprosessin varrelta (ks. Taulukko 1). Siihen on merkitty numeroin, mistä kehittämistehtävästä on kyse. Taulukosta näkee milloin, kenen kanssa ja millä kehittämismenetelmällä tuotoksiamme on kehitetty. Taulukosta ilmenee myös onko palaverista tai toiminnasta muistio tai raportti. Kaikkia muistioita emme kuitenkaan ole liittäneet opinnäytetyöraporttiin.

Taulukko 1. Kehittämismenetelmät opinnäytetyön eri vaiheissa.

Ajan-kohta	Paikalla	Muis-tio/ra-portti	Kehit-tämis-tehtä-vä	Kehittämismenetelmä
Tammi-kuu	Hovirinnan päiväkodin johtaja	Kyllä	1	Palaveri
Helmikuu	Päiväkodin henkilökuntaa	Kyllä	1	Palaveri
	Opinnäytetyön pienryhmä	Ei	1,2	Seminaari 1
Maaliskuu	Opinnäytetyön pienryhmä	Ei	1,2	Seminaari 2
Huhtikuu	Päiväkodin henkilökuntaa	Ei	1	Palaveri
	Ohjaava opettaja	Kyllä	1,2	Ohjauskeskustelu
	Ohjaava opettaja sekä päiväkodin henkilökuntaa	Ei	1,2	Palaveri
	Dea ja Sanna	Ei	1,2	Reflektioiva keskustelu
Toukokuu	Hemuleiden lapsiryhmä	Kyllä	2	Toimintatuokiot 1-3/kokeileva toiminta
	Homssujen lapsiryhmä	Kyllä	2	Toimintatuokiot 1-2/kokeileva toiminta
	Dea ja Sanna	Ei	2	Reflektioiva keskustelu
	Opinnäytetyön pienryhmä	Ei	1,2	Seminaari 3
	Päiväkodin henkilökuntaa	Ei	2	Palaveri
Kesäkuu	Dea ja Sanna	Ei	2	Reflektioiva keskustelu
	Homssujen lapsiryhmä	Kyllä	2	Toimintatuokiot 3-5/kokeileva toiminta
	Hemuleiden lapsiryhmä	Kyllä	2	Toimintatuokiot 4-5/kokeileva toiminta
	Dea ja Sanna	Ei	2	Reflektioiva keskustelu
Syyskuu	Päiväkodin johtaja sekä muuta henkilökuntaa	Kyllä	1	Palaveri
	Ohjaava opettaja	Kyllä	1	Ohjauskeskustelu
	Testilukijat	Kyllä	1	Kokeileva toiminta
	Ohjaava opettaja	Ei	1	Ohjauskeskustelu
Lokakuu	Opinnäytetyön pienryhmä	Ei	1,2	Seminaari 4
Marras-kuu	Päiväkodin johtaja sekä muuta henkilökuntaa	Kyllä	1	Palaveri

Olemme keskustelleet opinnäytetyöstä päiväkodin henkilökunnan kanssa sopivin väliajoin. Alussa pidimme muutaman palaverin liittyen opinnäytetyön aiheen rajaamiseen sekä tuotosten sisältöön. Myöhemmin palaverien teemoina olivat työntekijöiden oppaan kehittäminen ja arviointi. Koko opinnäytetyöprosessin ajan olemme raportoineet Hovirinnan päiväkotiin opinnäytetyön etenemisestä. Olemme toimittaneet yhteyshenkilöidemme eli harjoittelun ohjaajiemme luettavaksi kaiken materiaalin, jota olemme tuottaneet. Esimerkiksi järjestämämme toiminnan suunnitelmat, tavoitteet sekä raportit toimitimme heidän nähtäväkseen. Halusimme pitää heidät ajan tasalla ja saada palautetta mahdollisimman paljon. Keskustelimme myös näiden tuotosten pohjalta opinnäytetyömme etenemisestä ohjaajiemme kanssa.

Ohjauskeskustelut ohjaavan opettajan kanssa sekä seminaarityöskentely ovat antaneet vastauksia opinnäytetyöprosessissa nousseisiin kysymyksiin. Eniten ohjauskeskusteluja tarvitsimme opinnäytetyöraportin kirjoittamisvaiheessa, sillä tuotosten tekemiseen saimme riittävästi opastusta työyhteisössä. Ohjauskeskusteluissa kävimme läpi muun muassa teoreettisen viitekehyksen jäsentämistä, opinnäytetyöprosessin kuvaamiseen liittyviä kysymyksiä sekä raportin ulkoasuun liittyviä asioita.

Seminaareja on opinnäytetyömme kirjoittamisen aikana ollut neljä. Seminaareissa on käyty läpi erilaisia teemoja liittyen opinnäytetyön etenemiseen. Tilaisuuksiin on tuotu näyttille ja esitelty siihenastinen tuotos. Ohjaava opettaja sekä vertaisarvioitsijat ovat antaneet palautetta ja heiltä olemme saaneet vastauksia kysymyksiimme. Myös yliopettaja on osallistunut joihinkin seminaareihin antaen rakentavaa ja kannustavaa palautetta opinnäytetöiden etenemisestä. Seminaarit ovat rytmittäneet opinnäytetyöprosessia hyvin ja ne ovat auttaneet pysymään aikataulussa.

Olemme keskustelleet kahden kesken opinnäytetyöstä lähes päivittäin marraskuusta 2010 lähtien, mutta refleктоivalla keskustelulla tarkoitamme keskustelua, johon on valittu aika ja paikka sekä teemat, joista keskustellaan. Keskustelujen teemat ovat nousseet muun muassa opinnäytetyöpäiväkirjoistamme, itsenäisestä työskentelystä, palavereista yhteistyötahojen kanssa, ohjauskeskusteluista

sekä toimintatuokioistamme. Reflektioivissa keskusteluissa olemme siis voineet käsitellä opinnäytetyöprosessin aikana heränneitä kysymyksiä. Esimerkiksi ohjauskeskusteluista ja palavereista saadun palautteen jälkeen olemme reflektoineet työskentelyämme. Reflektioiva keskustelu on toiminut hyvänä kehittämismenetelmänä erityisesti tuotoksiemme eli toiminnan ja oppaan etenemisessä.

Kokeilevalla toiminnalla tarkoitamme molempien tuotoksiemme kehittämistä testaamalla niiden toimivuutta kehittämisprosessin eri vaiheissa. Suunnittelemaamme ja toteuttamaamme monikulttuurisuuskasvatustoimintaa olemme kehittäneet saamamme palautteen sekä omien arviointiemme avulla. Toimintaamme on ollut seuraamassa aina joku lapsiryhmien aikuisista. Näin ollen olemme saaneet jokaisen toimintakerran jälkeen palautetta toiminnan kehittämiseksi.

Toimintamme on toteutettu pienryhmissä, mikä tarkoittaa, että sama toimintatuokio on toteutettu useaan kertaan eri ryhmille. Jokaisen pienryhmän jälkeen olemme keskustelleet keskenämme parannusehdotuksista seuraavaa ryhmää varten. Näin toimintamme on kehittynyt jokaisen pienryhmän jälkeen. Olemme ottaneet myös huomioon, ettemme toteuta ensimmäistä toimintakertaa aina samalle ryhmälle. Halusimme itse kokeilla kehittelemäämme toimintaa lapsiryhmille, jotta voisimme liittää oppaaseen mahdollisimman käyttökelpoiset ohjeet toiminnan toteuttamiseen.

Kokeilevaa toimintaa käytimme myös oppaan kehittämiseen. Olemme antaneet oppaan kahdelle ulkopuoliselle henkilölle luettavaksi. Toinen heistä on sosiaali- ja terveysalan opiskelija ja toinen aivan eri ammattikunnan edustaja. Nämä kaksi sopivat lukijoiksi, koska toisella on kokemusta päivähoidosta, kun taas toinen on niin sanotusti maallikko asian suhteen. Siten saimme kaksi erilaista näkökulmaa oppaan sisällöstä ja käyttökelpoisuudesta.

Sosiaali- ja terveysalan opiskelija antoi palautetta muun muassa oppaan hyvistä esimerkeistä. Hänen mielestään ne kuvaavat parhaiten kulttuurien ja uskontojen erilaisia tapoja. Testilukijamme mukaan oppaasta on helppo löytää nopeasti tarvittavat tiedot eri kulttuureista. Tällöin ei tarvitse kahlata paksuja opuksia läpi.

Hän pohti mistä päiväkodissa saataisiin aikaa oppaan lukemiseen. Hänen mielestään lepoaika ei ole hyvä aika, sillä lukemiseen tarvitaan keskittymistä. Tarvikelista toimintatuokioiden suunnitelmissa oli lukijan mielestä hyvä, sillä esimerkiksi näyttöä suorittava opiskelija voi ottaa vinkkejä oman toimintansa suunnitteluun ja nähdä listalta helposti mitä kulloiseenkin tuokioon tarvitaan.

Toinen lukijamme piti opasta selkeänä ja ymmärrettävänä. Hänen mielestään oppaan käsitteet on selitetty riittävän tarkasti, jotta sellainenkin henkilö ymmärtää ne, joka ei ole alan ihmisiä. Toisenkin testilukijan mielestä tiedot eri kulttuureista ja uskonnoista ovat tärkeitä. Lukijan oli kuitenkin vaikea ymmärtää miten toimintaa voisi järjestää ryhmissä, joissa ei ole yhtään maahanmuuttajalapsia.

Saimme lukijoilta paljon käyttökelpoista tietoa ja korjasimme opastamme niiden pohjalta. Oli hyvä, että valitsimme kaksi koulutukseltaan erilaista henkilöä, sillä heidän antamansa tiedot erosivat paljon toisistaan. Tarkensimme esimerkiksi toimintamme tavoitteita ja kohderyhmää annetun palautteen pohjalta. Lukijat kiinnittivät huomiota myös oppaan ulkoasuun, johon teimme muutaman muutoksen ja korjauksia.

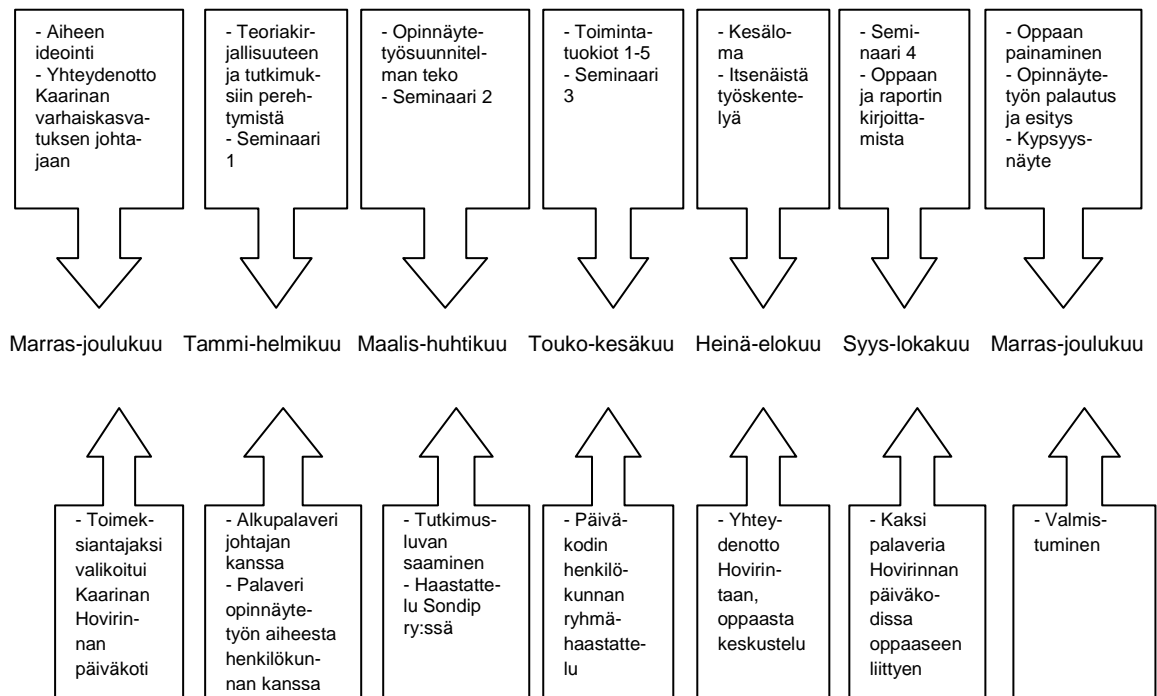
6.3 Opinnäytetyössä käytetyt dokumentointimenetelmät

Mielestämme toiminnallisessa opinnäytetyössä dokumentointi on erittäin tärkeää, sillä lukijan on mahdotonta ymmärtää mitä paikan päällä on tehty, ellei siitä ole merkkejä raportissa. Opinnäytetyön kuvaamiseksi ei riitä, että kertoo mistä lähdettiin liikkeelle ja mihin päädyttiin, vaan kaikki mitä tällä välillä tapahtui ja mitkä asiat johtivat lopputulokseen, on raportissa kuvattava. Dokumentoimme siis kaiken opinnäytetyöprosessin aikana syntyneen materiaalin. Menetelminä käytimme opinnäytetyöpäiväkirjoja ja kehittämismenetelmät -taulukkoa, muistioita, toimintatuokioiden ja oppaan raportointia sekä valokuvia.

Kehittämistoiminnan seuranta perustuu dokumentointiin, joka on käytännön toiminnan yksi väline. Esimerkiksi muistiot ovat yksi virallinen tapa dokumentoida ja ne välittävät olennaista tietoa toiminnasta sidosryhmille ja kehittämisprosessiin osallistuville. Toinen dokumentointiväline on toiminnan kuvaus. Toimin-

taa voidaan kuvata esimerkiksi kalenterien ja toimintasuunnitelmien avulla. Kolmas dokumentointityyppi muodostuu toiminnan seurannasta, kuten reflektiota sisältävistä päiväkirjoista. (Rantanen & Toikko 2009, 80.)

Opinnäytetyöpäiväkirjan tarkoitus on opinnäytetyöprosessin dokumentointi. Sen avulla voi paremmin muistaa koko opinnäytetyöprosessin varrella tapahtuneet asiat. (Vilka & Airaksinen 2003, 19.) Opinnäytetyöpäiväkirjoihimme kirjasimme tarkasti kaiken, mitä olimme minäkin päivänä tehneet. Opinnäytetyöpäiväkirjat olivat käytössä päivittäin. Niiden avulla oli helpompi kirjoittaa opinnäytetyöraporttiin prosessin kuvausta, sillä niistä näki helposti mitä oli tehty ja missä järjestyksessä. Esimerkiksi opinnäytetyöprosessin alun tapahtumat olisivat voineet unohtua ilman tarkkaa dokumentointia. Opinnäytetyöpäiväkirjojen pohjalta kokosimme kehittämismenetelmät -taulukon (taulukko 1). Lisäksi teimme aikajanan kuvaamaan opinnäytetyöprosessin tärkeimpiä vaiheita. Siitä hahmottuu vuoden mittainen prosessi ja toiminnan jakautuminen eri kuukausille (ks. Kuvio 1).



Kuvio 1. Opinnäytetyöprosessin aikajana.

Olemme laatineet muistiot kaikista tärkeimmiksi katsomistamme palavereista ja ohjauskeskusteluista. Tärkeimpiä tapaamisia ovat olleet sellaiset, joissa on viety opinnäytetyön kehittämistehtäviä eteenpäin sekä saatu ohjeita. Niin sanotusti epävirallisemmista palavereista olemme kirjoittaneet pelkät muistiinpanot. Muistiot ovat olleet tärkeitä dokumentointivälineitä koko opinnäytetyöprosessin ajan, sillä niistä on voinut tarkistaa sovittuja asioita sekä saatuja ohjeistuksia. Osa muistioista on laitettu opinnäytetyöraportin liitteiksi.

Dokumentoinniksi katsomme myös toimintatuokioidemme tarkan raportoinnin. Olemme laatineet jokaisesta viidestä toimintatuokiosta tarkat kirjalliset suunnitelmat ja tavoitteet. Lisäksi heti toimintatuokioiden jälkeen olemme kirjanneet ylös muutamia ajatuksia tuokion kulusta. Näitä muistiinpanoja olemme hyödynneet kirjoittaessamme raportit tuokiosta. Myös raportit olemme kirjoittaneet mahdollisimman pian toimintatuokioiden jälkeen. Toimintatuokioiden suunnitelmat, tavoitteet ja raportit ovat tiivistettyinä oppaassa.

Valokuvia käytimme dokumentointivälineinä toteuttamamme monikulttuurisuuskasvatustoiminnan yhteydessä. Harjoittelun ohjaajamme ottivat valokuvia jokaisesta toimintatuokiostamme. Valokuvia käytimme oppaassa ilmentämään toimintatuokioitamme. Kuvat tukevat kirjoitettua tekstiä ja elävöittävät opasta. Laitoimme oppaaseen jokaisesta toimintatuokiosta joitakin kuvia.

7 OPINNÄYTETYÖN TUOTOKSET – OPAS JA MONIKULTTUURISUUSKASVATUSTOIMINTA

7.1 Oppaan tavoitteet, toteutus ja sisältö

Aloitimme oppaan suunnittelun miellekarttatyöskentelyä apuna käyttäen. Kirjoitimme aluksi ylös omia mielikuviamme ja ideoitamme siitä, mitä monikulttuurisuusosaaminen voisi sisältää. Sitten kokosimme miellekartan tärkeimmistä ideoista. Mielle- tai käsitekartassa tieto esitetään graafisesti. Työskentely alkaa usein aivoriihestä, jossa jokainen miettii aiheeseen liittyviä asioita. Miellekarttatyöskentelyn etuna voidaan pitää yksityiskohtaisten asioiden ryhmittelyä ja yhteyksien havaitsemista niiden välillä. Miellekartta auttaa erottamaan olennaiset asiat ja hahmottamaan kokonaisuuksia. Sen avainsanoina on yleensä käsitteitä tai ilmiöiden nimiä. Myös symboleja ja kuvia voi käyttää. (Haapio ym. 2009, 71–72.)

Helmikuussa tapasimme Hovirinnan päiväkodin yhteyshenkilöt ja esittelimme ideoitamme oppaan sisällöstä. Tämän jälkeen pidimme taukoa oppaan suunnittelusta, sillä huhti-, touko- ja kesäkuu kuuluivat pääsääntöisesti monikulttuurisuuskasvatustoiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa Hovirinnan päiväkodissa. Huhtikuussa toteutimme haastattelun Hatice Kütükille ja kesäkuussa Hovirinnan päiväkodin henkilökunnalle (ks. luku 6.1). Haastatteluista saimme tietoa oppaaseemme ja niiden pohjalta aloimme rajata oppaan sisältöä vielä tarkemmin. Seuraavassa kappaleessa kerromme, mitä henkilökunta toivoi oppaalta.

Työntekijöiden opas voisi haastateltavien mielestä olla suunnattu uusille työntekijöille sekä opiskelijoille ja sijaisille. Opas voisi sisältää perustietoja pääuskonnoista kuten islam sekä eri kulttuurien tavoista kuten romanikulttuurin. Oppaaseen voisi tulla tietoa monikulttuurisuuskasvatuksesta sekä toteuttamiemme toimintatuokioiden ohjeet. Oppaan olisi hyvä sisältää tietoa siitä, miten kohdata lapsi, joka ei puhu suomea. Oppaassa voisi olla kerrottu yhteistyötahoista, joiden kanssa maahanmuuttajaperheet ovat tekemisissä. Myös kasvatuskumppanuudesta oppaassa voisi olla tietoa. Tulkin käyttö on myös tärkeä osa maa-

hanmuuttajaperheiden kanssa tehtävää yhteistyötä, joten siitä olisi myös hyvä kertoa oppaassa.

Oppaan tärkein tavoite on lisätä henkilökunnan monikulttuurisuusosaamista. Opas on suunniteltu erityisesti opiskelijan sekä uuden työntekijän tai sijaisen käyttöön. Se palvelee työntekijää perehdytysvaiheessa. Sen avulla voi perehtyä monikulttuurisuuteen sekä saada tietoa eri kulttuureista ja uskonnoista. Hovirinnan päiväkodissa on jo perehdytyskansio talosta ja sen tavoista, joten siksi oppaamme on suunniteltu liittymään vain päiväkodin monikulttuurisuuteen. Oppaan täytyi olla helppolukuinen, ymmärrettävästi jäsennelty sekä tarpeeksi tiivis, mutta kuitenkin mahdollisimman monipuolinen, jotta se soveltuu eri kohderyhmille.

Pohdintojen jälkeen oppaan nimeksi tuli ”Opas monikulttuurisuudesta Hovirinnan päiväkodin työntekijöille”. Oppaan nimi pysyi alusta saakka lähes samanlaisena, mutta mietimme kuitenkin tuleeko Hovirinnan päiväkotia mainita oppaan nimessä. Päätimme jättää nimen, sillä opas on tehty juuri tämän päiväkodin tarpeita vastaavaksi, vaikka sitä voi hyvin käyttää myös muissa varhaiskasvatusta toteuttavissa yksiköissä.

Elokuussa aloitimme oppaan sisällön kokoamisen. Haastattelujen ja omien kiinnostusten pohjalta teimme oppaan alustavan sisällysluettelon. Tämän jälkeen olimme yhteydessä Hovirinnan päiväkotiin. Pyysimme sähköpostitse kommentteja ja lisäyksiä oppaan sisältöön, jotta voimme aloittaa tietojen etsimisen ja kirjoitusprosessin. Sillä hetkellä henkilökunnalla ei ollut kommentoitavaa oppaan sisältöön, joten aloitimme tietojen etsimisen. Etsimme tietoa ensin aiheista, joita henkilökunta toi haastattelussa esiin.

Ensin haimme tietoa eri uskonnoista ja kulttuureista. Ne valittiin Hovirinnan päiväkodin näkökulmasta. Näiden uskontojen ja kulttuurien edustajia on siis ollut viime vuosina Hovirinnan päiväkodissa. Ne myös vaikuttavat päiväkodin arkeen eri tavalla kuin esimerkiksi kristinusko. Muun muassa niiden tavat ja käytännöt eroavat valtaväestön kulttuurista. Jokainen päivähoiton asiakas on kuitenkin yksilö ja niinpä tietoja ei voi välttämättä soveltaa sellaisenaan jokaiseen. Pää-

timme kirjoittaa oppaaseen tietoa romani- ja somalikulttuurista sekä Islaminuskosta, Jehovan todistajista ja ateisteista. Kaikista näistä kirjoitimme vain pääasiat, jotka päiväkodin henkilökunnan on hyvä tietää. Kerromme jokaisesta kulttuurista ja uskonnosta taustaa, tapoja sekä tietoa perhe-elämästä ja kasvatukseen näkemyksistä.

Kirjoitimme oppaan toiseen lukuun maahanmuuttajalapsen ja -perheen kohtaamisesta päiväkodissa. Tässä osuudessa hyödynsimme opinnäytetyöraportin teoreettista viitekehystä. Luvussa määritellään käsitettä maahanmuuttaja sekä annetaan tietoa ja konkreettisia esimerkkejä maahanmuuttajalapsen kohtaamisesta päiväkodissa. Alkuperäisistä suunnitelmista poiketen käsitelimme tässä luvussa myös kasvatuskumppanuutta henkilökunnan pyynnöstä. Luvussa kerrotaan myös monikulttuurisista perheistä sekä maahanmuuttajien yhteistyötahoista ja tulkin käytöstä.

Oppaassa on tietoa myös monikulttuurisuudesta sekä monikulttuurisuuskasvatuksesta. Kerromme myös monikulttuurisen päiväkodin tunnuspiirteistä sekä kasvattajan monikulttuurisuusosaamisesta. Lopuksi kerromme toteuttamastamme monikulttuurisuuskasvatustoiminnasta Hovirinnan päiväkodissa. Oppaassa on myös toteuttamiemme toimintatuokioiden ohjeet, tavoitteet sekä arviointia. Toivomme, että päiväkodin toimintasuunnitelmia tehtäessä sekä tavoitteita määriteltäessä monikulttuurisuuskasvatustoiminta otettaisiin huomioon. Opiskelijat hyötyvät myös järjestämämme monikulttuurisuuskasvatustoiminnan ohjeista esimerkiksi silloin, kun he toteuttavat opintoihin kuuluvia ohjaustuokioita lapsille. Tuokioiden kuvauksista voi lukea toiminnan onnistumisista ja kehitysehdotuksista.

Oppaan lopussa on liitteenä lista lastenkirjoista, jotka käsittelevät monikulttuurisuuskasvatuksen teemoja. Lista on koottu siten, että kävimme kirjastossa ja tutustuimme valitsemiimme kirjoihin varmistuaksemme, että ne sopivat lapsille luettaviksi. Huomasimme muun muassa, että hyvänkin tarinan omaavassa kirjassa kieliasu voi olla erilaisuutta korostavaa tai lapsille sopimatonta. Esimerkiksi yhdessä kirjassa lapsesta käytettiin nimitystä ”kakara”, ja jotkut kirjat loppuivat siten, ettei niissä kuitenkaan lopuksi hyväksytyt erilaisuutta. Listan kirjat on

ryhmitelty teemoittain ja teemojen sisällä olevat kirjat ovat aakkosjärjestyksessä tekijän mukaan. Kirjan tiedoista olemme maininneet kirjoittajan, vuoden sekä kirjan nimen. Lastenkirjoissa mainitaan usein näiden lisäksi kuvittaja sekä suomentaja, mutta jätimme ne tietoisesti pois, jotta lista olisi selkeä ja helposti luettava.

Kokosimme liitteeksi listan myös päiväkodin työntekijöille hyödyllisistä kirjoista. Valitsimme ne sen perusteella, mitkä olemme itse opinnäytetyöprosessin aikana kokeneet hyödyllisiksi. Listassa olevat kirjat käsittelevät muun muassa maahanmuuttajia, monikulttuurisuutta ja monikulttuurisuusosaamista, monikulttuurisuuskasvatusta sekä uskontoja. Kirjat ovat listassa tekijän mukaan aakkosjärjestyksessä.

Syyskuussa toteuttamamme oppaan kokeilevan toiminnan jälkeen lähetimme sen yhteyshenkilöidemme luettavaksi Hovirinnan päiväkotiin. Sovimme myös ajankohdan, jolloin tulemme keskustelemaan oppaan eteenpäin viemisestä. Syyskuun palaveria varten yhteyshenkilöt olivat lukeneet oppaan ja miettineet valmiiksi palautetta siitä. Se oli heidän mielestään selkeä ja helppolukuinen. He myös pitivät monikulttuurisuuskasvatustoiminnan kuvauksia hyödyllisinä. Henkilökunta oli sitä mieltä, että oppaaseen voisi kirjoittaa myös seka-avioliitoista ja sateenkaariperheistä. Ne ovat heidän mielestään tärkeä osa monikulttuurisuutta (ks. Liite 3).

Tapaamisen jälkeen suunnittelimme, miten voisimme sisällyttää sateenkaariperheet ja seka-avioliitot osaksi opastamme. Suunnittelimme, että laitamme ne uuteen päälukuun otsikolla ”Muita monikulttuurisuuden ulottuvuuksia”. Pitkien pohdintojen jälkeen tulimme siihen tulokseen, että sateenkaariperheiden käsittely ei sovi aiemmin rajaamaamme opinnäytetyöaiheeseen eli monikulttuurisuuden maahanmuuttajien näkökulmasta. Sateenkaariperheet ovat osa monikulttuurisuus -käsitettä, mutta tämä seksuaalivähemmistöjen ryhmä olisi kuitenkin jäänyt hyvin irralliseksi, sillä oppaamme on koottu ja rajattu tietoisesti käsittelemään monikulttuurisuutta maahanmuuttajanäkökulmasta.

Keskustelimme myös opinnäytetyöohjaajamme kanssa siitä, sopivatko sateenkaariperheet oppaaseen. Ohjaajamme oli sitä mieltä, että mikäli kirjoitamme sateenkaariperheistä, olisi hyvä liittää mukaan myös muut perhetyypit kuten yksinhuoltajaperheet. Oppaamme on jo nyt melko laaja aihepiireiltään sekä sivumäärällisesti. Mikäli olisimme käsitelleet sateenkaariperheitä sekä mahdollisesti myös muita perhetyyppejä, olisi oppaasta tullut liian laaja. Lisäksi meidän olisi pitänyt laajentaa koko opinnäytetyömme aiheen rajausta sekä opinnäytetyöraportin teoreettista viitekehystä.

Päätimme siis pysyä aiemmassa suunnitelmassamme ja rajatummassa näkökulmassa. Liitimme kuitenkin oppaan toiseen lukuun tietoa seka-avioliitoista, jota henkilökunta myös toivoi osaksi opasta. Seka-avioliitoilla Hovirinnan päiväkodin työntekijät tarkoittivat perheitä, joissa toinen vanhempi on maahanmuuttaja ja toinen suomalaissyntyinen. Seka-avioliitot liittyvät kiinteästi aiheeseemme, joten siksi lisäsimme aiheen osaksi opasta. Olemme käyttäneet oppaassa käsitettä monikulttuuriset perheet seka-avioliittojen sijaan.

Monikulttuurisuuskasvatustoimintaamme seuraamassa olleet päiväkodin työntekijät ottivat valokuvia jokaisesta tuokiosta. Valitsimme kuvista mielestämme parhaat ja laitoimme ne oppaaseen ilmentämään tuokioitamme sekä elävöittämään tuotosta. Työntekijät pyrkivät ottamaan kuvia, joissa lasten kasvot eivät näkyisi. Kuvien muokkaaminen ja rajaaminen lopulliseen tuotokseen oli kuitenkin tarpeellista, sillä osa lapsista oli niistä tunnistettavissa. Pyysimme Hovirinnan päiväkodista luvan kuvien käyttöön. Kuvien käytöstä on olemassa myös lasten vanhemmilta saadut luvat ja ne on pyydetty päivähoiton aloitusvaiheessa. Päiväkodissa on sovittu, että lasten kuvia ei julkaista Internetissä. Tämän vuoksi emme voi laittaa opinnäytetyötämme verkkoon ainakaan sellaisenaan.

Neljännessä opinnäytetyöseminaarissa saadun palautteen pohjalta selkeytimme oppaan rakennetta jakamalla sen kahteen osaan. Osassa yksi on tietoa monikulttuurisuusosaamisen kehittämiseen ja osassa kaksi menetelmiä monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamiseen. Alkuperäisistä suunnitelmista poiketen laitoimme siis toteuttamamme toiminnan kuvaukset osaksi opasta, emmekä liitteeksi.

Oppaan kirjoitusprosessin aikana olemme keskustelleet paljon sen ulkoasusta. Mietimme esimerkiksi tulisiko opas kansioon vai painetaanko se kirjapainossa. Pohdimme myös millainen ulkoasu palvelisi lukijaa parhaiten ja mikä vaihtoehto tulisi edullisimmaksi. Mikäli opasta halutaan kopioida esimerkiksi muihin Hovirinnan päiväkodin ryhmiin tai toisiin päiväkoteihin, paras vaihtoehto voisi olla kansio/mappi tai pehmeäkantinen muovikansio.

Hovirinnassa käydyssä palaverissa keskustelimme oppaan ulkoasusta. Henkilökunta oli sitä mieltä, että heille riittää tulostettu versio oppaasta (ks. Liite 4). Halusimme kuitenkin kansioida oppaan itsellemme. Lukuisista vaihtoehtoista päädyimme kampasidontaan, joka toteutettiin kopiointiin ja tulostukseen erikoistuneessa yrityksessä. Kampasidonnalla toteutettua opasta pystyy kopioimaan helposti ja se on mielestämme luettavan ja selkeän näköinen.

7.2 Oppaan hyödyllisyyden ja käytettävyyden arviointia

Oppaasta on tehty mahdollisimman selkeä ja tiivis, jotta se palvelisi hyvin niin uutta työntekijää perehdytysvaiheessa kuin myös arjen kiireessä vakituista henkilöstöä. Jokaisesta aihealueesta olisi voinut kirjoittaa paljon enemmän, mutta päätimme rajata jokaista lukua kirjoittaen vain pääasioista, jotka vaikuttavat päiväkodin arkeen.

Oppaan tekoprosessi onnistui kokonaisuudessaan hyvin ja saimme mielestämme koottua kattavan tuotoksen. Oppaasta tuli mielestämme selkeä, vaikka se onkin monisivuinen. Perehdytysvaiheessa oleva opiskelija ja uusi työntekijä hyötyvät varmasti oppaan tiedoista, sillä maahanmuuttajalapsia ja -perheitä tulee yhä enemmän päiväkodin asiakkaiksi. Mielestämme myös vakituinen ja kokenut päiväkodin henkilökunta saa oppaasta uutta tietoa esimerkiksi monikulttuurisuuskasvatustoiminnan toteuttamiseen.

Onnistuimme mielestämme valitsemaan tärkeimmät asiat liittyen päiväkodin arkeen. Esimerkiksi uskonnoista ja kulttuureista oli saatavissa paljon tietoa, joten sen rajaaminen oli haastavaa. Kirjoitusprosessin aikana pohdimme paljon päiväkodin työntekijöiden ja opiskelijoiden monikulttuurisuusosaamista ja sen

tasoa. Mietimme ovatko kirjoittamamme asiat työntekijöille itsestään selvyyskysymyksiä vai liikaa heidän osaamisensa yläpuolella. Pohdimme myös miten tehdä opas, joka soveltuu sekä opiskelijan, että kokeneen työntekijän tarpeisiin.

Päiväkodin arjen kiireissä haasteeksi muodostuu oman työn kehittäminen. Päiväkodissa ei ole paljon aikaa tutustua ammattikirjallisuuteen tai pohtia omaa osaamista. Mielestämme oppaastamme on helppo löytää tietoa erilaisista uskonnoista ja kulttuureista. Myös Internetistä löytyy paljon tietoa aiheista, mutta opasta voi lukea myös lasten parissa ryhmässä. Lisäksi oppaassamme on käytetty luotettavia lähteitä, kun taas Internetin teksteistä on usein vaikea löytää niiden alkuperää. Oppaan käyttö on lisäksi helppoa ja nopeaa, sillä sen sisällysluettelosta voi helposti etsiä, mitä tietoa kulloinkin tarvitsee.

Opas on toteutettu Hovirinnan päiväkodin näkökulmasta ja tarpeista käsin. Käsiteltävät aiheet kuten uskonnot ja kulttuurit sekä näkökulmat maahanmuuttajien kohtaamiseen on valittu yhteistyössä päiväkodin työntekijöiden kanssa. Opas on hyödyllinen kuitenkin myös mille tahansa muulle varhaiskasvatusta toteuttavalle taholle. Esimerkiksi perhepäivähoitajat, seurakunnan työntekijät tai kolmannen sektorin toimijat voivat saada oppaasta tietoa ja ajatuksia omaan työhönsä.

Opasta ei ole tarkoitettu vain sellaisiin päiväkodeihin, joissa on paljon maahanmuuttajalapsia. Lasten kasvattaminen suvaitseviksi on tärkeää, vaikka päiväkodissa ei kohtaisikaan monikulttuurisuutta. Vaikka päiväkodissa ei olisikaan vielä ollut hoidossa yhtään maahanmuuttajataustaista lasta, on todennäköistä, että jossain vaiheessa näin tulee tapahtumaan. Siksi olisi hyvä, että henkilökunnalla olisi monikulttuurisuusosaamista jo etukäteen. Näin ollen opasta voi käyttää myös esimerkiksi muissa Kaarinan kaupungin varhaiskasvatuseräyksissä.

7.3 Monikulttuurisuuskasvatustoiminnan suunnittelu ja tavoitteet

Aloimme suunnitella monikulttuurisuuskasvatustoimintaa vuoden 2011 alussa tavoitteenamme lasten yhteisöllisyyden ja suvaitsevaisuuden lisääminen. Yhteisöllisyydellä tarkoitamme lapsiryhmien yhteenkuuluvuudentunteen sekä ystä-

vyyden vahvistamista. Suvaitsevaisuudella tarkoitamme erilaisuuden hyväksymistä sekä toisten kunnioittamista. Näiden tavoitteiden kautta pyrimme myös vähentämään lapsiryhmissä ilmenevää kiusaamista.

Suunnittelimme toimintaa ensin aivoriihityöskentelyä apuna käyttäen. Tällä tarkoitamme omien aiempien kokemusten ja tietojen avointa esiin tuomista. Kirjoitimme ylös kaikki ajatukset, joita käsite monikulttuurisuuskasvatus meissä herätti. Tällä menetelmällä saimme ideoita toimintaamme varten. Aivoriihi on työskentelymenetelmä, jonka avulla tuotetaan ideoita. Menetelmä auttaa havaitsemaan ongelmia ja laajentamaan tietopohjaa sekä lisäämään luovuutta. Aivoriihi työskentely jaetaan kolmeen vaiheeseen, jotka ovat ongelman määrittelyvaihe, ideointivaihe sekä ratkaisuvaihe. Ideointivaihe on menetelmän tärkein vaihe. (Haapio ym. 2009, 69.)

Aivoriihityöskentelyn jälkeen aloimme tehdä ensimmäisiä suunnitelmia toiminnan sisällöstä. Teimme molemmat omat suunnitelmat siitä, millaista toimintaa haluamme toteuttaa lasten kanssa. Näin saimme kaksi erilaista näkökulmaa siitä, millaista toiminta voisi olla. Alustavissa suunnitelmissa toiminta painottui eri maihin ja kulttuureihin tutustumiseen esimerkiksi leipomalla eri maiden herkuja, kuuntelemalla vierasmaalaista musiikkia, lukemalla eri maiden satuklassikoita tai tutkimalla karttapalloa lasten kanssa. Alustavien toimintatuokioiden suunnitelmat sisälsivät alku- ja loppuleikin sekä ryhmäytymisleikkejä. Lisäksi ne sisälsivät erilaisuuden käsittelyä lasten kanssa.

Alustavien suunnitelmien teon jälkeen tutustuimme tarkemmin monikulttuurisuuskasvatusta käsittelevään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin. Suomessa aihetta ovat tutkineet muun muassa Mirja-Tytti Talib, Sirpa Lappalainen, Rauni Räsänen ja Heini Paavola. Aiheesta englanninkielellä ovat kirjoittaneet muun muassa James A. Banks, Geneva Gay, Gloria Gay ja Sonia Nieto. Etsimme myös opinäytetöitä liittyen aiheeseemme. Emme kuitenkaan löytäneet vastaavanlaista opinäytetyötä Ruiskadun kirjastosta emmekä verkkokirjasto Theseuksesta. Löysimme toisaalta monia opinäytetöitä, jotka käsittelevät monikulttuurisuutta muista näkökulmista kuten kasvatuskumppanuuden näkökulmasta.

Kirjallisuutta luettuamme huomasimme, että aiempien suunnitelmiamme mukainen erilaisiin maihin ja kulttuureihin tutustuminen ei välttämättä edistä lasten suvaitsevaisuutta. Vastaan tuli käsite kriittinen monikulttuurisuuskasvatus, jonka periaatteiden mukaisesti muutimme suunnitelmiamme. Jätimme pois eri maihin ja kulttuureihin tutustumisen ja aloimme suunnitella toimintaa, joka ei erottele eri maiden ja kulttuurien edustajia toisistaan, vaan keskittyy tasa-arvon edistämiseen.

Olisimme voineet aloittaa kirjallisuuteen tutustumisen ennen aivoriihiyöskentelyä, mutta halusimme koota ensin omat ajatuksemme ja kokemuksemme siitä, millaista monikulttuurisuuskasvatustoiminta voisi olla. Emme halunneet kirjallisuuden rajaavan liikaa omia näkemyksiämme ja ideoitamme. Mikäli olisimme heti alussa tutustuneet kirjallisuuteen, sieltä olisi voinut tulla suoria ideoita toiminnan sisältöön ja ne olisivat estäneet omien ideoidemme syntymistä. Oli kuitenkin hyvä tutustua myös kirjallisuuteen ennen toiminnan toteuttamista, jotta siitä tulisi perusteltua.

Teimme monia erilaisia suunnitelmia ja runkoja toiminnan sisällöstä yhdessä ja erikseen. Pohdimme kuinka monta toimintakertaa olisi sopiva määrä toteuttaa opinnäytetyöprosessin puitteissa. Harjoittelumme kesti kymmenen viikkoa ja halusimme toimintamme ajoittuvan siihen. Ensin ajattelimme toteuttaa noin 3–7 toimintakertaa. Harjoittelumme alkaessa huhtikuussa 2011 Hovirinnan päiväkodissa, saimme tietää lapsiryhmiemme koot sekä ikäjakaumat. Vasta tämän tiedon saatuaamme pystyimme tarkemmin pohtimaan toiminnan sisältöä, kestoja, toimintakertojen määrää sekä muita resursseja kuten tiloja.

Valitsimme lopulliseksi toimintakertojen määräksi viisi. Laskimme, että Homssujen ryhmä on jaettava kolmeen pienryhmään, sillä lasten iät vaihtelevat kolmen ja viiden ikävuoden välillä ja lapsia ryhmässä oli 18. Hemuleiden ryhmä jaettiin kahteen pienryhmään, sillä tämän ryhmän lapset ovat vanhempia, iältään 4–6-vuotiaita. Heidän ryhmässään lapsia oli 16. Ryhmät oli järkevää jakaa pienempiin, sillä varsinkin nuorimmat lapset pystyvät näin keskittymään paremmin, kun tuokion kesto samalla lyheni. Pienryhmätyöskentelyssä lapset tulevat myös paremmin kuulluiksi.

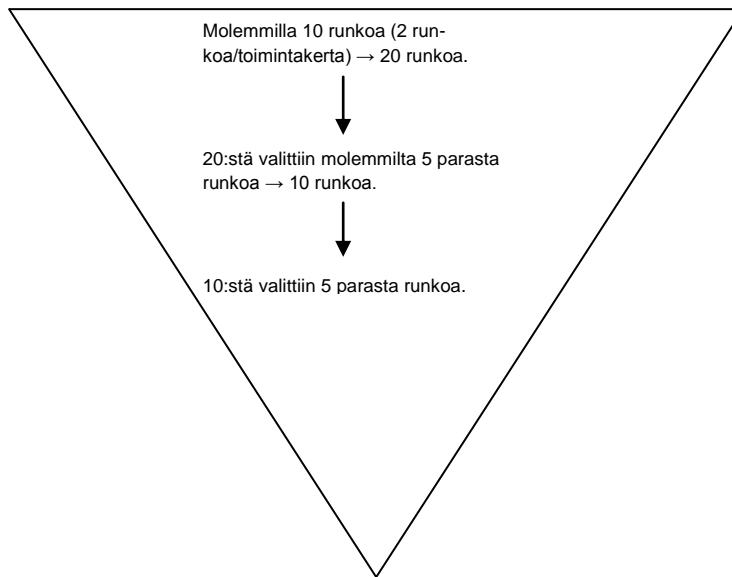
Kolme toimintakertaa olisi ollut lasten kannalta liian vähän, koska he eivät olisi ehtineet sisäistää toimintaa. Seitsemän kertaa olisi ollut mahdotonta toteuttaa kymmenen viikon aikana, sillä ensimmäinen viikko meni ryhmiin ja lapsiin tutustuessa. Lisäksi kevätjuhlaharjoitukset veivät ryhmien aikaa. Kesälomaa kohden lapsia alkoi myös jäädä pois hoidosta ja ryhmät kävivät niin pieniksi, ettei toimintaa olisi ollut mielekästä jatkaa.

Toimintatuokioiden toteuttamista varten meille annettiin käyttöön päiväkodin liikuntasali. Se oli sopivan kokoinen pienryhmien kanssa työskentelyyn ja siellä pystyi myös liikkumaan. Joihinkin toimintakertoihin halusimme käyttöömmä rajatumman sekä kodikkaamman tilan, joten käytimme näillä kerroilla ryhmien omia tiloja kuten lepoetkihuoneita. Toimintakerran sisällön mukaan valitsimme tilan, jossa toiminta pidettiin.

Kun olimme tutustuneet lapsiin ja päiväkodin tiloihin, aloimme tarkemmin suunnitella viittä toimintatuokiota. Mietimme yhdessä teemat jokaiseen toimintatuokioon. Ne nousivat pitkälti lukemastamme monikulttuurisuuteen ja monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvästä kirjallisuudesta. Käytimme hyödyksi omia kokemuksiamme ryhmien vetämisestä ja ryhmädynamiikasta. Keskustelimme teemoista myös ryhmien henkilökunnan kanssa. Jokaiseen toimintakertaan muodostui oma teemansa, jota käsiteltiin lasten kanssa erilaisten toimintojen avulla. Valitsimme lopulliset teemat olivat ryhmäytyminen, erilaisuus, kiusaaminen, toisen kunnioittaminen sekä ystävyys ja yhteisöllisyys.

Teemojen käsittelyyn halusimme valita mahdollisimman monipuolista toimintaa, jotta itse oppisimme ohjaamaan erilaista tekemistä ja käyttämään erilaisia menetelmiä. Halusimme myös, että lapset saavat arjesta eroavaa ja elämyksiä tarjoavaa toimintaa. Toimintojen valitsemiseen käytimme apuna menetelmää, jonka nimesimme suppilotyöskentelyksi. Siinä molemmat suunnittelivat itsenäisesti kaksi runkoa kullekin toimintakerralle valitun teeman tiimoilta. Toimintatuokioidemme lukumäärän ollessa viisi, molemmat tekivät siis yhteensä 10 runkoa. Kun molempien rungot laskettiin yhteen, tulokseksi saatiin 20 runkoa. Suunnittelimme toimintakertojen runkoja itsenäisesti kolmen viikon aikana.

Runkojen suunnittelun jälkeen keskustelimme ja valitsimme molempien rungoista viisi parasta. Yhteensä valitsimme siis 10 runkoa. Seuraavassa vaiheessa valitsimme vielä lopulliset viisi parasta, jotka muodostuivat toimintatuokioidemme rungoiksi. Nämä rungot säilyivät pääpiirteissään aina toteutukseen saakka, mutta pieniä muutoksia niihin tehtiin matkan varrella.



Toimintatuokioiden suunnittelu →
suppilotyöskentely
→ parhaat ideat toimintatuokioihin.

Kuvio 2. Suppilotyöskentelyn malli.

Kaikkien toimintatuokioiden rungot suunniteltiin samanaikaisesti, sillä yhden toimintakerran suunnitteleminen erikseen olisi ollut vaikeaa. Päätimme esimerkiksi, että alku- ja loppuleikiksi valittiin joka kerralle samat leikit. Mielestämme oli hyvä suunnitella kaikki toimintatuokiot yhdellä kertaa, jotta niistä muodostuisi mahdollisimman monipuolinen kokonaisuus. Suunnittelimme siis kaikki toimintatuokiot ennen ensimmäisen toteuttamista.

Monikulttuurisuuskasvatustoiminta on meidän mielestämme tärkeää, sillä esimerkiksi kiusaamista esiintyy jo varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa. Erilainen ulkonäkö, erilaiset tavat, erilainen vaatetus tai puutteellinen kielitaito voivat aiheuttaa kiusaamista ja syrjintää. Toimintamme tavoitteena on lisätä lasten yhteisöllisyyttä ja suvaitsevaisuutta. Toimintamme avulla lasten kanssa

käydään läpi toisen kunnioittamista ja hyväksymistä leikin ja muun tekemisen kautta.

Mielestämme monikulttuurisuuskasvatus on tärkeä osa varhaiskasvatusta. Suomi on tulevaisuudessa yhä monikulttuurisempi maa, joten on tärkeää jo päiväkodissa kiinnittää huomiota siihen, että lapset hyväksyvät erilaisuutta, ovat suvaitsevaisempia ja ennakkoluulottomampia. Oma toimintamme on vain pieni askel kohti monikulttuurisempaa päiväkotia, ja monikulttuurisuuskasvatuksen tulisikin lomittaa osaksi päiväkodin arkea ja henkilökunnan ajatusmaailmaa. Toimintamme avulla annamme esimerkkejä tärkeimmiksi kokemistamme monikulttuurisuuskasvatuksen teemoista ja menetelmistä niiden käsittelyyn.

Monikulttuurisuuskasvatustoimintamme tavoitteet olemme määritelleet lukemamme teorian ja tutkimusten pohjalta. Suunnitelmien teon yhteydessä olemme kirjanneet ylös jokaisen tuokion yleiset tavoitteet sen teeman mukaisesti. Lisäksi olemme määritelleet tavoitteet tuokion jokaiselle toiminnolle ja menetelmälle. Seuraavassa kuvaamme viiden toimintatuokion kulun ja tavoitteet. Emme kerro tässä yhteydessä jokaisen toiminnon tarkkoja ohjeita, sillä ne löytyvät työntekijöiden oppaasta. Olemme käyttäneet toiminnassamme sekä itse keksittyjä että eri lähteistä otettuja toimintoja ja menetelmiä. Lähteet on merkitty oppaaseen.

7.4 Monikulttuurisuuskasvatustoiminnan toteutuksen kuvaus ja arviointia

Ensimmäisen toimintatuokiomme teemana oli ryhmäytyminen. Mielestämme on tärkeää, että lapset tuntevat olonsa ryhmässä turvalliseksi ja uskaltavat osallistua päiväkodin toimintaan. Ryhmän kokoontuessa ensimmäistä kertaa, on hyvä luoda yhteishenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta jäsenten välillä. Liitimme teemaan myös ystävyiden. Käsittelimme toiminnan avulla sitä, millainen on hyvä ystävä ja miten häntä kohdellaan. Ensimmäisen toimintatuokion toteuttamista varten saimme käyttöömmme yhden lapsiryhmän tilat. Ne soveltuivat hyvin senkertaiseen toimintaan, sillä tarvitsimme kaksi erillistä tilaa sekä pöytiä ja tuoleja toimintojen toteuttamiseen.

Tuokiomme alkoi alkuleikillä, jonka valitsimme toteutettavaksi jokaisen tuokion alussa. Leikki on oma sovelluksemme leikistä nimeltä Lankakerä. Käytimme siitä kuitenkin nimeä Ystävyiden verkko, sillä se sopii paremmin monikulttuurisuuskasvatuksen teemoihin ja tuo lapset jokaisella toimintakerralla yhteen. Valitsimme saman alkuleikin toistumaan joka kerralla, sillä siitä lapset tunnistavat järjestämämme toiminnan ja he myös oppivat sen toimintakertojen edetessä yhä paremmin. Lapset myös pitävät toistuvista toiminnoista, sillä ne luovat turvallisuutta ja rutiineja arkeen. Leikissä tarvitaan jokaista lasta ja ohjaajat muistuttavat jokaisen leikkijän tärkeydestä ja ryhmätyön merkityksestä. Leikissä luodaan yhteistyön avulla verkko leikkijöiden välille. Leikissä vastataan esitettyyn kysymykseen, joka vaihtelee aina toimintakerran teeman mukaan. Kysymykseen saadaan vastauksia aina tuokion edetessä.

Löysimme Mannerheimin Lastensuojeluliiton Internet-sivuilta hyvän menetelmän suvaitsevaisuuden käsittelyyn lapsiryhmissä. Sivuille on koottu Muumivideoita erilaisista teemoista liittyen tapa- ja suvaitsevaisuuskasvatukseen. Ensimmäisellä toimintakerralla näytimme lapsille videon nimeltä ”Pienempien puolustaminen”. Videon pohjalta keskustelimme lasten kanssa hyvän ystävän ominaisuuksista ja siitä, miten toisia kohdellaan ja autetaan. Tavoitteena oli tuoda tuttujen hahmojen kautta lapsille esimerkkejä toisten puolustamisesta. Keskustelut etenivät lasten ikä- ja kehitystason mukaisesti ja ne vietiin lähelle päiväkodin arjen tilanteita.

Yhteishenkeä ja ryhmään kuulumista tukemaan valitsimme toimintatuokioon lasten kasvokuvien piirtämisen. Siinä jokainen piirsi oman kuvansa ja ne liimattiin isolle pahville, joka ripustettiin ryhmän seinälle. Tila ja sen välineet sopivat hyvin tämän tapaiseen toimintaan muun muassa siksi, että lapset saivat kuvansa valmiiksi eri aikaan, jolloin toinen meistä pystyi ottamaan lapset toiseen huoneeseen odottamaan. Valitsimme alkuleikin tapaan myös loppuleikin, joka toistui jokaisella kerralla. Lopussa halusimme kerätä lapsilta palautetta siitä, mikä oli tuokiossa parasta. Nimesimme leikin ”Pallon heitto -palautteeksi”, jossa jokainen sai vuorollaan kertoa oman mielipiteensä asiaan.

Toisen toimintatuokion teemana oli erilaisuus. Halusimme lasten huomaavan, että ihmiset ovat erilaisia esimerkiksi ulkonäön ja mieltymysten suhteen. Tavoitteena oli nähdä, että kaikki ovat kuitenkin yhtä hyviä ja arvokkaita. Alkuleikin jälkeen katsoimme jälleen Muumivideon, jonka aiheena oli erilaisuuden hyväksyminen. Videon pohjalta keskustelimme lasten kanssa siitä, että kaikki ovat erilaisia ja ettei kukaan ole samanlainen kuin toinen. Jatkoimme keskustelua edellisellä kerralla piirrettyjen kasvokuvien pohjalta. Lapset näkivät kuvista myös toistensa erilaisuuden.

Seuraavan leikin nimesimme Erilaisuus ja samanlaisuus -leikiksi. Siinä esitettiin lapsille erilaisia väittämiä ja ohjeita kuten ”taputa käsiäsi, jos tykkäät pitsasta”. Lapset toimivat ohjeiden mukaan ja huomasivat samalla toistensa erilaisuuden ja samanlaisuuden. Leikin jälkeen keskustelimme havainnoista ja siitä, että ihmiset pitävät erilaisista asioista, mutta heillä voi olla myös samoja mieltymyksiä ja piirteitä. Tämän jälkeen toteutimme Erilaiset liikkeet -leikin, jossa tavoitteena oli keksiä oma liike ja näyttää se muille. Tämän jälkeen liike toistettiin yhdessä. Leikin jälkeen keskustelimme siitä, että jokaisen liike on erilainen, mutta yhtä hieno.

Kolmannen toimintakerran teemana oli kiusaaminen. Alkuleikin jälkeen luimme sadun, joka käsitteli kiusaamista. Sen jälkeen keskustelimme lasten kanssa kirjan tapahtumista sekä siitä, miten kurjaa kiusaaminen on. Kirjasta opittiin myös anteeksipyyttämistä ja -antamista. Toteutimme lasten kanssa loppuleikin eri tavalla kuin ennen. Vanhempien lasten ryhmässä jokainen sai vuorollaan kertoa tuokion aikana heränneistä ajatuksista liittyen kiusaamiseen. Nuorempien lasten ryhmässä sen sijaan päätimme tuokion pohtimalla, mitä kivaa voi tehdä kaverin kanssa. Totesimme, että tämä on parempi lopetus tuokiolle kuin kiusaamisesta keskustelu.

Neljännän tuokion teemana oli toisen kunnioittaminen. Alkuleikin avulla laadimme ryhmälle yhteiset säännöt siitä, miten kaveria kohdellaan päiväkodissa. Jokainen lapsi sai vuorollaan kertoa oman näkemyksensä asiaan, minkä jälkeen se kirjattiin pahville. Sääntötaulut ripustettiin ryhmien seinille, joissa ne muistuttivat yhdessä sovituista asioista. Tavoitteena oli, että sääntöihin palataan aina

tilanteen niin vaatiessa. Sääntötaulun teossa korostui yhteisistä asioista sopiminen yhdessä sekä jokaisen mielipiteen tärkeys.

Sääntöjen kirjoittamisen jälkeen leikimme Positiiviseksi palautteeksi nimetyn leikin, jossa liikuttiin eri tavoin ympäri tilaa musiikin tahdissa. Musiikin pysähtyessä lapset menivät lähimmän ryhmäläisen luo ja vaihtoivat positiiviset palautteet. Leikissä opittiin kertomaan toisesta mukavia asioita ja ottamaan kehuja vastaan. Leikin lopuksi keskusteltiin siitä, miltä tuntui saada positiivista palautetta. Leikin tavoitteena oli myös antaa hyvää mieltä toiselle.

Viidennen ja viimeisen toimintatuokiomme teemana oli ystävyys ja yhteisöllisyys. Halusimme päättää toiminnan positiiviseen aiheeseen. Lisäksi se kokosi yhteen koko toiminnan ja käsitteli osittain myös ensimmäisen toimintakerran aihetta. Alkuleikin jälkeen luimme kirjan, jossa oli ajatuksia siitä, mitä kivaa ystävän kanssa voi tehdä. Katselimme samalla kirjan kauniita kuvia. Lukemisen jälkeen lapset saivat halutessaan kertoa ajatuksistaan.

Kirjasta keskustelun jälkeen leikimme leikkiä nimeltä Karkkia ja kohteliaisuuksia. Leikissä kerrottiin mukavia asioita toisesta ja tarjottiin samalla kaverille karkki. Leikissä oli tärkeää muistaa kiittää ja katsoa toista silmiin. Tavoitteena oli neljännen toimintatuokion tavoin antaa ja vastaanottaa kehuja. Toiveenamme oli myös, että lapset muistaisivat arjessa kehua kaveria. Tämä toimintakerta muistuttaa siitä, miten kaveria kohdellaan. Viimeisen kerran kunniaksi otimme myös karkit mukaan tuokioon. Palautteen antamisen sijaan toteutimme tuokion lopuksi rentoutuksen pareittain. Rentoutus opettaa lapsia kohtelemaan toista hellävaroin ja antamaan rentoutumisrauhan. Rentoutuksen toteuttaminen pareittain sopi myös teemaamme.

Arvioimme jokaisen pienryhmän jälkeen, ennen seuraavaa ryhmää, toimintatuokion onnistumista ja muutimme tarvittaessa suunnitelmia. Esimerkiksi aikapulan vuoksi saatoimme jättää seuraavalta pienryhmältä jonkin toiminnon pois. Jokaista toimintatuokiota oli seuraamassa joku ryhmän työntekijöistä. Tuokion jälkeen keskustelimme hänen kanssaan toimintakerran onnistumisesta. Ar-

vioimme myös kaikkien pienryhmien jälkeen tuokioiden onnistumista kirjallisin raportein. Tarkemmat arviot voi lukea työntekijöiden oppaasta.

Viisi toimintakertaa osoittautui sopivaksi määräksi. Myös tilat, joissa toteutimme tuokiot, olivat toimivat ja kullekin kerralle erikseen suunnitellut. Pienryhmien koot olivat hyvät ja etenkin nuorempien lasten jako kolmeen ryhmään osoittautui tarpeelliseksi. Nuorempien ryhmässä osa lapsista oli juuri täyttänyt kolme vuotta, joten ryhmät jaettiin siten, että kolmevuotiaita oli jokaisessa kolmessa ryhmässä.

Saadun palautteen sekä omien arvioidemme perusteella toimintakertojen teemat oli valittu hyvin. Jotkut käsitteet tuntuivat vierailta lapsille, mutta toiminnan kautta käsitteiden sisältö avautui ja tuli tutuksi. Esimerkiksi erilaisuuden käsite oli monille vieras. Kuitenkin videon katsomisen ja keskustelujen sekä leikkien avulla lapset hahmottivat, mitä tarkoittaa kun kaikki ovat erilaisia, mutta yhtä tärkeitä. Yllättävää kuitenkin oli, miten hyvin jopa kolmevuotiaat osasivat kertoa erilaisista tavoista kiusata toista. Siksi olikin hyvä, että toimintaamme sisältyi kiusaamisen käsittelyä lasten kanssa.

Toiminnassamme alku- ja loppuleikit osoittautuivat hyväksi, sillä niiden avulla lapset pystyivät erottamaan toiminnan muista päiväkodin tuokioista. Ystävyysverkko -leikki oli tarpeeksi haastava. Lasten mielenkiinto säilyi leikissä, vaikka se toistui joka kerta. Vanhemmat lapset auttoivat nuorempia leikin toteuttamisessa. Joka kerralla leikki sujui yhä paremmin ja lapsetkin huomasivat kehittyneensä siinä. Leikkiä leikittiin myös toimintatuokioiden ulkopuolella muun muassa aamupiirin tapaisessa toiminnassa. Ystävyysverkosta muodostui lasten keskuudessa toimintamme tunnuspiirre. Vaikka sama loppuleikki ei toistunut joka kerta, lopetimme toiminnan aina johonkin vastaavaan. Oli hyvä, että tuokioissa oli selkeä lopetus, jossa ryhmä kokoontui yhteen ennen tilasta poistumista.

Ajoittain päiväkodin arki oli hektistä esimerkiksi ulkoilu- ja ruokailuaikojen vuoksi. Siksi jouduimme välillä muuttamaan toimintatuokioiden suunnitelmia esimerkiksi jättämällä jonkin toiminnon pois. Toisaalta olimme aina suunnitelleet tuoki-

ot mieluummin liian pitkiksi kuin liian lyhyiksi. Valitsimme joka kerralla tarpeen mukaan minkä toiminnon jätämme pois. Tuokioissa on varauduttava myös tekniisiin ongelmiin esimerkiksi videonkatselun yhteydessä. Ohjatessa tuokioita, on tarkkailtava lasten vireystilaa, sillä he alkavat helposti riehaantua, mikäli toiminta venyy liian pitkäksi. On varauduttava joustamaan tarkoista suunnitelmista.

Näin lyhyessä ajassa oli yllätys huomata, että osa toimintatuokioissa käsitellyistä asioista oli siirtynyt lasten arkipäivään. Oli ilo huomata, miten lapset kertoivat mukavia asioita toisistaan spontaanisti myös tuokioiden ulkopuolella. Lisäksi yhteistyössä lasten kanssa laaditut sääntötaulut toisen kunnioittamisesta olivat ryhmissä käytössä kevään aikana. Lapset esimerkiksi tulivat kertomaan, mikäli joku ei noudata sääntöjä. Vanhimmat lapset osasivat myös keskenään ratkoa ristiriitoja sääntötaulun avulla. Tavoitteemme yhteisöllisyyden ja suvaitsevaisuuden lisäämiseksi lapsiryhmissä siis osittain toteutuivat. Kaksi kuukautta on kuitenkin liian lyhyt aika arvioida lapsiryhmän yhteisöllisyyden ja suvaitsevaisuuden lisääntymistä. Uskomme kuitenkin, että tämäläinen toiminta auttaa luomaan lapsiryhmiin positiivista ilmapiiriä.

Toiveenamme on, että toimintaa jatkettaisiin päiväkodissa oppaan ohjeiden avulla. Viiden tuokion ja niiden raporttien lisäksi oppaaseen on koottu myös muuta hyödyllistä materiaalia monikulttuurisuuskasvatukseen toteuttamiseen. Olemme koonneet oppaan liitteeksi mielestämme hyödyllisiä lähteitä monikulttuurisuutta käsittelevistä tietokirjoista sekä lastenkirjoista, jotka käsittelevät muun muassa erilaisuutta. Vaikka toteutimme monikulttuurisuuskasvatusta toimintatuokioiden muodossa, sitä olisi hyvä sisällyttää arkipäivän toimintaan. Esimerkiksi kiusaamistapausten jälkeen lasten kanssa voi keskustella asiasta leikin, videoiden tai satujen avulla. Monikulttuurisuuskasvatustoimintaa voisi sisällyttää muun muassa aamupiirin tapaiseen hetkeen.

8 OPINNÄYTETYÖN ARVIOINTIA

8.1 Parityöskentelyn ja aikataulutuksen arviointia

Lokakuussa 2010 päätimme, että teemme yhdessä maahanmuuttaja-aiheisen opinnäytetyön. Meitä molempia kiinnosti tämä aihe ja tavoitteemme opinnäytetyölle olivat samanlaiset. Pohdimme opinnäytetyöprosessin alussa parityöskentelyn etuja ja haittoja. Koimme parityöskentelyn tärkeimmäksi hyödyksi sen, että saamme useampia näkökulmia ja mielipiteitä aiheeseen sekä voimme keskustella niistä. Parityöskentelyn avulla saimme myös tehtyä melko laajan työn itsellemme mielenkiintoisesta aiheesta.

Parityöskentelymme on toiminut alusta saakka hyvin ja se on ollut antoisaa ja opettavaista. Yksin työskennellessä ei pysty vaihtamaan mielipiteitä eikä reflektoimaan työntekoa samalla tavalla kuin parityöskentelyssä. Parityöskentelyn haittana on usein aikataulujen yhteensovittaminen, mutta meille se ei tuottanut lainkaan ongelmia. Opinnäytetyöprosessissa vastaan tulleita ongelmia oli myös helpompi käsitellä kahdestaan. Parityöskentelyssä stressi ei kasvanut liian suureksi, sillä työtä pystyi jakamaan ja toiselta sai tukea omaan työskentelyyn.

Opinnäytetyön alusta saakka olemme mielestämme pysyneet hyvin aikatauluisissa. Teimme opinnäytetyösuunnitelmaamme tarkan aikataulun opinnäytetyön eri vaiheille siten, että etenemme seminaarien sisältöjen mukaisesti. Opinnäytetyöprosessimme aikataulu eteni siten, että alkukeväästä kirjoitimme teoriaperustaa ja teimme opinnäytetyösuunnitelman. Loppukeväästä ja alkukesästä suoritimme työharjoittelun ja toteutimme monikulttuurisuuskasvatustoimintaa lapsiryhmissä sekä suoritimme molemmat haastattelut. Kesällä kävimme töissä ja pidimme lomaa. Elokuun lopussa aloitimme työskentelyn koulussa, tehden noin kahdeksan tunnin työpäiviä maanantaista perjantaihin. Tällöin kokosimme toisen tuotoksemme eli työntekijöiden oppaan. Lisäksi kirjoitimme opinnäytetyöraportin.

8.2 Teoreettisen viitekehyksen arviointia

Onnistuimme mielestämme valitsemaan opinnäytetyön teoreettiseksi viitekehyyksi oleelliset käsitteet opinnäytetyömme aiheen näkökulmasta. Opinnäytetyömme on melko laaja-alainen eikä tämän vuoksi ollut kovin yksinkertaista valita viitekehyksen käsitteitä. Pohdimme olisiko eri kulttuureista ja uskonnoista pitänyt kirjoittaa teoriaa, sillä ne liittyvät myös oleellisesti oppaaseen. Valitsimme kolme päälukua kuvaamaan teoreettista viitekehystämme, sillä halusimme syventyä tarkemmin muutamaa teemaa sen sijaan, että olisimme kirjoittaneet vähän monesta aiheesta.

Eryteisesti monikulttuurisuuskasvatukseen liittyvä teoria on auttanut meitä lapsiryhmille toteutetun toiminnan suunnittelussa. Teoreettisesta viitekehyyksestä olemme pystyneet nostamaan työntekijöiden oppaaseen tärkeitä teemoja ja tietoa niistä. Esimerkiksi maahanmuuttajalapsista ja monikulttuurisesta päiväkodista saimme tärkeää tietoa oppaaseen. Lukemastamme kirjallisuudesta ja tutkimuksista olemme löytäneet työntekijöiden monikulttuurisuusosaamisen kannalta hyödyllistä tietoa. Myös haastattelujen ja oppaan alustavan suunnitelman jälkeen kirjallisuudesta on noussut mielestämme oleellisia asioita oppaan teoriaperustaan.

8.3 Eettisten kysymysten pohdintaa

Opinnäytetyöprosessin aikana pohdimme monia eettisiä kysymyksiä. Osa kysymyksistä liittyi järjestämäämme monikulttuurisuuskasvatustoimintaan. Lapsiryhmiä ohjatessa on muistettava olla kaikille tasapuolinen ja kuulla jokaista. Puheenvuoro oli muistettava antaa myös ujommille lapsille. Tuokioiden aikana keskustelimme paljon lasten kanssa eri teemoista. Oli kiinnitettävä erityisesti huomiota siihen, että kysyy kysymyksen yksinkertaisesti ja ymmärrettävästi siten, että esimerkiksi maahanmuuttajalapset pystyvät vastaamaan niihin tulematta nolatuiksi.

Lasten vanhemmille laatimamme tiedotteen avulla kerroimme heille toimintamme sisällöstä ja siitä, ettemme käsittele uskontoihin liittyviä asioita tuokioissa. Tiedotteesta huolimatta emme voineet olla varmoja, ymmärsivätkö kaikki vanhemmat toimintamme tavoitteita. Toimintatuokioiden aikana lapsista otettiin valokuvia työntekijöiden opasta varten. Luvat kuvien käyttöön oli saatu lasten vanhemmilta, mutta opasta kootessamme pohdimme, millaisia mielikuvia ne herättävät lukijoissa. Esimerkiksi oppaan kannen kuva on valittu siten, että se kuvaa ystävyyttä eikä niinkään monikulttuurisuutta. Kuvien tarkoitus ei ole tuoda esiin monikulttuurisuutta vaan toteuttamamme toiminnan teemoja kuten yhteisöllisyyttä.

Eettisiä pohdintoja liittyi myös käyttämiimme tiedonhankintamenetelmiin. Haastattelujen yhteydessä pohdimme, ymmärsivätkö haastateltavat kaikki kysymykset niin kuin olimme tarkoittaneet. Oppaan teossa käytimme uskontoihin ja kulttuureihin liittyvää kirjallisuutta ja mietimme, onko tietomme objektiivista. Oppaan tiedot eri uskontojen ja kulttuurien tavoista eivät välttämättä päde jokaiseen niiden edustajaan. Siksi ei ole mahdollista antaa täysin yleispäteviä tietoja. Olemme kuitenkin pyrkineet löytämään kirjallisuudesta mahdollisimman yleisiä asioita jokaiseen uskontoon ja kulttuuriin.

8.4 Ammatillinen kasvu ja opinnäytetyön jatkokehittäminen

Olemme molemmat suuntautumassa varhaiskasvatukseen ja opinnäytetyöhön liittyvän monikulttuurisuuskasvatustoiminnan kautta olemme kehittyneet toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Toiminnan suunnittelussa opimme, miten tärkeää on ottaa lapsiryhmän ja yksilöiden tarpeet huomioon. Kehityimme toiminnan ohjauksessa kuten ryhmän hallinnassa, lapsilähtöisyydessä sekä joustavuudessa. Opimme myös arvioimaan kriittisesti toteuttamamme toimintaa sekä pyytämään palautetta niin aikuisilta kuin lapsiltakin.

Haastattelun tekeminen oli meille tuttua jo ennestään, mutta opinnäytetyöprosessin aikana opimme lisää muun muassa haastattelutekniikoista sekä litteroinnista. Kehityimme myös tärkeimpien asioiden valikoinnissa haastatteluaineistos-

ta. Yhteistyö eri tahojen kanssa opetti viestintätaitoja, palautteen antamista ja vastaanottamista sekä raportointitaitoa. Opimme myös joustamaan tarkoista suunnitelmista sekä tarvittaessa muuttamaan niitä yhteistyötahojen tarpeita vastaaviksi. Toisaalta meidän oli oltava vastuussa lopullisesta työstä ja tehtävä sitä aikarajoitusten ja koulusta tulevien ohjeiden mukaan. Meidän oli myös huolehdittava siitä, ettei opinnäytetyömme pääsee laajenemaan liian suureksi ja että se pysyy selkeänä ja rajattuna.

Oppaan ja opinnäytetyöraportin teoriaperustan kirjoittamisesta opimme paljon uusia asioita valitsemistamme käsitteistä ja teemoista kuten monikulttuurisuudesta sekä monikulttuurisuuskasvatuksesta. Näin ollen ammattikorkeakoulussa vaadittava teoreettinen osaamisemme on kasvanut. Lisäksi olemme kehittyneet näiden asioiden yhdistämisessä käytäntöön. Opinnäytetyöprosessin aikana olemme dokumentoineet kaiken tekemisemme paljon tarkemmin kuin aiemmissa projekteissa. Olemme myös kehittyneet asiatekstin kirjoittamisessa sekä ammattitermien käytössä. Kirjallinen ilmaisumme on kehittynyt ja tullut sujuvammaksi.

Toisen tuotoksemme eli oppaan tekemisen kautta opimme paljon erilaisista uskonnoista ja kulttuureista, jotka päiväkodin arjessa vaikuttavat. Lisäksi tietomme maahanmuuttajaperheiden ja -lasten kohtaamisesta päivähoitossa lisääntyi. Opimme myös ymmärtämään monikulttuurisen päiväkodin haasteita sekä arjen kulttuurisia konflikteja. Uskomme, että meillä on tulevassa työelämässä valmiuksia puuttua näihin asioihin sekä kehittää maahanmuuttajalasten päivähoitoa. Kirjallisuuden lukemisen kautta opimme ajankohtaisia asioita kasvattajan monikulttuurisuusosaamisesta sekä siitä, millainen monikulttuurisen päiväkodin tulisi olla.

Rajasimme oman opinnäytetyömme koskemaan monikulttuurisuutta pääasiassa maahanmuuttajien näkökulmasta. Tästä syystä emme esimerkiksi käsitelleet oppaassa sateenkaariperheitä Hovirinnan päiväkodin henkilökunnan ehdotuksesta huolimatta. Yksi jatkokehittelyehdotus olisi tehdä toiminnallinen opinnäytetyö muista monikulttuurisuuden ulottuvuuksista kuten seksuaalivähemmistöistä. Aihe on hyvin ajankohtainen ja päiväkodin työntekijät tarvitsevat varmasti

paljon lisätietoa aiheeseen liittyen. Toinen jatkokehittelyehdotus voisi koskea erilaisia elämäntapoja ja aatteita, jotka vaikuttavat lapsen elämään ja päiväkodin arkeen. Tästä esimerkkinä ekologisuus, joka näkyy niin ruoassa, vaatetuksessa kuin koko elämässä.

Aiheeseemme liittyen olisi hyödyllistä tehdä myös tutkimus päiväkodin työntekijöiden monikulttuurisuusosaamisesta. Siten saataisiin tietoa työntekijöiden monikulttuurisuusosaamiseen liittyvistä tarpeista ja osattaisiin paremmin vastata niihin. Opinnäytetöihin tutustuessamme huomasimme, että monikulttuurisuuskasvatuksesta ei ole aiemmin tehty vastaavanlaista opinnäytetyötä kuin meillä. Monikulttuurisuuskasvatuksesta voisi tehdä toiminnallisen opinnäytetyön esimerkiksi tekemällä siitä suunnitelmat päiväkotiin. Työssä voisi liittää monikulttuurisuuskasvatuksen osaksi päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmia vuosi-, kuukausi- ja viikkotasolla.

8.5 Palaute Hovirinnasta ja omaa pohdintaa tavoitteiden toteutumisesta

Marraskuun alussa kävimme palautekeskustelua Hovirinnan päiväkodin yhteishenkilöiden kanssa. Henkilökunta oli tyytyväinen yhteistyöhön kanssamme ja he kehuivat opasta selkeäksi ja helppolukuiseksi. Opinnäytetyömme on heidän mielestään huolellisesti tehty ja se sisältää sopivasti asiaa (ks. Liite 4).

Yhteistyömme Hovirinnan päiväkotiin sujui mielestämme hyvin. Olimme alusta saakka tiiviissä yhteydessä päiväkodin yhteishenkilöihin. Mielestämme pidimme henkilökunnan hyvin ajan tasalla ja he saivat vaikuttaa siihen, mitä teemme. Erityisesti opinnäytetyömme aiheen rajauksen sekä työntekijöiden oppaan teemojen valinnan teimme heidän kanssaan. Monikulttuurisuuskasvatustoiminnan suunnittelimme pääsääntöisesti keskenämme, sillä näin opimme itse suunnittelemaan ja toteuttamaan toimintaa lapsiryhmille. Työntekijät olivat kuitenkin aina tietoisia siitä, mitä teemme lasten kanssa.

Molempia tuotoksia ja niiden tavoitteiden toteutumista olemme arvioineet luvussa seitsemän. Mielestämme saimme yhdistettyä kaksi erillistä tuotosta hyvin toisiinsa. Molemmat tuotokset tukevat toisiaan ja tuovat monikulttuu-

risuusosaamisesta esiin kaksi eri näkökulmaa – teoriaosaamisen ja menetelmäosaamisen. Lähdimme toteuttamaan alusta saakka melko laajaa työtä. Pidimme kiinni tavoitteistamme ja teimme suunnitelmien mukaisesti työtä loppuun saakka. Otimme vastaan ja pyysimme palautetta useasti prosessin aikana. Opinnäytetyömme kehittyi viimeisiin viikkoihin saakka, sillä halusimme saada lopputuloksesta mahdollisimman hyvän.

LÄHTEET

- Alitolppa-Niitamo, A. 1993. Kun kulttuurit kohtaavat. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Allahwerdi, H. 1996. Kasvattajan oma identiteetti monikulttuurisessa yhteisössä. Teoksessa Tuomarla, I. & Marttinen, K. (toim.). Mikämikämaan lapset monikulttuurisessa päiväkodissa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Pakolaistoimisto, 12–14.
- Anis, M. 2008. Sosiaalityö ja maahanmuuttajat – Lastensuojelun ammattilaisten ja asiakkaiden vuorovaikutus ja tulkinnat. Helsinki: Väestöliitto.
- Banks, J. 1988. Multiethnic education – Theory and practice. Second edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Biaudet, E. 1996. Erilaisuus on mielenkiintoista. Teoksessa Tuomarla, I. & Marttinen, K. (toim.). Mikämikämaan lapset monikulttuurisessa päiväkodissa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Pakolaistoimisto, 5.
- Borgström, M. 2004. Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. Teoksessa Lahdenperä, P. (toim.) Interkulturell pedagogik i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur, 33–56.
- Brotherus, A.; Helimäki, E. & Hytönen, J. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Fagerholm, T. 2001. Kielen rikastuttaminen. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Gummerus, 63–68.
- Frisk, O. & Tulkki, H. 2005. Kulttuuriavain. Helsinki: Otava.
- Gay, G. 1998. Principles and paradigms of multicultural education. Teoksessa Häkkinen, K. (toim.) Multicultural Education – Reflection on Theory and Practice. Jyväskylä: University.
- Granberg, A. 2000. Småbarns metodik – omsorg, lek och ramsor. Stockholm: Liber.
- Granberg, A. 2005. Småbarns bild- & formskapande – lek med former, färger och linjer. Stockholm: Liber.
- Haapamäki, J.; Kaipio, K.; Keskinen, S.; Uusitalo, I. & Kuoksa, M. 2000. Yhteisö kasvattaa - Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi.
- Haapio, S.; Koski, K.; Koski, P. & Paavilainen, R. 2009. Perhevalmennus. Helsinki: Edita.
- Hakala, J. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS- kustannus, 10–23.
- Heikkinen, H. L. T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H. L. T.; Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.). Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.

- Hellström, M. 2010. Sata sanaa kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hofstede, G. 1993. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Helsinki: WSOY.
- Hujala, E; Puroila, I; Parrila; S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa: Edufin.
- Huttunen, E. 1991. Päivähoidon toimiva arki - varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Hytönen, M.-L.; Laurell, H.; Manninen, K.; Marttila, I. & Rouhio, M. 2002. Maahanmuuttajatyön käsikirja. Selvityksiä, 2002:6. Helsinki: Kaupungin sosiaalivirasto.
- Jasinskaja-Lahti, I.; Liebkind, K. & Vesala, T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa – Maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Järvi, I. 2007. Monikulttuurinen varhaiskasvatus – Pääkaupunkiseudun toimintamalli. Teoksessa Jauhola, H.; Bisi, A.; Järvi, I. & Rusama, P. (toim.) Monikulttuurinen varhaiskasvatus. Helsinki: Pääkaupunkiseudun osaamiskeskus SOCCA MONIKU -hanke, 6–31.
- Järvinen, V. 2011. Minullako ennakkoluuloja? Lehdessä Lastentarha 3/11. Helsinki: Varhaiskasvatuksen ammatti- ja järjestölehti.
- Jääskeläinen, P. 2005. Toiminnallisen opinnäytetyön tekstilajipiirteistä, 62–80. Teoksessa Vanhanen- Nuutinen, L. & Lambert, P. (toim.). Hankkeesta julkaisuksi - Kirjoittaminen ammattikorkeakoulun ja työelämän kehittämishankkeissa. Helsinki: Edita.
- Kaarinan kaupunki, 2005a. Toiminta-ajatus. Viitattu 30.8.2011. <http://www.kaarina.fi> > Perhe- ja sosiaalipalvelut > Varhaiskasvatus > Päiväkodit > Hovirinnan päiväkotit > Toimintaamme ohjaavat periaatteet > Toiminta-ajatus.
- Kaarinan kaupunki 2005b. Arvot. Viitattu 30.8.2011. <http://www.kaarina.fi> > Perhe- ja sosiaalipalvelut > Varhaiskasvatus > Päiväkodit > Hovirinnan päiväkotit > Toimintaamme ohjaavat periaatteet > Arvot.
- Kaarinan kaupunki 2006. Kaarinan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. Viitattu 4.2.2011. <http://www.kaarina.fi> > Lapset > Lasten varhaiskasvatus > Varhaiskasvatussuunnitelma.
- Kaarinan kaupunki, 2011. Tervetuloa Hovirinnan päiväkodin kotisivuille. Viitattu 30.8.2011. <http://www.kaarina.fi> > Perhe- ja sosiaalipalvelut > Varhaiskasvatus > Päiväkodit > Hovirinnan päiväkotit.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä – Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Kalliala, M. 2000. Leikistä kiinni. Teoksessa Tarkkonen, T. & Vaijärvi, K. Leikki kaikkialla. Helsinki: Cultura, 2–3.
- Kanervo, S. & Saarinen, T. 2004. Kulttuurit keskuudessamme. Turku: Kulttuurikeskus.

- Karila, K.; Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa, 13–24. Teoksessa Karila, K.; Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. 2001. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karling, Marjo; Ojanen, Tuija; Siven, Tuula; Vihunen, Riitta; Vilen, Marika. 2008. 11. painos. Lapsen aika. Helsinki: WSOY.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1995. Ajattelu alkaa ihmetyksestä – Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. 3. painos. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Kaskela, M. & Kronqvist, E.-L. 2007. Niin ainutlaatuinen - Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Helsinki: Stakes.
- Kivelä, V. & Lempinen, J. 2009. Arki hallintaan – Nuorten ryhmätoiminnan ohjaaminen. Turku: KOTA – Lasten ja nuorten hyvinvointi ry.
- Koivunen, P.-L. 2009. Hyvä päivähoito – Työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen – Tie tuloksiin. Helsinki: WSOY.
- Koskinen, L. 2010. Kulttuuri, monikulttuurisuus, monikulttuurinen hoitotyö ja maahanmuuttaja käsitteinä. Teoksessa Abdelhamid, P.; Juntunen, A. & Koskinen, L. Monikulttuurinen hoitotyö. 1. painos. Helsinki: WSOYpro, 16–19.
- Kosonen, L. 1996. Ihanteellinen monikulttuurinen päiväkotit? Teoksessa Tuomarila, I. & Marttinen, K. (toim.). Mikämikämaan lapset monikulttuurisessa päiväkodissa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Pakolaistoimisto, 19.
- Kosonen, L. 2001. Maahanmuuttajanuoren tukeminen käytännössä. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) 2001. Monikulttuurinen Suomi – Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 149–157.
- Kupiainen, J. 1994. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus, 26–59.
- Kurki, L. 2001. Sosiaalipedagoginen näkökulma varhaiskasvatuksen. Teoksessa Karila, K.; Kinos, J. & Virtanen, J. (toim.). Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. 2001. Jyväskylä: PS-kustannus, 112–135.
- Kuusisto, A. 2010. Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia. Tutkimuksia 2010:3. Helsinki: Kaupungin sosiaalivirasto.
- Lahdenperä, P. 2004. Interkulturell pedagogik – vad, hur, och varför? Teoksessa Lahdenperä, P. (toim.) Interkulturell pedagogik i teori och praktik. Lund: Studentlitteratur, 11–31.
- Lammi-Taskula, Johanna; Karvonen, Sakari; Ahlström, Salme. 2009. Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lasonen, J. 2009. Kokemusta korkea-asteelta: Musiikinopettajien kulttuurienväläinen asiantuntijuus. Teoksessa Lasonen, J. & Halonen, M. (toim.) Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 85–108.

- Launiala, A. 1998. Muu maa mustikkako? Suomalaisena kulttuureja kohtaamassa. Helsinki: Ulkoasiainministeriö.
- Lehtonen, T. 2009. Uskonnon yhteisöllisestä merkityksestä ja tehtävästä. Teoksessa Heikkilä, J.-P.; Hyyppä, H. & Puutio, R. (toim.) Yhteisön lumo – Systeemisiä kytkeytymisiä. Oulu: Meta-noia Instituutti, 53–69.
- Lindon, J. 2003. Child Care and Early Education – Good practice to support young children and their families. London: Thomson Learning.
- Lipponen, P. & Talib, M.-T. 2008. Kuka minä olen? – monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Löfström, J.; Meri, M. & Talib, M. 2004. Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Martikainen, T. & Haikkola, L. 2010. Johdanto – Sukupolvet maahanmuuttajatutkimuksessa. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L. (toim.) Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–43.
- Martikainen, T.; Pitkänen, P. & Sintonen, T. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa Martikainen, T. (toim.) 2006. Ylirajainen kulttuuri – Etnisyys Suomessa 2000 -luvulla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–41.
- Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turku: Opettajankoulutuslaitos.
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. 2009. Lapselle hyvä päivä tänään – näkökulmia 2010 -luvun varhaiskasvatukseen. Vantaa: Pedatieto.
- Munge, M. 1994. Islamin lapset – Islamilaiset lapset suomalaisessa päivähoitossa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Munge, M. 1996. Monikulttuurisen päiväkodin värikäs arki. Teoksessa Tuomarla, I. & Marttinen, K. (toim.). Mikämikämaan lapset monikulttuurisessa päiväkodissa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Pakolaistoimisto, 52–54.
- Niemi, H. 2007. Monien identiteettien maailmassa. Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. Erilaisuuden valot ja varjot – Eettinen kasvatusta koulussa. Helsinki: Otava, 9–19.
- Niemi, P. 2001. Lapsen kielellisen kehityksen pääpiirteet esiopetusikään asti. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Gummerus, 57–60.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. 2. painos. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Nummenmaa, A. R.; Karila, K.; Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Yliopistopaino.
- Nummi, A. 2005. Kasvu kahteen kieleen ja kulttuuriin. Teoksessa Kananen, M. (toim.) 2005. Kun elämä muuttuu – Maahanmuuttajan arkea Suomessa. Helsinki: Toleranssi, 68–71.
- Oja-Koski, R. 1999. Yhteisö ja erilaisuus. Teoksessa Sinkkonen, J. & Pihlaja, P. (toim.) Ulos umpikujasta – Miten auttaa tunnehäiriöistä lasta? Helsinki: WSOY, 122–134.
- Ojala, M. 1993. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Gummerus.

- Onnismaa, J. & Gardemeister, S. 2009. Dialogisuus, työ ja yhteisön kaipuu. Teoksessa Heikkilä, J.-P.; Hyyppä, H. & Puutio, R. (toim.) Yhteisön lumo – Systeemisiä kytkeytymisiä. Oulu: Metanoia Instituutti, 73–87.
- Paavola, H. & Talib, M.-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Palonen, T. 2009. Kytöksissä muihin – Sosiaaliset suhteet luovat yhteisön voimakentän. Teoksessa Heikkilä, J.-P.; Hyyppä, H. & Puutio, R. (toim.) Yhteisön lumo – Systeemisiä kytkeytymisiä. Oulu: Metanoia Instituutti, 91–105.
- Peltonen, H. 2004. Kasvattajana sosiaali- ja terveysalan ammateissa. Helsinki: Tammi.
- Pyykkö, A.; Salpakivi, P. & Vuorio, J.-M. 1985. Päivähoidon kasvatustoiminta. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Päivärinta, M. 2001. Oma kieli ja kulttuuri oppimisen tukena. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) 2001. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 190–194.
- Rantanen, T. & Toikko, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. 3. korjattu painos. Tampere: Yliopistopaino.
- Reunamo, J. 2007. Tasapainoinen varhaiskasvatus – Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Roos, J. 2009. Monikulttuuriset perheet Suomessa. Teoksessa Oksi-Walter, P.; Roos, J. & Viertola-Cavallari, R. 2009. Monikulttuurinen perhe. Helsinki: Kustannus Oy Arkki, 128–193.
- Räsänen, R. 2002. Monikulttuurisuuskasvatus – utopia vai todellinen vaihtoehto. Viitattu 30.9.2011. <http://ktl.jyu.fi/arkisto/studiageneralia/Raunin.htm>.
- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Rönkkö, L. & Rytönen, T. 2010. Monisäikeinen perhetyö. Helsinki: WSOYpro.
- Salmenkangas, M. 2008. Perhe. Teoksessa Ekholm, E. & Salmenkangas, M. Puhumalla paras – Ratkaisuja arjen etnisiin konflikteihin. Helsinki: Sisäasiainministeriö, 40–63.
- Salminen, K. & Poutanen, P. 1996. Kulttuurikompassi. Helsinki: Edita.
- Salmio, T. & Kemppainen-Koivisto, R. 2008. Teoksessa Salmio, T. & Kemppainen-Koivisto, R. (toim.) Matkalla suvaitsevaisuuteen – Kansainvälisyyskasvatuksen menetelmäopas 5–8-vuotiaiden lasten ohjaajille. 2. painos. Helsinki: Suomen YK-liitto, 10–11.
- Sheridan, S.; Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. 2010. Förskolan – arena för barns lärande. Stockholm: Liber.
- Sitomaniemi- San, J. 2009. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmia opettajuuteen ja opettajakoulutukseen. Teoksessa Moisio, O.-P. & Suoranta, J. (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3. Tampere: Yliopiston kasvatustieteiden laitos, 41–60.

Sondip ry. 2010. Monikulttuurinen päivähoito, koulu ja koti. Viitattu 18.4.2011. www.sondip.com > Jäsenyhdistykset > Monikulttuurinen päivähoito, koulu ja koti ry.

Sosiaali- ja terveysministeriö. 2007. Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa – Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaosto. Selvityksiä 2007:62. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Stakes 2003. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Stakes.

Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Stakes.

Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana – Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.

Svensk, M. 2001. Yhteistyö huoltajien kanssa. Teoksessa Högström, B. & Saloranta, O. (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallitus, 185–186.

Talib, M.; Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu – avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu- Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.

Talib, M.-T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa? Opettajan monikulttuurisesta kompetensista. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Talib, M.-T. 2007. Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. Eriaisuuden valot ja varjot – Eettinen kasvatustieteellinen tutkimus koulussa. Helsinki: Otava, 37–51.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2011. Lapset päivähoitossa 2000 -luvulla. Viitattu 8.2.2011. <http://www.thl.fi> > Etusivu > Työn tueksi > Tilastot > Lapset päivähoitossa.

Tiittula, L. 1997. Kulttuurien välinen viestintä. Teoksessa Pitkänen, P. Näkökulmia Monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita, 33–51.

Tilastokeskus 2011a. 80 vuotta täyttäneitä Suomessa jo neljännesmiljoona. Viitattu 9.11.2011. <http://www.stat.fi> > Etusivu > Tilastot > Väestö > Väestörakenne > 2010 > 80 vuotta täyttäneitä Suomessa jo neljännesmiljoona.

Tilastokeskus 2011b. Väestö. Viitattu 11.9.2011. <http://www.stat.fi> > Etusivu > Tuotteet ja palvelut > Suomi lukuina > Väestö > Turvapaikanhakijat ja pakolaiset.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? – Huolehtivan koulun haaste. Jyväskylä: PS- kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2011. Teknologiakasvatus varhaisvuosina. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–207.

Unicef 2009. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Viitattu 13.10.2011. <http://www.unicef.fi> > Lapsen oikeuksien sopimus > Sopimus kokonaisuudessaan.

Utbildningsstyrelsen 2010. Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2010. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Helsinki: WSOY.

Wellros, S. 1994. Maahanmuuttajalapsen kohtaavat uuden koulunsa. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus, 103–129.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

Virkki, P. 2007. Lapset laatua arvioimassa. Miten viisivuotiaat kokevat päivähoitoarjen? Teoksessa Gretschel, A. & Kiilakoski, T. Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 27–39.

Läsnä: Päiväkodinjohtaja Ritva Mutanen, Dea Rostedt, Sanna Nevala
Aika ja Paikka: 14.1.2011, Kaarina, Hovirinnan päiväkot

MUISTIO – ALKUTAPAAMINEN PÄIVÄKODINJOHTAJAN KANSSA

Tapaamisen tarkoitus oli keskustella sopivasta opinnäytetyöaiheesta sekä harjoittelun toteutumisesta Hovirinnan päiväkodissa. Olimme valmistautuneet tapaamiseen kirjaamalla ylös meitä kiinnostavia opinnäytetyöaiheita. Esittelimme aiheet päiväkodinjohtajalle ja hän poimi niistä päiväkodin kannalta hyödyllisimmät. Keskustelimme toiminnallisesta ja tutkimuksellisesta opinnäytetyöstä ja päädyimme yhdessä johtajan kanssa siihen, että toiminnallinen toteutustapa hyödyttää päiväkotia eniten. Myös meitä kiinnostaa toiminnallisen opinnäytetyön toteuttaminen. Alustavasti sovimme, että lähdemme jalostamaan aihetta ”perhdytysopas henkilökunnalle monikulttuurisuuden ja erilaisuuden kohtaamisesta päivähoidossa”.

Harjoittelusta sovimme, että voimme suorittaa sen kymmenen viikon yhtämittaisena jaksona. Johtaja kertoi myös mihin lapsiryhmiin menemme harjoittelemaan. Sovimme, että johtaja näyttää muulle henkilökunnalle tekemäämme listaa mahdollisista opinnäytetyöaiheista ja palaa asiaan 25.2. pidettävän henkilöstöpalaverin jälkeen.

Läsnä: Lastentarhaopettaja Minna Tiainen, lastenhoitajat Eva Meltola ja Eila Mäkelä, Dea Rostedt, Sanna Nevala

Aika ja Paikka: 17.2.2011, Kaarina, Hovirinnan päiväkoti

MUISTIO – PEREHDTYSOPPAAN IDEOINTI

Tapaamisemme tarkoituksena oli keskustella perehdytysoppaan sisällöstä Hovirinnan päiväkodin henkilökunnan kanssa. Paikalla oli kaksi työntekijää, jotka toimivat niissä lapsiryhmissä, joihin opinnäytetyömme pääasiallisesti suuntautuu. Kyselimme muun muassa työntekijöiden mielipidettä aihevalinnastamme sekä perehdytysoppaan sisällöstä. Sovimme, että lähetämme noin parin viikon kuluttua oppaan alustavan suunnitelman sähköpostitse.

Tapaamisen yhteydessä tutustuimme talon tapoihin ja kiertelimme ympäri päiväkotia. Keskustelimme myös niistä kahdesta ryhmästä, joihin olemme menossa harjoitteluun huhtikuussa. Työntekijät kokivat alustavat suunnitelmamme opinnäytetyöstä varsin käyttökelpoisina, mutta he lupasivat kuitenkin puhua perehdytysoppaan sisällöstä vielä talon muidenkin työntekijöiden kanssa.

Tapaamisessa päätettiin rajata perehdytysoppaan teema lapsiin eli emme käsittele työssämme esimerkiksi kasvatuskumppanuutta, vaan keskitymme monikulttuurisuuskasvatukseen ja konkreettisten välineiden luomiseen yhteisöllisyyden lisäämiseksi päiväkodissa. Pyrimme lisäämään lasten yhteisöllisyyttä muun muassa kertomalla eri kulttuureista ja tavoista. Työntekijöiden toivomuksesta kirjoitamme perehdytysoppaaseen myös tietoa eri kulttuureista ja uskonnoista, joita päiväkodin arjessa näkyy. Opas auttaa näin ollen myös sijaista ja opiskelijoita, jotka tulevat taloon.

Läsnä: Lastentarhaopettajat Minna Tiainen ja Marjaana Fomin, päiväkodinjohtaja Ritva Mutanen, Dea Rostedt, Sanna Nevala

Aika ja Paikka: 20.9.2011, Kaarina, Hovirinnan päiväkoti

MUISTIO – OPPAAN SISÄLLÖSTÄ KESKUSTELEMINEN

Tapaamisessa keskustelimme oppaan sisältöalueista ja sen ulkoasusta. Paikallaolijat antoivat palautetta tähänastisesta tuotoksesta. Opas on heidän mielestään helppolukuinen ja selkeä. Se sopii hyvin opiskelijalle sekä henkilökunnalle, kun he haluavat tarkistaa esimerkiksi tietoja joistakin kulttuureista. Tuokioiden kuvaukset olivat henkilökunnan mielestä hyödyllisiä oppaassa.

Paikallaolijat antoivat ehdotuksia oppaan sisältöön. Heidän mielestään oppaassa voisi olla tietoa myös seka-avioliitoista, sateenkaariperheistä sekä viittomakielisistä. He ehdottivat myös, että vietnamilaisesta kulttuurista voisi kertoa uskonnot ja kulttuurit osiossa. Oppaassa voisi myös pohtia, miten päivähoito voi sovitella valtauskonnon ja muiden uskontojen välillä. Kysymykseksi nousi myös, miksi pitäisi sovitella ja miten pitkälle tulisi venyä. Oppaassa voisi myös selvittää tarkemmin tulkin käytön ongelmia.

Keskustelimme myös kuvien käytöstä oppaassa ja päädyimme siihen, että kuvia voi käyttää ilman kasvojen peittämistä, sillä kaikilta perheiltä on kysytty lupa kuvien julkaisemiseen. Kuvia ei kuitenkaan voi julkaista Internetissä. Kysyimme myös lupaa saada käyttää työntekijöiden nimiä opinnäytetyössä.

Läsnä: Lastentarhaopettajat Minna Tiainen ja Marjaana Fomin, päiväkodinjohtaja Ritva Mutanen, Dea Rostedt, Sanna Nevala

Aika ja Paikka: 1.11.2011, Kaarina, Hovirinnan päiväkot

MUISTIO – OPPAAN ULKOASU JA PALAUTE OPINNÄYTETYÖSTÄ

Palaverissa keskustelimme siitä, miten oppaan ulkoasu toteutetaan. Henkilökunta päätti, että heille riittää oppaan ja raportin tulostetut versiot, jotka he laittavat kansioon. Sovimme, että lähetämme heille molemmista viimeiset versiot niiden valmistuttua.

Saimme palaverissa henkilökunnalta palautetta opinnäytetyön onnistumisesta. Henkilökunnan mielestä opas on kielellisesti selkeä ja helppolukuinen. Opas on heidän mukaansa huolellisesti tehty ja se on sopivan laaja. Päiväkodin johtaja ehdotti, että henkilökunta voisi tehdä oppaasta lyhennelmän, joka liitettäisiin osaksi uuden työntekijän perehdytyskansiota. Samanlainen lyhennelmä on tehty myös esimerkiksi turvallisuusohjeista.

Henkilökunta oli todella tyytyväinen opinnäytetyöhömmme. He kertoivat myös, että yhteistyö kanssamme on sujunut alusta saakka hyvin. Keskustelimme palaverin lopussa myös oppaan levittämisestä. Annoimme luvan jakaa opasta myös muihin Kaarinan päiväkoteihin, mikäli sille on käyttöä.

KAARINAN KAUPUNKI
Sivistyspalvelut
Varhaiskasvatuksen johtaja

PÄÄTÖS
14.3.2011

NRO 1/2011

TUTKIMUSLUPA / DEA ROSTEDT JA SANNA NEVALA

Asia Turun ammattikorkeakoulussa opiskelevat Dea Rostedt ja Sanna Nevala hakevat tutkimuslupaa opinnäytetyötään varten. Tavoitteena on tehdä opinnäytetyö aiheesta "Monikulttuurisuuskasvatuksen kehittämiseen Hovirinnan päiväkodissa". Opiskelijat ovat toimittaneet hakemuksensa tueksi perusteellisen tutkimussuunnitelman.

Päätös Myönnän tutkimusluvan Dea Rostedtille ja Sanna Nevalalle.

**Päätöksen
allekirjoitus**

Päivi Kemppainen
Varhaiskasvatuksen johtaja

Päätös nähtävillä

16.3.2011 klo 9-12

Viranhaltijapäätökset pidetään yleisesti nähtävänä kaupunginvirastossa seuraavasti:

- kuukauden 1.–15. päivinä tehdyt päätökset saman kuukauden 16. päivänä klo 9.00–12.00
- kuukauden 16.–31. päivinä tehdyt päätökset seuraavan kuukauden 1. päivänä klo 9.00–12.00.

Tiedoksi

HAASTATTELUKYSYMYKSIÄ MAAHANMUUTTAJAEDUSTAJALLE:

TAUSTATIETOJA:

- Miten ja milloin olet tullut Suomeen?
- Miten sopeuduit? Ilmasto, ihmiset, kieli, kulttuuri, tavat...
- Mitkä asiat koet haasteina maahanmuuttajille, kun he tulevat Suomeen?

PÄIVÄHOITO JA MAAHANMUUTTAJALAPSET:

- Millaisena koet suomalaisen päivähoidon? positiivista, negatiivista
- Mitä monikulttuurisuus tarkoittaa päivähoidon näkökulmasta?
- Mitä on monikulttuurisuuskasvatus päivähoitossa?
- Mikä siinä on hyvää?
- Mitä tulisi kehittää ja miten?
- Tiedätkö mihin päivähoidon henkilökunta kaipaisi lisätietoja maahanmuuttajiin ja monikulttuurisuuteen liittyen?
- Miten koet maahanmuuttajalasten tilanteen Suomessa? (esim. kieli, kulttuuri, sosiaaliset suhteet)
- Miten tukisit maahanmuuttajalapsia päiväkodissa?
- Oletko törmännyt johonkin haastavaan tilanteeseen liittyen kulttuurien kohtaamiseen päiväkodissa tai koulussa?

TYÖ JÄRJESTÖSSÄ:

- Mitä työnkuvaasi kuuluu?
- Mitä järjestö tavoittelee? Miten tavoitteisiin pyritään?

RYHMÄHAASTATTELU

Haastattelun aihe:

Aika ja paikka:

Paikalla olijat:

- Mitä ajattelette maahanmuuttajalasten tilanteesta päivähoidossa?
- Mitkä asiat koette ongelmallisimpina maahanmuuttajalasten päivähoidossa?
- Miten monikulttuurisuus näkyy päiväkotinne arjessa?
- Millaisissa arkipäivän tilanteissa eri uskontoihin liittyvät asiat tulevat esille?
- Miten ja kuinka paljon olette saaneet tietoa monikulttuurisuudesta? (esim. koulutuksien kautta)
- Millaista tietoa?
- Miten paljon henkilökunta tuntee lasten uskontoja?
- Mihin asioihin erityisesti päiväkodin henkilökunta tarvitsisi enemmän opastausta? (liittyen monikulttuurisuuteen, maahanmuuttajalapsiin ym.)
- Jos, niin millaista?
- Miten mahdollinen tiedonpuute on näkynyt työssänne? millaisissa tilanteissa?
- Onko päiväkodin henkilökunnan ja lasten vanhempien välillä syntynyt väärinkäsityksiä/vaikeita tilanteita liittyen uskonnosta tai kulttuurista nouseviin ”sääntöihin”?
- Mitä mielestänne tarkoitetaan monikulttuurisuuskasvatuksella?
- Onko teillä kokemusta monikulttuurisuuskasvatuksesta? Millaista?
- Onko päiväkodilla omia suunnitelmia monikulttuurisuuskasvatuksesta?
- Mistä olette saaneet tietoa monikulttuurisuuskasvatuksesta?
- Miten lasten kanssa käydään läpi esimerkiksi erilaisuutta ja suvaitsevaisuutta?
- Miten eri kulttuurit otetaan huomioon päiväkodin arjessa ja juhlapyhissä?
- Mitä toivoisitte tulevalta henkilökunnan oppaalta?