

KEMI-TORNION AMMATTIKORKEAKOULU

Työskentely monikulttuuristen lasten ja vanhempien kanssa päivähoidossa

Tarja Nevalainen & Aliisa Räsänen

Sosiaalialan koulutusohjelman opinnäytetyö
Lapsi- ja nuorisotyö
Sosionomi (AMK)

KEMI 2010

Tekijät:	Nevalainen, Tarja & Räsänen, Aliisa
Opinnäytetyön nimi:	Työskentely monikulttuuristen lasten ja vanhempien kanssa päivähoitossa
Sivuja (+liitteitä):	54 (+1)
<p>Opinnäytetyön kuvaus: Opinnäytetyössä käsittelemme monikulttuuristen lasten ohjaamista ja monikulttuuristen vanhempien kanssa työskentelyä päivähoitossa. Mitä ovat käytännön keinot monikulttuuristen lasten kanssa työskennellessä. Tarkoituksena on myös selvittää mitä erityispiirteitä monikulttuurisuus tuo perheiden kanssa työskentelylle.</p> <p>Teorettinen ja käsitteellinen esittely: Käsittelemme teoriaosuudessa suomalaista varhaiskasvatusta ja monikulttuurisuutta päivähoitossa. Lisäksi esittelemme monikulttuurisen ohjaustyön teoriaa.</p> <p>Metodologinen esittely: Opinnäytetyössämme käytämme kvalitatiivista tutkimusotetta. Olemme haastatelleet päivähoiton työntekijöitä, jotka työskentelevät lapsiryhmissä, joissa on monikulttuurisia lapsia.</p> <p>Keskeiset tutkimustulokset: Opinnäytetyössä selviää, että monikulttuuristen lasten kanssa työskentelevät ymmärtävät lasten oman kulttuurin merkityksen ja ottavan sen huomioon päivähoitossa. Tutkimuksessa ilmenee, että työntekijöiden ja perheen yhteisen kielen puuttuminen asettaa tiettyjä haasteita kommunikoinnille. Tutkimuksessa ilmenee myös, että päivähoiton työntekijöiden ja monikulttuuristen vanhempien hyvä suhde on merkittävä asia.</p> <p>Johtopäätökset: Monikulttuuristen perheiden kanssa työskenteleminen on työntekijöille rikkaus. Haastatteluista ilmenee, että päivähoiton työntekijöillä tulee olla avoin asenne työskennellä kaikkien kulttuurien kanssa.</p>	
Asiasanat:	monikulttuurisuus, ohjaus, päivähoito, varhaiskasvatus

Authors:	Nevalainen, Tarja & Räsänen, Aliisa
Title:	Working with multicultural children and parents in day care
Pages (+appendixes):	54 (+1)
Thesis description:	<p>In our thesis we deal with guidance of multicultural children, working with their parents in a day care setting and practises the workers use when working with the children. Our aim is also to find out the special characteristics which multiculturalism brings to the work with families.</p>
Theoretical summary:	<p>In the theoretical part of our thesis part we handle Finnish early childhood education and multiculturalism in day care. Furthermore, we look at some aspects in the theory of multicultural guidance.</p>
Methodological summary:	<p>We have adopted the qualitative research method in our thesis. We have interviewed various day care workers who work groups with multicultural children.</p>
Main results:	<p>It becomes clear that people who work with multicultural children understand the importance of the children´s own culture and they take that into account in the day care. It is also evident that when the workers and the family do not have a common language some challenges for communication occur. Maintaining a good relationship between workers in day care and the multicultural parents is also important.</p>
Conclusions:	<p>Working with multicultural families is an enrichment for workers and they should be open-minded about with different cultures.</p>
Key words:	multiculturalism, guidance, day care, early childhood education

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1. JOHDANTO	6
2. VARHAISKASVATUSTA JA ESIOPETUSTA OHJAAVIA LAKEJA JA ASIAKIRJOJA MONIKULTTUURISESTA NÄKÖKULMASTA	8
2.1 Lait	8
2.2 Valtakunnalliset varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat	9
3. PÄIVÄHOITO SUOMESSA	12
3.1 Perushoito ja -kasvatus suomalaisessa päivähoitossa	12
3.2 Kasvatuskumppanuus ja varhaiskasvatussuunnitelma	16
3.3 Monikulttuurisuus päivähoitotyössä	18
4. MONIKULTTUURINEN OHJAUSTYÖ	22
4.1 Monikulttuurisen ohjauksen perusteita ja piirteitä	22
4.2 Työntekijän elämänhistorian, kulttuuritietämyksen ja ihmiskäsityksen vaikutus työskennellessä monikulttuurisen ohjauksen parissa	25
4.3 Monikulttuurinen ohjaussuhde	28
5. METODOLOGINEN OSIO	30
5.1 Tutkimusjoukko ja –kysymykset	30
5.2 Tutkimus- ja analyysimenetelmät	31
5.3 Opinnäytetyöprosessin kuvaus	33
6. TUTKIMUSTULOKSET	37
6.1 Ohjaustyö lasten parissa	37
6.2 Vanhempien kanssa työskentely	41
6.3 Monikulttuuristen perheiden kanssa työskentelyn vaikutuksia työntekijöihin	45
7. POHDINTA	48
LÄHTEET	51

1. JOHDANTO

Opinnäytetyömme aihe on monikulttuurinen ohjaustyö päivähoitossa. Motiivina työllemme on aiheen ajankohtaisuus ja oma kiinnostuksemme aihetta kohtaan. Suomeen on tullut viime vuosina enenevässä määrin ulkomaalaisia. Vuoden 1990 lopussa Suomessa oli 26 255 ulkomaalaista ja vuoden 2000 lopussa 91 074 ulkomaalaista. Uusimman tilastotiedon mukaan vuoden 2008 lopussa Suomessa oli 143 256 ulkomaalaista. (Tilastokeskus 2009.) On hyvin todennäköistä, että sosionomit työskentelevät päivähoitossa monikulttuuristen lasten ja heidän perheiden kanssa. Meillä itsellämme myös on kiinnostus ja halu työskennellä monikulttuuristen ihmisten parissa. Käsittelemme monikulttuurista ohjaustyötä päivähoiton työntekijöiden näkökulmasta oman osaamisemme vahvistamiseksi. Olemme suuntautuneet lapsi- ja nuorisotyöhön ja opinnoissamme painottuu varhaiskasvatus. Olemme erityisesti kiinnostuneita työskentelemään päivähoitossa ja siksi myös opinnäytetyömme aihe käsittelee päivähoitoa.

Opinnäytetyössämme monikulttuurinen perhe tarkoittaa perhettä, jossa molemmilla vanhemmilla tai toisella vanhemmalla on eri kieli- ja kulttuuritausta. Monikulttuurinen lapsi on siis tällaisen perheen lapsi. Tässä työssä emme tarkoita eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla romaneja, saamelaisia ja suomenruotsalaisia. Eroavaisuus työntekijöiden ja näiden perheiden välillä ei kieli- ja kulttuuriasioissa ole niin suuri kuin monikulttuuristen perheiden kanssa. Romaneilla, saamelaisilla ja suomenruotsalaisilla oma kulttuuri on myös vahva, mutta tämän lisäksi heillä on tietoa Suomen kulttuurista ja tavoista. He ja heidän sukunsa ovat pääosin asuneet Suomessa kauan, mutta yleisesti monikulttuurisia perheitä ei ole vielä montaa sukupolvea Suomessa.

Selvittämme opinnäytetyössämme mitä erityispiirteitä liittyy monikulttuuristen perheiden kanssa työskentelyyn päivähoitossa. Päättökysymyksiämme ovat mitä on ohjaustyö monikulttuuristen perheiden ja lasten kanssa päivähoitossa ja mitkä ovat monikulttuurisuuden vaikutukset työntekijöihin eri tasoilla. Olemme keränneet tutkimusaineiston haastattelemalla työntekijöitä, jotka työskentelevät monikulttuuristen lasten kanssa päivähoitossa.

Käsitlemme opinnäytetyössämme suomalaista varhaiskasvatusta sekä monikulttuurisuutta päivähoitotyössä. Monikulttuuristen lasten kasvatusta perustuu suomalaisiin yleisiin kasvatuskäytäntöihin ja monikulttuuristen perheiden kanssa työskennellessä toteutetaan kasvatuskumppanuutta kuten suomalaisten vanhempien kanssa. Päivähoidossa monikulttuuristen lasten ja vanhempien kanssa työskentelyssä on kuitenkin joitain erityispiirteitä, joita käsitlemme työssämme. Lisäksi työssä on käsitelty melko laajasti monikulttuurisen ohjaustyön teoriaa, koska mielestämme se on hyvä perusta kaikelle monikulttuurisuustyön tekemiselle. Halusimme monikulttuuriseen ohjaustyön kautta käsitellä aihetta laajemmin. Teoriaosuutta seuraa metodologinen osio, jossa kerromme muun muassa käyttämistämme tutkimus- ja analyysimenetelmistä. Kuvailimme myös opinnäyteprosessia ja valintoja joita olemme matkan varrella tehneet. Lopuksi esittelemme tutkimustulokset ja analysoimme niitä.

2. VARHAISKASVATUSTA JA ESIOPETUSTA OHJAAVIA LAKEJA JA ASIAKIRJOJA MONIKULTTUURISESTA NÄKÖKULMASTA

2.1 Lait

Laissa lasten päivähoidosta säädetään päivähoidon tavoitteet, joita on muun muassa tukea päivähoidossa olevien lasten koteja kasvatustehtävässä. Päiväkoti edistää lasten persoonallista kehitystä yhdessä kotien kanssa. Päivähoidon on omalta osaltaan tarjottava turvalliset ja jatkuvat ihmissuhteet, lapsen kehitystä tukevaa toimintaa ja lapsen lähtökohdat huomioon ottava kasvuympäristö. Lapsen kehityksen eri osa-alueita on edistettävä kulttuuriperinne huomioon ottaen. Lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta on tuettava. Lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta on kunnioitettava uskonollista kasvatusta tuettaessa. Päivähoidon on myös tuettava lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan. (Laki lasten päivähoidosta 1973, 2 a §.) Näihin laissa säädettyihin kasvatustavoitteisiin kuuluu myös maahanmuuttajalasten oman kielen ja kulttuurin tukeminen yhdessä oman kulttuurin edustajien kanssa. (Asetus lasten päivähoidosta 1973, 1 a §.)

Mikäli asianomainen, esimerkiksi maahanmuuttaja, ei osaa asioida suomen tai ruotsin kielellä viranomaisen esille ottamassa asiassa, viranomaisen on järjestettävä tulkkaukset (Hallintolaki 2003, 26§). Ulkomaalaislain (2004) 6§:n mukaan ulkomaalaislain nojalla tapahtuvassa päätöksenteossa, joka koskee alle 18-vuotiasta, on erityisesti otettava huomioon lapsen etu sekä hänen kehityksensä ja terveytensä.

Lain maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta (1999, 1§) tavoitteena on pyrkiä muun muassa edistämään maahanmuuttajien kotoutumista. Lain 2 §:n mukaan kotoutumista edistäviä ja tukevia toimenpiteitä ja palveluita järjestävät viranomaiset. Päivähoito on tärkeä osa perheiden kotouttamisen tukemista ja lasten syrjäytymisen ehkäisyä (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta. Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämissaasto 2007, 15).

Oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna annettavasta esiopetuksesta ja maahanmuuttajille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta säädetään perusopetuslaissa. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja

eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja antaa elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Esiopetuksen tavoitteena on myös osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Oppilaiden sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa edistetään ja heille annetaan mahdollisuus kehittää itseään elämän aikana. (Perusopetuslaki 1998, 1§, 2§.)

2.2 Valtakunnalliset varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmat

Varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta ja sillä edistetään lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Suomalaista varhaiskasvatusta koskevissa periaatteissa linjataan lapsen oikeudet. Lapsella on oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin, kasvuun sekä ympäristöön, jossa voi toimia monipuolisesti. Lapsella on niin ikään oikeus tulla kuulluksi ja tarvittaessa saada erityistä tukea. Kaikilla lapsilla on oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskontoon. Varhaiskasvatuksessa ovat kasvatuspäämäärinä lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen tärkeimpänä sisältönään yksilöllisyyden kunnioitus. Kasvatuspäämääränä on myös toisten huomioonottavien käyttäytymismuotojen opettelu ja itsenäisyyden asteittainen lisääminen tarkoittaen sitä, että omatoimisuuteen opetellaan, mutta aikuisen turva on kuitenkin aina läsnä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12.)

Esiopetuksen tavoitteena on lapsen minäkuvan vahvistaminen ja perustaitojen omaksuminen eri osa-alueilta. Lapsi opettelee yhdessä toimimista ja yhdessä elämisen pelisääntöjä ja arjessa toimimista. Toisten erilaisuuden hyväksyminen on tavoitteena. Lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetin vahvistuminen on tavoitteena ja lapsi opettelee myös toisiin kulttuureihin tutustumista. Luontoon ja ympäristöön tutustuminen ovat osa esiopetuksen tavoitteita. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8.)

Tavoitteena varhaiskasvatuksessa on, että kulttuurivähemmistöihin kuuluvat lapset kasvavat sekä oman kulttuurinsa että suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. Varhaiskasvatus on osa lasten kotoutumista. Kulttuurivähemmistöihin kuuluvien varhaiskasvatus on osa normaaleja varhaiskasvatuspalveluja, kuitenkin siten että varhaiskasvatuksessa otetaan huomioon lasten kulttuuritaustat ja äidinkieli.

Vanhemmille on tärkeää kertoa suomalaisesta varhaiskasvatuksesta ja sen periaatteista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39, 41.)

Varhaiskasvatustyössä vaaditaan hyvää kulttuurista osaamista, jotta perheiden kasvatustavoitteista ja lasten erilaisista tarpeista voidaan keskustella vastavuoroisesti. Lapsen omaan kulttuuriin ja elämäntapoihin on perehdyttävä myös siksi, että niitä voidaan arvostaa ja saada näkyväksi varhaiskasvatuksessa. Lapsen kulttuuriperinteen jatkumista tuetaan yhdessä vanhempien kanssa. Näiden asioiden myötä voidaan tukea lapsen identiteetin kehittymistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39-40.)

Perhe on ensisijaisesti vastuussa lapsen äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä ja kehittämisestä. Vanhemmille kerrotaan, että on merkittävää kehittää omaa äidinkieltä ja vanhemmille annetaan keinoja tässä asiassa. Lasta rohkaistaan myös varhaiskasvatuksessa käyttämään omaa äidinkieltään. Vanhempien ja lapsen äidinkielen kasvuympäristön tietoa ja osaamista voidaan hyödyntää, kun tuetaan lapsen äidinkieltä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa lapsi oppii suomen tai ruotsin kieltä sekä luonnollisissa tilanteissa aikuisten ja lasten kanssa että järjestelmällisissä ohjaustilanteissa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 39, 41.)

Esiopetusikäisen maahanmuuttajalapsen opetus voidaan järjestää muun esiopetuksen yhteydessä, perusopetuksen valmistavana opetuksena tai näiden yhdistelmänä. Kieli ja kulttuuri sekä maahanmuuton syy ja maassaoloaika erottaa esiopetukseen osallistuvia maahanmuuttajalapsia toisistaan. Lasten erilaiset taustat tulee kuitenkin ottaa huomioon, vaikka opetuksessa toteutetaan esiopetuksen yleisiä kasvatus- ja opetustavoitteita. Maahanmuuttajalasten opetuksessa on lisäksi erityistavoitteita, joita pyritään toteuttamaan paikallisten resurssien ja erilaisten ratkaisumallien puitteissa. Esimerkiksi suomen tai ruotsin kielen oppimisen lisäksi opetuksessa tuetaan mahdollisuuksien mukaan myös lapsen äidinkielen kehittymistä sekä mahdollisuutta kasvaa kahteen kulttuuriin. Lapsen identiteetin rakentumisen vuoksi on tärkeää, että hänen kulttuuriinsa liittyviä asioita arvostetaan ja ne näkyvät myös esiopetuksen arjessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 19.)

Tavoitteena suomi tai ruotsi toisena kielenä-opetuksessa on se, että lapsi saavuttaa perusopetuksen aikana mahdollisimman toimivan suomen tai ruotsin kielen taidon kaikilla kielen eri osa-alueilla on. Edellytyksenä suomen tai ruotsin kielen oppimiselle

on oman äidinkielen hallinta. Muun muassa itsetunnon kasvu, ajattelun kehittyminen sekä kielenkäyttötaitojen harjaantuminen on tavoitteina oman äidinkielen opetukselle. Opetuksessa tärkeää on myös lisätä lasten ilmaisukieltä ja rohkeutta kertoa omia mielipiteitä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 19-20.)

3. PÄIVÄHOITO SUOMESSA

3.1 Perushoito ja -kasvatus suomalaisessa päivähoitossa

Ohjaava tai auktoritatiivinen kasvatus on kasvatusta, jossa turvallisuus perustuu aikuisen luontaiseen auktoriteettiin eli aikuinen on vastuussa lapsesta. Ohjaavaan kasvatukseen kuuluu toimintojen valvontaa ja suoritusodotuksia lasta kohtaan. Lapselta odotetaan asioita kehitystason mukaan eikä häntä vaadita suoriutumaan yksin tehtävistä, joihin hän ei vielä kehityksensä puolesta kykene. Aikuinen osoittaa lasta kohtaan lämpöä ja huolenpitoa ja pitää ensisijaisen tärkeänä lapsen hyvinvointia. Lapsen tarpeet otetaan huomioon tasaveroisesti. Lapselle osoitetaan myötätuntoa ja häntä ohjataan ja neuvotaan esimerkiksi erilaisissa ristiriitatilanteissa. Aikuinen on oikeudenmukainen ja johdonmukainen kasvatuksessaan. Ohjaavan kasvatukseen kuuluu demokraattisuus eli avoimuus aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Lasta kuunnellaan aktiivisesti. Lasta rohkaistaan mielipiteensä ilmaisemiseen, mutta aikuisella on kuitenkin lopullinen vastuu ratkaisujen tekemisestä (Kettunen & Krats & Kinnunen 1997, 80). Ohjaava kasvatus on siis lapsikeskeistä mutta ei lapsijohtoista kasvatusta. (Pulkkinen 1997, 39; Pulkkinen 1984, 255-256.)

Jos lapsi kokee olonsa turvattomaksi, aikuisen ei tule kieltää tai kätkeä lasta. Silloin lapsi joutuisi selviytymään itsensä varassa. Tällaisissa tilanteissa aikuisen tulee olla läsnä ja huomioida lapsi, antaa hänelle turvaa ja esimerkiksi ottaa syliin. Aikuinen tulee olla empaattinen eikä vaatia liian suurta omatoimisuutta. (Koivunen 2009, 50.)

Päivähoitossa lapset saavat onnistumisen kokemuksia luonnollisissa tilanteissa ilman suunnittelua, esimerkiksi lapsi osaa vastata työntekijän kysymykseen ja saa myönteistä palautetta. Nämä kokemukset vahvistavat lapsen minäkuvaa ja itseluottamusta. Onnistumisen kokemuksia voidaan järjestää myös tietoisesti. Onnistumisia syntyy siitä, kun toiminta on lapsen kehitystasolle sopivaa, innostuneisuutta palkitaan ja käyttäytymisestä kiitetään. Onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä, koska ne edistävät motivaatiota ja siten oppimista. Erityisesti lapsille, jotka eivät luota itseensä, on annettava onnistumisen kokemuksia. Myös lapselle, joka harvoin onnistuu, on toisinaan järjestettävä tehtäviä, joista hän varmasti suoriutuu. Lapsen innostuttua jostakin, josta

hän ei yleensä ole lainkaan kiinnostunut, intoa ei tulisi tukahduttaa. Jos lapsi esimerkiksi innostuu askartelusta ja haluaa tehdä toisen samanlaisen askartelun heti perään, antaa mennä vain. Tekemisen intoa ei tule kieltää, esimerkiksi sanomalla, että kaikki tekevät ensin yhden, katsotaan sitten myöhemmin. Tulee muistaa lapsen yksilöllisyys ja erityisen tuen tarve. (Koivunen 2009, 38-39.)

Vuorovaikutusta on sanatonta ja sanallista. Jos nämä viestintätavat ovat ristiriidassa, sanaton viesti syrjäyttää sanallisen. Esimerkiksi, jos ihminen huutaa kovalla äänensävyllä ja vihaisesti ”minä en ole vihainen”, on vaikea uskoa sanottua todeksi. Äänensävyllä paljastetaan todelliset tunteet. Lasten kanssa kommunikoidessa on tärkeää olla konkreettisesti heidän tasollaan. Lapsille puhuessa tulee välttää runsasta selittämistä. Sanoja ei pidä käyttää liikaa ja käytettävien sanojen tulee olla lapselle ymmärrettäviä. Usein lapsille puhutaan liian paljon ja epäselvästi. Lasten voi olla vaikea ymmärtää aikuisten puheessa usein toistuvia sanoja ja kehotuksia, kuten kohta, kunnolla tai reippaasti pukemaan. Kuvat ja läsnäolo ovat hyviä paljon puhumisen korvaajia. (Koivunen 2009, 47-48.)

Lapsen kasvatuksen suunnittelussa hyödynnetään eri tahoilta saatua tietoa. Lapsen aloittaessa päivähoiton hänestä saadaan perustiedot perheeltä ja yhteistyötä tehdään myös muun muassa neuvolan kanssa. Lasta kuuntelemalla, haastattelemalla, arvioimalla ja havainnoimalla saadaan tietoa lapsen ajatuksista, mielenkiinnon kohteista sekä tiedoista ja taidoista. Nämä tiedot auttavat työntekijöitä vastaamaan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Lapsesta saadaan tietoa myös säännöllisten kasvatuskeskustelujen myötä ja syventymällä lapsen kasvun kansion tai saduttamalla lasta. Havainnointi on päivittäistä seurantaa kaikissa päivähoiton tilanteissa, kuinka perushoidon ja siirtymisen tilanteet toimivat, kuinka leikkihetket sujuvat ja kuinka yksittäinen lapsi tai lapsiryhmä toimii ohjatuissa toiminnoissa. Havainnot kirjataan havainnointivihkoon tai -kansioon ja näistä havainnoista keskustellaan työntekijöiden keskuudessa ja vanhempien kanssa. Päivähoitossa on havainnointi- ja arviointilomakkeita, jotka auttavat lapsen kasvun ja oppimisen havainnoinnissa eri osa-alueilla. Lyhyistä havainnoinneista ei voi tehdä suuria johtopäätöksiä, pitemmistä havainnoinneista saadaan paremmin tietoa käyttäytymisestä ja sen muutoksista. Merkittävintä on nähdä asiat havainnoitavan lapsen näkökulmasta. Lasta arvioidaan monilla eri osa-alueilla ja arviointia tehdään säännöllisesti yhdessä havainnoinnin kanssa. (Järvinen & Laine & Hellman-Suominen 2009, 152-153; 155-156.)

Lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tuetaan perushoidossa, leikissä, opetuksessa ja työkasvatuksessa. Päivittäinen juttelu lapsen kanssa ja hänen mielipiteiden kysely on edellytys sille, että lasta voi tukea yksilöllisesti. Lapsesta ja hänen asioista keskustellaan myös työyhteisössä ja vanhempien kanssa. Vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa käydään läpi lapsen vahvuuksia ja kehittymistarpeita sekä mahdollisia tukitoimia. (Järvinen ym. 2009, 154.)

Päivähoidon jokapäiväisiä tilanteita ovat pukeminen ja riisuminen, peseytyminen ja wc-toiminnot, ruokailut, lepoaika sekä ulkoilu ja liikunta. Lapsen ikä ja kehitys vaikuttavat siihen kuinka paljon aikaa näihin toimintoihin kuluu. Aikuisen tulee antaa lapselle aikaa toimia kiirehtimättä. Perusturvallisuutta edistetään myönteisellä ja ystävällisellä suhtautumisella lapseen. Lapselle toiminnan selittäminen ja hänen kysymyksiin vastaaminen kehittävät lapsen kieltä ja antavat hänelle uutta tietoa. Myös toimintaan kytketyt laulut ja lorut rauhoittavat lasta. Päivittäisissä tilanteissa lapsi oppii hyviä terveystottumuksia. Omatoiminen selviytyminen päivittäisistä tapahtumista on lapselle merkityksellistä. Onnistuminen vahvistaa lapsen itsetuntoa ja osaaminen tuottaa iloa. Kasvattajalla tulee olla kärsivällisyyttä ja kykyä nähdä tilanteet oppimistapahtumina ohjatessa lapsia omatoimisuuteen. Aikuinen esimerkillään ja kielellisellä ohjauksellaan saa lapsen sisäistämään asioita. Arkitilanteissa kunnioitetaan ja otetaan huomioon kunkin lapsen yksilölliset piirteet ja kehitystaso. Lisäksi lapsen perusluonteen tuntemus auttaa kasvattajaa suhtautumaan lapseen oikein. (Tiusanen 2008, 79.)

Päiväkotipäivään kuuluu perushoidon tilanteiden lisäksi erilaisia tuokioita. Usein päivä aloitetaan aamupiirissä, jossa katsotaan ketä on paikalla. Yleensä katsotaan myös kalenteria ja siten opetellaan viikonpäiviä ja kuukausia. Aamupäivisin on myös ohjattuja toimintoja yksin tai ryhmässä, koska silloin lapset ovat virkeimmillään toimintaan. Päiväkodin ulkoiluhetket ovat liikunnan, leikin ja kisailun hetkiä, mutta ulkoilussa korostuu myös yhteisöllisyyden opettelu: toisten huomioonottaminen, lelujen vuorottelu sekä vastuunkanto itsestä ja turvallisuudesta piha-alueesta. Ulkoiltaessa voi myös päästää ääntä niin paljon kuin haluaa, mikä ei onnistu sisällä samoin tavoin (Tiusanen 2008, 80). Ruokailuissa ravinnon tarpeen lisäksi otetaan huomioon terveydelliset ja vakaumukselliset näkökohdat kuten myös hyvien pöytätapojen, kattamisen ja jälkien korjaamisen oppiminen. (Järvinen ym. 2009, 166-167.)

Päivärytmin avulla saadaan lasten ja aikuisten myönteisille emootioille hyvät olosuhteet. Vähitellen lapsi oppii päivittäin samana toistuva rytmin ja toimintojen paikat ja oppii myös ennakoimaan positiivisesti päivän kulkua. Säännöllinen päivärytmi luo myös lisäksi turvallisuutta (Järvinen ym. 2009, 167). Hakkarainen (1979) toteaa, että päiväjärjestyksen suunnittelemisen on tärkeää. Yliväsymistä aiheuttaa liian pitkät ja yksitoikkoiset tuokiot ja älylliset harjoitukset, lyhyeksi jääneet ulkoilut, jäykkä toiminnan ohjaus ja vapaan leikin puute. Päivän aikana tulee huomioida paikallaan olon ja liikkumisen vaihtelu sekä henkisten ja fyysisten toimintojen tulee olla sopuissa. Tunneilmapiiirin rauhallisuus tulee ottaa suunnittelussa huomioon. Tuokiot ja toiminnot voivat olla eri-ikäisillä lapsilla eripituisia, nuoremmat voivat lähteä tuokiolta aiemmin pois. Toimintojen sisällä on myös tärkeää olla erilaisia osioita, vaihdella hitaita ja nopeita osioita ja taukoja. Lapselle on mahdollistettava myös yksinolo päivän aikana, joskin tämä on vaikeaa useimmissa päiväkodeissa rauhallisten tilojen puuttumisen vuoksi. (Tiusanen 2008, 82-84, 92.)

Kaverisuhteilla on vaikutusta lapsen kehitykseen eri tavoin, esimerkiksi identiteetin ja tunne-elämän kehittymiseen. Lapsiryhmässä esiintyy erilaisia myönteisiä ryhmäilmiöitä, kuten se, että lapsi oppii olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja hän näkee erilaisia lapsia kuin itse. Ryhmätoiminnassa syntyy myönteisiä riippuvuussuhteita toisiin lapsiin ja siinä on yhdessä tekemisen iloa ja toisilta oppimista. Lapsiryhmässä voi olla myös kielteisiä ryhmäilmiöitä kuten kielteisiä riippuvuussuhteita ja valtasuhteita, mitkä tuhoavat kaverisuhteita. Aikuisella on myös vastuunsa ryhmädynamiikan muotoutumisessa. Hän antaa omalla toiminnallaan mallin lapsille ja puuttuu kielteisiin ryhmäilmiöihin. (Koivunen 2009, 52-54.)

Lapset eivät toteuta aikuisten pyrkimyksiä tai tavoitteita leikissä, vaan leikki on lasten itsensä rakentamaa toimintaa. He eivät aseta leikille tietoisesti tavoitteita. Leikkiin tarvitaan aikaa, paikka ja mahdollisesti leikkikaveri, koska motiivi leikille on lapsessa itsessään. Leikin ainekset rakentuvat ympäröivästä maailmasta, mutta lapset muokkaavat aineksia itselleen sopiviksi. Leikki on mielenkiintoinen toimintaympäristö, jonka avulla lapset hankkivat tietoa ja kokemusta todellisuudesta omaa kehitystään vastaavalla tavalla. Lapset yrittävät jäsentää ympärillään tapahtuvia asioita leikin avulla ja ymmärtää mikä on merkityksellistä ja mielekäästä. Leikissä voi käsitellä kaikenlaisia kohtaamiaan asioita, joista lapsi ei osaa muuten kertoa (Järvinen ym. 2009, 66). Lapset eivät hanki kuitenkaan suoraan tietoa ympäristöstä vaan luovat toisen todellisuuden,

jonka omaksuvat kokonaisvaltaisesti kokemalla. Sille miksi lapset leikkivät, on ainakin kolme toistaan tukevaa näkemystä. Ensimmäiseksi, leikin avulla lapset säätelevät ja hallitsevat niitä elämän osa-alueita, joita leikissä käsittelevät. Toiseksi, leikki on lasten ensimmäinen itsenäinen toiminta ja leikki on lasten oma asia. Kolmanneksi, muut inhimillisen toiminnan muodot saavat alkunsa tästä luovasta ja esteettisestä toiminnasta. Leikki voi vaikuttaa huomattavasti lapsen kehitykseen ollessaan samalla kehityksen lähde ja väline. (Hakkarainen 2008, 99 -100.)

Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta leikki on välttämätöntä. Luova ajattelu, syy-seuraus-ajattelu, joustava yhdisteleminen, ongelmanratkaisutaidot, kieli ja kyky erottaa ulkoinen todellisuus leikistä kehittyvät leikissä. Omiin kykyihin ja itseensä luottaminen voivat kohentua leikkiessä. Lisäksi leikki opettaa arvoja ja moraalialia ja kehittää vuorovaikutustaitoja, tunteiden hallintaa ja empatiakykyä. Taitava leikkijä on kehittynyt näissä asioissa, hän osaa esimerkiksi ottaa toiset huomioon, neuvotella ja toimia yhteisymmärryksessä toisten leikkijöiden kanssa. Hän myös ymmärtää sääntöjen merkityksen. (Järvinen ym. 2009, 66-67.)

Leikin alkuvaiheessa aikuisen rooli voi olla merkittävä. Aikuinen voi auttaa keksimään leikki-ideaa ja ehdotella erilaisia leikkejä ja auttaa roolien jakamisessa. Pattitilanteessa aikuinen voi jatkokysymyksiä esittämällä auttaa leikin jatkumisessa. Myös erilaisia välineitä ja materiaalia tarjoamalla aikuinen voi kannustaa leikin jatkumiseen. Kokemuksen myötä lapset oppivat yhdistelemään tarjolla olevia virikkeitä ja mielikuvitusta paremmin toisiinsa. Isommat lapset voivat myös ohjata pienempien lasten leikkiä. Leikkiä luonnehditaan lasten omaksi toiminnaksi, joten virheellisesti usein päätellään, etteivät lapset tarvitse aikuisia leikissään ja leikki on lasten ”vapaata toimintaa”. Kuitenkin erityisesti pienten lasten leikissä korostuu aikuisen rooli. (Hakkarainen 2008, 101; Järvinen ym. 2009, 67.)

3.2 Kasvatuskumppanuus ja varhaiskasvatussuunnitelma

Varhaiskasvatus on päivähoidon ja perheiden yhteinen tehtävä (Laine & Ruishalme & Salervo & Sivén & Välimäki, 2009, 154). Kasvatuskumppanuus on vanhempien ja päivähoidon henkilöstön sitoutumista yhdessä toimimiseen lasten kasvun, kehityksen ja

oppimisen prosessien tukemiseksi. Luottamus ja tasavertaisuus ovat tärkeitä tekijöitä kasvatuskumppanuuden onnistumiselle. Ensisijainen kasvatusoikeus ja -vastuu lapsesta kuuluu vanhemmille ja he tuntevat lapsensa parhaiten. Päivähoidon henkilöstö on puolestaan vastuussa kasvatuskumppanuuden toteutumisesta ja yhteistyön edellytysten luomisesta. Käytännössä henkilöstön tehtävänä on muun muassa kasvatuskeskustelujen järjestäminen. Työntekijöillä on myös koulutuksen tuoma ammatillinen tieto ja osaaminen. Kasvatuskumppanuus on asennoitumista sekä käytännön toimia lapsen edun ja oikeuksien toteutumiseksi. Siinä yhdistyvät vanhempien ja kasvattajien tiedot ja kokemukset lapsesta ja näin lapsen hyvinvoinnin turvaamiselle on parhaat edellytykset. Kasvatuskumppanuuden vastuista, arvoista ja näkemyksistä on keskusteltava vanhempien ja päivähoidon henkilöstön kanssa. Tavoitteena kasvatuskumppanuudella on myös tunnistaa aikaisessa vaiheessa lapsen kehityksessä oleva mahdollinen tuen tarve. Lapsen tukemiseksi luodaan vanhempien ja päivähoidon yhteinen toimintastrategia. Lisäksi kasvatuskumppanuuden yhtenä tehtävänä on myös edistää vanhempien keskinäistä yhteistyötä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31-32.)

Päivähoidon henkilöstö ja lapsen vanhemmat laativat varhaiskasvatussuunnitelman yhdessä hoitosuhteen alussa ja suunnitelman toteutumista tarkistetaan säännöllisin väliajoin. Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on ottaa toiminnassa huomioon lapsen yksilöllisyys ja vanhempien toiveet. Suunnitelman perusteella koko henkilöstö tietää mitkä ovat kunkin lapsen kanssa yksilölliset tarpeet ja siten henkilöstö osaa toimia ne huomioon ottaen. Varhaiskasvatussuunnitelma tehdään lapsesta tehtyihin havaintoihin pohjautuen, mitkä ovat lapsen kokemukset, tarpeet ja mielenkiinnon kohteet. Suunnitelmassa huomioidaan myös yksilöllisen tuen tarve. Erityisesti huomioidaan lapsen kehitystä vahvistavat myönteiset asiat. Huolen aiheet lapsen hyvinvoinnissa esitetään konkreettisesti ja yhdessä vanhempien kanssa mietitään toimintatapoja lapsen parhaaksi. Varhaiskasvatussuunnitelmassa sovitaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten vanhempien kanssa lapsen äidinkielen ja kulttuurin tukemisesta sekä suomen tai ruotsin kielen tukemisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 32-33, 39-40.)

3.3 Monikulttuurisuus päivähoitotyössä

Monikulttuuristen lasten päivähoidolle yleisiä tavoitteita on lasten integroituminen päivähoitoon, kouluvalmiuksien saavuttaminen ajallaan ja lasten identiteetin tukeminen. Tavoitteena on myös säilyttää sekä lapsen oma äidinkieli että harjaannuttaa suomen kieltä. Esiopetuksessa monikulttuuristen lasten kanssa toteutetaan yleisiä kasvatus- ja oppimistavoitteita, luonnollisesti lasten taustat huomioiden. Monikulttuurinen lapsi oppii suomen kieltä yhdessä suomenkielisten lasten ja aikuisten kanssa. Myös vuorovaikutustaidot harjaantuvat suomen kieltä äidinkielenään puhuvien kanssa. (Kurola & Sutinen & Tiainen 2002, 32, 34; Kuikka-Kiljunen 2006.)

Harjulan (1994) mukaan monikulttuuristen vanhempien kanssa työskennellessä haasteena voivat olla ennakkoluulot puolin ja toisin, kasvatusasenteiden erilaisuus, poikkeavat käsitykset ruoasta, sukupuolesta ja puhtaudesta sekä käytännön asiat. Myös Sirpa Savolainen osoittaa kulttuuritaustan vaikutuksen kasvatustapoihin; vanhemmilla ja työntekijöillä voi olla erilaisia tapoja ja näkemyksiä kasvatuksessa. Suomalaiset käytännöt voivat olla aivan vieraita eri kulttuureista tuleville vanhemmille, esimerkiksi lasten päiväunet ulkona talviaikaan voi hämmästyttää joitakin vanhempia. Vanhempien ja perheen yhteisen kielen puuttuessa keskusteluissa on hyvä käyttää tulkkia. Vanhemmat voivat hämmästellä tulkin tarpeellisuutta ja asiaa voikin perustella siten, että heillä on oikeus käyttää omaa kieltään ja tulkin avulla kommunikaatio varmasti onnistuu. Lapsia ei tule käyttää tulkkeina, se voi vaikuttaa perheen rakenteisiin negatiivisesti. (Kurola ym. 2002, 32-33; Savolainen 2008, 45.)

Vanhempiin luottamuksellisen suhteen luominen on osoittautunut merkittäväksi asiaksi tutkittaessa työskentelyä monikulttuurisessa työskentely-ympäristössä. Luottamuksellisen suhteen luotua voidaan keskustella kasvatuksellisista asioista ja siten vanhemmat myös alkavat itse helpommin kysyä neuvoja esimerkiksi juuri kasvatustapasioissa. (Savolainen 2008, 48, 50.)

Tuomela (1998) osoittaa, että jotkin perheet painottavat suomen kielen oppimista eivätkä ymmärrä kuinka tärkeä ja merkittävä oma kieli lapselle on. Vanhempien kanssa tulee keskustella oman kielen tärkeydestä ja kertoa heille kaksikielisyydestä. Ensikieli on kuitenkin pohja uuden toisen kielen oppimiselle. Joskus joillakin lapsilla ei ole esimerkiksi ollenkaan talveen liittyviä sanoja oman kielen sanavarastossa. Oma kieltä

ei kuitenkaan välttämättä kuulla niin kovinkaan paljon, koska päivät vietetään suomenkielisessä ympäristössä. Tämän takia myös päiväkodissa oman kielen opetus on tärkeää, ja lasten kielten oppimista voitaisiin tukea saman kielen työntekijöillä. Usein vieraskieliset aikuiset kuitenkin työskentelevät päiväkodeissa vain muutamien viikkojen suomen kielen harjoittelujen ajan. (Kurola ym. 2002, 33.)

Päiväkotien henkilökunnan olisi suotavaa puhua monikulttuuristen perheiden, sekä aikuisten että lasten kanssa selkokieltä. Käytetään lyhyitä lauseita, puhutaan kieliopillisesti oikein, selkeästi ja rauhallisesti sekä vältetään vaikeita sanoja. Tiedotteissa ja kirjallisissa viesteissä on myös muistettava selkokielen käyttö. Monikulttuurisille lapsille puhuessa työntekijöiden on toisinaan hyvä myös miettiä kysymyksiä, joihin lapsen ei ole mahdollista vastata vain yksittäisesti kyllä tai ei. (Kurola ym. 2002, 32-33, 35.)

Puheen ymmärtämistä ja suomen kielen oppimista tuetaan ilmeillä, eleillä, näyttämällä, osoittamalla ja käyttämällä erilaisia kuvia. Kuvat voivat olla lehdestä leikattuja, piirrettyjä, valokuvia, picto- tai pcs-kuvia. Päiväjärjestyksen kuvittaminen on hyvä asia, lapsella on turvallinen olo olla päiväkodissa, kun hän tietää mitä tulee tapahtumaan. Kuvat tukevat myös valintatilanteissa ja antavat lapselle mahdollisuuden ilmaista oman mielipiteen, jos sanoja tai ilmaisuohkeutta ei vielä ole. Savolaisen (2008, 57) tutkimuksessa osoitetaan, että työntekijät pitävät S2-suunnitelmaa hyvin merkittävä osana monikulttuuristen lasten päivähoitoa, koska sen avulla luodaan pohjaa lasten suomen kielen oppimiselle. (Kurola ym. 2002, 35.)

Kurola, Sutinen ja Tiainen (2002, 35) kirjoittavat, että Hakan päiväkodissa kokoontuu kerran viikossa monikulttuuristen lasten ryhmä, jota ohjaa erityislastentarhanopettaja. Ryhmässä opetellaan sekä suomen kieltä, että tuetaan lasten oman kielen puhumista ja kaksikulttuurisuutta. Vaikeita asioita suomen kielessä ovat käsitteet kuten yllä, alla ja päällä, asioiden kuvailu sekä suomen kielen taivutus. Näitä asioita harjoitellaan leikin, musiikin ja pelien avulla. Opettelu on kokonaisvaltaista, värejä voidaan esimerkiksi opetella maistamalla vihreää kurkkua. Pedagogisesti tavoitteena on sosiaalisen vuorovaikutuksen kehitys. Ryhmässä isommat lapset ohjaavat pienempiä.

Lapset oppivat noin vuodessa pintakielen taidon. Lapset omaksuvat kavereiden puhutavan ja ääntämyksen nopeasti ja siten työntekijät saattavat arvioida lapsen

kielitaidon paremmaksi kuin se onkaan. Monikulttuurisilla lapsilla on tärkeää olla suomen kielen oppimista tukevaa toimintaa. Siten lapset oppivat myös käsitteitä, joiden hallinta on välttämätöntä esimerkiksi esikoululaisen kouluun siirryttäessä. (Kuikka-Kiljunen 2006.)

Esikouluikäisten lasten kohdalla arvioidaan kielen tasoa, onko lapsi valmis lähtemään kouluun vai siirretäänkö koulun aloittamista. On vaikea arvioida kaksikielisten kielen tasoa, ovatko puutteet kaksikielisyydestä vai kielen erityisvaikeudesta johtuvia. Harjulan (1994) mukaan kaikkien monikulttuuristen lasten kanssa työskennellessä haasteena voi olla, se että kielellisten ilmaisuvaikeuksien vuoksi jotkin kielelliset tai muut kehitysvaikeudet eivät tule esille. Hakan päiväkodissa lasten kielen tasoa arvioidaan yhdessä vanhempien kanssa. Vanhemmat arvioivat äidinkielen osalta ja työntekijät suomen kielen osalta. (Kurola ym. 2002, 36.)

Monikulttuuristen lasten kotimaasta on tärkeää kertoa muille päivähoitossa oleville lapsille. Vähemmistökulttuureista voidaan kertoa laulujen, leikkien, tarinoiden ja esineiden avulla. Näin kulttuuri tulee tutummaksi kaikille. Vähemmistökulttuurin arvo kohenee sekä monikulttuuristen lasten että muiden lasten osalta. Näin lapsi huomaa, että hänen omaa kulttuuriaan arvostetaan ja siitä ollaan kiinnostuneita. Lapsen ei tarvitse hävetä erilaisuuttaan, eikä vanhempiaan. (Alijoki 1998, 35.)

Aluksi toiset lapset saattavat suhtautua erilaiseen lapseen pidättäytyneesti. Erinäköistä tai eri kieltä puhuvaa lasta ei välttämättä haluta ottaa kädestä tai hänen vieressään ei tahdota istua. Kun uuteen lapseen tutustutaan, hänet hyväksytään joukkoon. Jotkin samasta kieliryhmästä olevat leikkivät keskenään, joka voi johtua myös siitä, että he ovat vapaa-aikanakin tekemisissä toistensa kanssa. Sama kieli, kulttuuri tai ihonväri ei kuitenkaan ole automaattisesti kaveruuden syy, vaan kaveruus perustuu muihin asioihin. Lasten ystävyysuhteille ei ole säännönmukaisia piirteitä. (Kurola ym. 2002, 34.)

Itsetunnon vahvistaminen ja lasten keskinäisen suvaitsevaisuuden lisääminen ovat tärkeitä asioita Savonlinnalaisen Hakan päiväkodissa. Monikulttuuristen lasten ahdistavat kokemukset voivat joissain tilanteissa purkautua tunnereaktion. Päiväkodissa on turvallinen ilmapiiri, jossa reaktioiden tunteiden itkun ja pelon, näyttäminen sallitaan ja hyväksytään. (Kurola ym. 2002, 34-35.)

Savonlinnalaisessa Hakan päiväkodissa esimerkiksi muslimien ruokarajoitukset ovat mietityttäneet henkilökuntaa. Toiset perheet haluavat lastensa syövän muslimiruokavalion mukaan, toiset eivät. Työntekijöistä oli tuntunut aluksi helpolta, että jotkin perheet eivät halua noudattaa omaa ruokavaliotaan. Sittenkin monikulttuurisuudesta enemmän tietoa saatuaan henkilökunta oli hiukan hämmästynyt, koska nyt he ymmärsivät, että on tärkeää tukea myös lapsen omaa kulttuuria. Työntekijät ovat huomanneet, että perheiden kanssa on vain avoimesti keskusteltava heidän toiveistaan. Päiväkodissa välitetään suomalaista kulttuuriperinnettä esimerkiksi kristillisten perinteiden myötä. Kaikki monikulttuuriset perheet eivät välttämättä halua lastensa osallistua kristillisiin tilaisuuksiin. Monikulttuuristen perheiden vakaumusta kunnioitetaan ja näille lapsille voi olla vaihtoehtoista toimintaa. Suomalaisen kristillisiä perinteitä ei kuitenkaan kielletä. (Kurola ym. 2002, 38; Kuikka-Kiljunen 2006.)

Savonlinnalaisen Hakan päiväkodin työntekijät kokevat, että monikulttuuristen lasten kanssa työskentely on tuonut erilaisia haasteita työhön. Monikulttuurista työskentelyympäristöä tutkinut Savolainen puolestaan osoittaa, että yhteisen kielen puuttuessa monikulttuuristen lasten ja vanhempien kanssa työskentely on haasteellista. Suvaitsevaisuutta opetellaan päivittäin ja eri kulttuureista tulee tietoa. Opetusmenetelmät ovat myös laajentuneet ja selkeämmästä suomen kielestä hyötyvät myös suomenkieliset lapset. Sirpa Savolainen osoittaa pro gradu-tutkielmassaan monikulttuuristen vanhempien kanssa työskentelyn vievän enemmän aikaa. Kaiken kaikkiaan sekä Savolainen että savonlinnalaisen Hakan päiväkodin työntekijät osoittavat monikulttuurisuuden olevan rikkaus päivähoitossa. (Kurola ym. 2002, 38-39; Savolainen 2008, 57-58.)

4. MONIKULTTUURINEN OHJAUSTYÖ

4.1 Monikulttuurisen ohjauksen perusteita ja piirteitä

Monikulttuurisuuden käsite on epämääräinen, sitä voidaan määritellä eri tavoin. Sen ajatellaan viittaavan kulttuuriseen moninaisuuteen. Ihmisten ajatellaan kuuluvan useisiin kulttuurisiin kokonaisuuksiin, yhteiskuntaan sekä erilaisiin etnokulttuurisiin ryhmiin. Siten useiden yhteiskuntien voidaan katsoa olevan monikulttuurisia, sillä usein niissä elää rinnakkain etnisiä kulttuureja ja alakulttuurisia ryhmiä. Rexin (1995) näkemyksen mukaan käsite toteaa yhteiskunnan tilan kertomatta mitään eri kulttuuriryhmien suhteista. Arkikielessä monikulttuurisuuden puolestaan ajatellaan olevan erilaisista kulttuureista olevien ihmisten rinnakkaiselo. (Forsander 2001, 44.) Puukari (2003, 139) hahmottaa, että monikulttuurisuus tarkoittaa useita asioita sekä käytännön että teorian tasolla. Se ei ole vain eri kansallisuuksista tulevien ihmisten kohtaamista vaan myös monitahoinen ilmiö, jolla ihmiset hahmottavat erilaisuutta ja muita kulttuureita kerrostumiseen.

Monikulttuurisella ohjauksella on useita eri merkityksiä johtuen millaisesta ohjauksesta on kyse. Monikulttuurinen ohjaustyö edustaa järjestelmällisiä yrityksiä käsitellä kulttuurista moninaisuutta ohjauksessa. Muun muassa Hackney ja Cormier (1996) ovat todenneet, että monikulttuurinen ohjaustyö nähdään nykyään yhtenä uusimmista lisäyksistä ohjauksen teoreettisissa suuntauksissa. Kulttuurin valtava merkitys ihmisenä olemiseen tulee ilmi monikulttuurisessa ohjaustyössä. Esimerkiksi ihmisten ajatusten, arvojen, käyttäytymisen ja asenteiden ymmärtämiseksi, ihmiset on huomioitava isompien yhteisöjen jäseniksi. Ohjauksessa on äärimmäisen tärkeää ymmärtää kulttuurin merkitys, sillä muuten ohjaaja, jolla ei ole kunnollista ymmärrystä monikulttuurisuudesta, saattaa epäonnistua ohjauksessa tai pahimmassa tapauksessa ohjata ja auttaa asiakasta tilanteessaan huonompaan suuntaan. Monikulttuurisuusosaamisessa on kehittämisen varaa koko maailmassa. Monilla monikulttuurista työtä tekevillä ammattilaisilla on puutetta monikulttuuristen kysymysten osaamisesta. Arthurin (2000) mukaan suhteellisen lyhyelläkin koulutusohjelmalla voidaan saada aikaan positiivisia muutoksia monikulttuurista pätevyyttä kehittäessä. (Puukari & Launikari 2005, 29-31.)

Laajentaakseen ymmärrystä monikulttuurisesta ohjauksesta tulee perinteisempään tulkintaan ohjauksesta lisätä sosiaalisen oikeuden ulottuvuus. On tärkeää myös huomata, että maasta tai kulttuurista riippuen monikulttuurinen ohjaaja saattaa toimia hyvin monessa eri roolissa. Atkinson (1993) osoittaa, että joskus ohjaaja saattaa olla neuvoja, puolestapuhuja, asiantuntija tai jopa psykoterapeutti. (Puukari & Launikari 2005, 32.)

Coleman (1998) toteaa, että toivottavat, yleiset ohjaajan luonteenpiirteet ovat sopiva aloituspiste kaikille ohjaajille, monikulttuurisen ja yleisen ohjauksen pätevyyskäsitteitä ei tarvitse erottaa toisistaan, kuten joskus on väitetty. Muun muassa Combs (1969) on todennut, että kaikilla ohjaajilla tulisi olla välittäminen perusominaisuutena. Brownin & Screbaluksen (1996) mukaan muita tärkeitä ohjaajan ominaisuuksia ovat itsetietoisuus, herkkyyks kulttuurisille eroavaisuuksille, kyky analysoida omia tunteita, kyky toimia mallina toisille, kyky ottaa vastuu itsestä ja toisista ja kyky parantaa ja edistää ohjattavan yksilöllistä kasvua. (Puukari & Launikari 2005, 32.)

Maahanmuuttajan alkuvaiheessa uudessa maassa kulttuuriin sopeutumisen edistämiseksi olisi hyvä, jos ohjaajalla ja ohjattavalla olisi samantapainen kulttuuritausta. Tämä edistää osaltaan myös sitä, että maahanmuuttaja alkaa kokea uuden maan helpommin kodikseen. Myöhemmin ohjaajan ja ohjattavan eroavaisuudet kulttuurissa voivat olla hyödyksi ohjattavalle ja auttaa häntä ymmärtämään eroja oman ja uuden kulttuurin välillä. (Puukari & Launikari 2005, 32-33.)

Monikulttuurisella ohjauksella on joitakin erityispiirteitä, jotka erottavat sen muusta ohjauksesta ja ammatillisesta kohtaamisesta. Monikulttuurisessa ohjauksessa eivät välttämättä toimi samat toimintatavat kuin omassa kulttuurissa kasvaneiden ihmisten kanssa. Ohjaajan tulee huomioida toiminnassaan, että ohjattavilla voi olla aivan erilaiset näkemykset asioista. Toimintatapojen suhteen ohjaajan tulee tiedostaa kaksi asiaa; ensinnäkin puutteellinen kielitaito ja muut kulttuuriset tekijät voivat aiheuttaa tuttuun toimintatapojen käytölle rajoituksia ja muutoksia. Myös tulkin käyttö tuo mukanaan erilaisia vivahteita tai haasteita kommunikointiin. Toiseksi ohjaajalla tulee olla kyky soveltaa käyttämiään toimintatapojaan ja myös ottaa käyttöön uusia toimintatapoja tarpeen vaatiessa. Toiset kulttuurit ovat yksilökeskeisiä, toiset puolestaan yhteisökeskeisiä. Nämä kulttuurien väliset erot vaikuttavat myös metodien valintaan ja

käyttöön. Lisäksi ohjaajan olisi hyvä pohjustaa ja kertoa ohjattavalle käytettävästä metodista ja kuinka se esimerkiksi liittyy maan kulttuuriin. Sen kautta, kun ohjaaja tutustuu uudenlaisiin ohjauskäsityksiin ja opiskelee niitä, sen kautta ohjaajan työkalupakki laajenee, josta voi aina valita tilanteeseen parhaiten sopivan menetelmän. Ohjaajan oman metodisen osaamisen lisäämisen lisäksi myös ohjattavien tulee tutustua uuden maan ohjauskäytäntöihin. Erilaiset ohjausmenetelmät voivat toimia myös yhdessä ja niitä yhdistelemällä voidaan luoda jotain uutta. Ihanteellisinta on, jos eri maiden instituutiot ja ihmiset voivat oppia toisiltaan. (Metsänen 2000, 185; Puukari 2003, 148-149.)

Muun muassa Seeley (2000) on todennut, että tärkeintä monikulttuurisessa ohjaustyössä ei ole se, että ohjaaja tietää mahdollisimman paljon eri kulttuureista, vaan ohjaajan tulee ymmärtää ja olla tietoinen, mitä ihmiset käyvät läpi sopeutuessaan uuteen yhteisöön ja yhteiskuntaan. Ohjaajan tulee myös ymmärtää miten ihmiset muodostavat esimerkiksi maailmankuvaansa, asenteita, arvoja ja normeja. (Puukari & Launikari 2005, 27.)

Tietoisuus ja herkkyys kulttuurisista eroavaisuuksista eivät riitä sellaisenaan vaan huomioon on otettava laajempi joukko asioita. Sundberg ja Sue (1989) osoittavat, että ohjaajan ja ohjattavan eroavaisuuksia kulttuuritaustassa tulee lähestyä monesta eri näkökulmasta: ohjauksen yleiset päämäärät sekä odotukset on ymmärrettävä ja ohjaajan tulisi kehittää kulttuurienvälistä ymmärrystä, vuorovaikutustaitoja, monikulttuurisia asenteita ja taitoja. Ohjausprosessissa on lisäksi ymmärrettävä ja otettava huomioon ohjattavien entinen ja nykyinen elinpiiri. (Puukari & Launikari 2005, 28.)

Huolimatta siitä, että länsimaissa on viime vuosina siirrytty joissakin asioissa yhteisökeskeiseen suuntaan, länsimaissa korostuu edelleen yksilökeskeinen ajattelu. Ohjattaessa yhteisökeskeisestä kulttuurista tulevia on hyvä tiedostaa erilaisesta kulttuurista johtuvia painotuksia. Yhteisöllisissä kulttuureissa perheellä ja muilla yhteisöön kuuluvilla on suuri merkitys. Yhteisöllisestä kulttuurista tulevan asiakkaan kanssa on useasti hyödyllistä, että yksilöllisen ohjauksen sijasta ohjaukseen otetaan mukaan perheenjäseniä tai muita yhteisöön kuuluvia, kun ohjauksessa käsitellään aiheita, joihin perhe ja yhteisö liittyvät. Kulttuuritaustasta johtuen perhedynamiikassa on eroavaisuuksia ja ohjaajan on hyvä tutustua teorioihin, jotka käsittelevät näitä kulttuurisia eroavaisuuksia. (Puukari 2003, 144-145; Puukari & Launikari 2005, 35.)

Elämänhistorialtaan ja kulttuuriltaan erilaisiin ihmisiin tutustuminen ja aito kiinnostus toisia ihmisiä ja heidän kulttuureitaan kohtaan on välttämätöntä monikulttuuristen ohjausvalmiuksien kehittämisen kannalta. Vuorovaikutus ja yhteistyö toisten ihmisten kanssa on avainasemassa halutessamme oppia todella toisista kulttuureista ja ihmisistä. Yhdessä voimme oppia toinen toisiltamme ja toistemme kulttuureista ja tätä kautta voimme syventää yleistä ymmärrystä kulttuureista. Näin voimme mahdollisesti kehittää jotakin uutta, mikä ei olisi mahdollista ilman toista. Vuorovaikutuksessa myös tiedot ja menetelmälliset valmiudet karttuvat sekä avoimempi asenne kehittyy. (Puukari 2003, 149; Puukari & Launikari 2005, 29.)

Kulttuuriltaan erilaisista ihmistä koostuvan ryhmän ohjaaminen asettaa tiettyjä haasteita. Normaalin ryhmädynamiikan lisäksi ohjaajan tulee ottaa huomioon, että erot osallistujien kulttuureissa saattavat vaikuttaa ryhmän vuorovaikutukseen. (Puukari & Taajamo 2007, 10.)

Yleistysten ja suoraviivaisten tulkintojen tekemisen sijaan monikulttuurista ohjaustyötä tekevällä on tärkeää olla kyky aistia ja tutkia, kuinka kukin yksilö ja perhe jäsentävät itseään osaksi lähtömaan ja uuden maan kulttuuria. Yhdessä työskennellessään voi työntekijä hyödyntää kulttuuritietoutta ja nostaa esille erilaisia näkökulmia ja kysymyksiä, joiden avulla ohjattavat kykenevät tarkastelemaan monelta kannalta omaa tilannettaan ja suhdettaan kulttuuriin. (Puukari & Taajamo 2007, 18.)

4.2 Työntekijän elämänhistorian, kulttuuritietämyksen ja ihmiskäsityksen vaikutus työskennellessä monikulttuurisen ohjauksen parissa

Monikulttuurisen ohjauksen kehittämisen kannalta oman monikulttuurisuussuhteen luominen on tärkeää. Tämän lisäksi ohjaajan on kuitenkin olennaista myös tarkastella suhdetta omaan elämänhistoriaansa ja kulttuuriinsa. Tällä tarkastelulla voidaan välttää tekninen toiminta asiakassuhteissa ja sitä vastoin päästä kohti persoonallisia vuorovaikutussuhteita. Elämänhistoria sisältää kaksi ulottuvuutta; yhteisöllisen ja yksilöllisen ulottuvuuden. Yhteisöllinen ulottuvuus edustaa meissä, sitä, mikä kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja elinympäristön kanssa. Tämän ulottuvuuden avulla meillä on mahdollisuus saada yhteys muihin ihmisiin ja kokea yhteisöllisyyttä.

Yksilöllinen ulottuvuus on sitä, minkä kautta ilmenee jokaisen ihmisen ainutlaatuisuus, eroavaisuus toisista ihmisistä. Ohjaajan on tärkeää tunnistaa nämä rinnakkaiset ulottuvuudet ja tuntea nämä itsessään. Tätä kautta ohjaaja voi luoda suhdetta ohjattavan yhteiseen ja uniikkiin. Ohjattava voi puolestaan ainutlaatuisuuden löytämisen avulla syventää itsetuntemusta ja päästä antoisampaan vuorovaikutukseen ihmisten kanssa. Ohjaajan ja ohjattavan kulttuuritaustan ollessa erilaiset korostuu yhteisen löytämisen merkitys. Erityisesti yhteisen tien löytämistä voi vaikeuttaa yksilöllisen ja yhteisöllisen kulttuurin kohtaaminen; yksilöllisyys tai yhteisöllisyys on niin ihmiseen sisäänrakentunut, että siitä on vaikea avata ulottuvuutta toiseen suuntaan. Tämän lisäksi stereotyyppit voivat estää ohjaajaa löytämästä ohjattavan ainutlaatuisuutta, koska yleistyksien tekemisen vuoksi ohjaaja ei välttämättä näe ohjattavan uniikkiutta ja yksilöllisiä piirteitä. Ohjaajan ja ohjattavan molemminpuolista luottamusta ja turvallisen keskusteluympäristön kehittymistä edesauttaa yhteisen löytäminen. (Puukari 2003, 140-142.)

Pyrkiessä ohjaajan ja ohjattavan yhteiseen, kummankaan osapuolen ei ole tarkoitus luopua omista juurista ja todellisuuskäsityksistä. Tärkeää on kuitenkin tarkastella sopivan kriittisesti molempien osapuolien tapaa suhtautua todellisuuteen. Juurien oleminen syvällä mahdollistaa omankin kulttuuritaustan kriittiseen tarkastelun ja sitä kautta meillä on hyvät valmiudet kohdata erilaisuutta. (Puukari 2003, 146-147.)

Erityisesti ohjaajan piilotajuinen varauksellisuus ihmisiä kohtaan voi korostua toisia kulttuureja kohdatessa. Jacobsin (1999) mukaan ohjaajan oman elämänhistorian läpikäyminen ja uudenlaisen suhteen luominen siihen auttaa häntä olemaan avoimempi toisten erilaisuutta kohtaan. Elämänhistoriaan uuden suhteen luominen on prosessi, joka ei tule milloinkaan kokonaan valmiiksi. Elämänhistorian läpikäyminen luo mahdollisuuden uuden syntymiselle menneisyyteen takertumisen sijaan. Elämä on tarkoitettu enemmän eletäväksi kuin pohdittavaksi. Kuitenkin sellainen elämän pohdinta, joka auttaa ihmisiä elämään täyteläistä elämää, on paikkansa ansainnut. Tässä pohdinnassa voivat auttaa toiset ihmiset. Lukeminen, kirjoittaminen, musiikki ja muut ilmaisun keinot voivat puolestaan helpottaa ihmisiin, sekä itseemme että toisiimme, tutustumista. (Puukari 2003, 142-143.)

Jossain määrin on myös tärkeää tutkiskella oman persoonan ja kulttuurin syvempiä kerrostumia. Sieltä voi löytyä ajattelutapojen, tunnereaktioiden ja yleistyksien syitä ja

lähtökohtia. Ihmisten tietoisuus omista lähtökohdista auttaa kohtaamaan ihmisiä avoimemmin toistenkin lähtökohdista käsin. Kun ihmiset tiedostavat oman elämänhistorian ja kulttuurin vaikutuksen omaan elämäänsä, he tiedostavat paremmin näiden asioiden vaikutuksen myös toisten ihmisten elämään; voi ymmärtää, että ihmiset erilaisine elämänhistorioineen ja kulttuureineen ovat erilaisia. Maailman realismista huolimatta hyvässä vuorovaikutussuhteessa voi syntyä uutta ja yhteistä hyvää. Erilaisista kulttuurisista ja uskonnollista lähtökodista tulevat ihmiset voivat yhdessä toista kunnioittaen rakentaa uutta, yhteistä kulttuuria. (Puukari 2003, 142-143.)

Monikulttuurisessa ohjauksessa elämänhistorian tarkastelun lisäksi kulttuuritietämys on tärkeää. Puukari (2003, 147) esittelee kaksi kulttuuritietämyksen näkökulmaa, kulttuurispesifin ja universaalin. Erityisen tärkeänä hän pitää kulttuurispesifiä näkökulmaa, sitä, että ohjaaja tietää ohjattavien erityisestä kulttuurista. Kulttuurispesifin tiedon omaksumisessa ongelmaksi muodostuu se, että kulttuureiden monikerroksisuudesta johtuen on vaikea täysin päästä sisälle eri kulttuureihin elämättä niissä pidemmän aikaa. Esimerkiksi eri taiteen muodot ja matkustaminen voivat monikulttuurisen teorian tiedon ohella auttaa kulttuureiden tuntemuksessa. Universaali näkökulma on kulttuurispesifiä näkökulmaa laajempi ja siinä tarkastellaan suuremmassa mittakaavassa kuinka ihmiset eroavat toisistaan eri tavoilla (Puukari 2003, 140). Myös samassa maassa asuvien kesken ilmenee kulttuurisia eroavaisuuksia ja kulttuuriset eroavaisuudet eivät johdu aina monikulttuurisuudesta (Pedersen 1991).

Ohjaajan kulttuuritietämyksen kehittymisen ehtona, on se, että ohjaajan ja ohjattavan välille syntyy luottamuksellinen ja avoin suhde, jossa ohjaaja huomioi parhaansa mukaan ohjattavan erilaisen elämänhistorian ja kulttuuritaustan. Avoimuuden perusteena on asioiden sanominen ääneen. Esimerkiksi ohjausprosessin alussa ohjaaja voi sanoa ohjattavalle, että haluaa oppia tämän kulttuurista ja siitä kuinka juuri tämä ohjattava on omaksunut oman kulttuurinsa. Pelkkä teorian tieto eri kulttuureista ei riitä, koska jokainen käsittää oman kulttuuritaustansa eri tavalla. Kulttuurispesifin tiedon puuttuessa ohjaaja voi esimerkiksi tehdä ohjattavasta ja hänen taustastaan vääriä oletuksia. (Puukari 2003, 147-148.)

Kulttuuritietämyksen omaksuminen ei ole tärkeää vain ohjaajalle, vaan myös ohjattavalle. Kulttuuritietämystä kartuttaessa kannattaa aloittaa ohjattavan lähtömaan ja uuden maan kulttuurin yhtäläisyyksistä. Ne luovat turvallisuuden tunnetta ja tuttujen

asioiden päälle on helpompi myöhemmin rakentaa uutta. Ohjaajan tuella ja opastuksella ohjattavan on helpompaa ja turvallisempaa lähteä liikkeelle kohti uutta kulttuuria. (Puukari 2003, 148.)

Yleiseen kulttuuritietämykseen kuuluu muukalaisuuteen liittyvien tavallisten ilmiöiden ja ongelmien tuntemus, kulttuurienväliseen väliseen viestintään liittyvien haasteiden tietämys, oman kulttuuritaustan ja sen vaikutusten tuntemus sekä itsensä pitäminen ajan tasalla etnisten vähemmistöjen elinoloista ja ongelmista. Jos ohjaaja ei ole sisäistänyt omaa kulttuurisidonnaisuuttaan, vaan ajattelee vain ohjattavan olevan kulttuurisidonnainen, asetelma on hyvin epätasa-arvoinen. Ohjaajan tulee tiedostaa, että ohjaustilanteen ongelmat voivat johtua myös hänestä, syy ei ole aina ohjattavan erilaisessa kulttuurissa. Myös suomalaisten välisessä vuorovaikutuksessa voi ilmetä ongelmia eikä ulkomaalaisuudesta pidä tehdä hallitsevaa tekijää. (Laine ym. 2009, 201.)

Lisäksi monikulttuurista ohjaustyötä tehdessä oman ihmiskäsityksen tiedostaminen on tärkeää, koska ihmiskäsitys vaikuttaa työskentelytapaan toisten ihmisten kanssa. Tietoisuus siitä, mistä lähtökohdista suuntaudumme toisiin ihmisiin sekä heidän ohjaukseen ja neuvontaan on tärkeää erityisesti monikulttuurisessa ohjaustyössä. Ymmärrys eri käsityksistä auttaa meitä ymmärtämään kaikkien, sekä omia että eri kulttuurista tulevien, ihmiskäsityksiä. (Parkkinen & Puukari 2007, 28.)

4.3 Monikulttuurinen ohjaussuhde

Ohjaussuhde voidaan jaotella seuraavasti: transferenssisuhde, aito ihmissuhde ja työskentelysuhde. Transferenssisuhde viittaa näkökulmaan, jossa tarkastellaan ohjattavan aiempien merkittävien ihmissuhteiden vaikutusta uusien ihmissuhteiden, muun muassa ohjaajan ja ohjattavan välisen suhteen rakentumiseen. Aiempien ihmissuhteiden positiivinen tai negatiivinen sävytyvyys voi heijastua uusissa ihmissuhteissa positiivisesti tai negatiivisesti, varsinkin jos uusi ihminen muistuttaa ulkoisesti tai käyttäytymiseltään aiempia merkityksellisiä ihmisiä. Uusiin ihmisiin ja ohjaajaan suhtautumiseen saattaa myös vaikuttaa ohjattavan kulttuuriin sopeutumisen prosessi. Langen (1974) mukaan vastatransferenssiksi puolestaan kutsutaan ohjaajan tunteita ohjattavaa kohtaan, jotka perustuvat ohjaajan aiempiin ihmissuhteisiin (Puukari

& Launikari 2005, 34). Transferenssisuhteessa tapahtuvaa tunteensiirtoa ei yleensä tapahdu lyhytkestoissa ohjaussuhteissa. (Lairio & Nissilä & Puukari & Varis 2001, 136; Puukari & Taajamo 2007, 19.)

Aitoon ihmissuhteeseen kuuluu aitous ja avoimuus sekä ohjaajan ja ohjattavan väliset tunteet ja asenteet toisiaan kohtaan (Lairio ym. 2001, 136). Gelso ja Carter (1985) esittävät, että positiivinen palaute, yhdenmukaisuus ja empatia edesauttavat tehokasta ohjaamista. Suhteen aitous ohjaajan ja ohjattavan välillä on äärimmäisen tärkeää. Positiivinen perussuuntautuminen ja kunnioitus monikulttuurisia asiakkaita kohtaan ovat erityisesti ohjauksen alkuvaiheissa ohjauksen ydin. Tämän yleisinhimillisen vuorovaikutussuhteen voidaan nähdä olevan perustana onnistuneelle monikulttuuriselle ohjaukselle ja sitä tulisi vaalia ja kehittää koko ohjausprosessin ajan. (Puukari & Launikari 2005, 34-35.)

Työskentelysuhde viittaa ulottuvuuksiin, jotka liittyvät ohjauksen tavoitteiden ja tehtävien asettamiseen, siihen, että löydetään tie tulevaisuuteen. Bordinin (1975) mukaan työskentelysuhde koostuu kolmesta osa-alueesta: emotionaalinen side ohjaajan ja ohjattavan välillä, sopimus ohjauksen tavoitteista sekä sopimus ohjauksen tehtävistä. Ohjattavalla ei ole välttämättä aiempaa kokemusta ohjauksesta tai aiempi ohjaus on voinut erota hyvinkin paljon uuden maan ohjauskäytännöistä. Asiakkaalle tulee selittää kuinka ohjausprosessi etenee ja mitä muita mahdollisuuksia on saada apua. Erityisen tärkeää on selittää, että ohjaajan ja ohjattavan on tarkoitus työskennellä yhdessä löytääkseen ratkaisuja ohjattavan kysymyksiin. Tällainen keskustelu on usein haastava prosessi kulttuurisista eroista johtuen. Yhteisöllisestä kulttuurista tulevan asiakkaan voi olla hankalaa työskennellä esimerkiksi ohjaajan kanssa tasavertaisesti, sillä hän on aiemmin saattanut tottua kunnioittamaan suuresti viranomaisia. (Puukari & Launikari 2005, 35.) Teoreettisesti aito ihmissuhde ja työskentelysuhde on mahdollista erottaa, mutta usein nämä ovat käytännössä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Cochran & Cochran 1999).

Ghoushouri (2003) kuvaillessaan monikulttuurisen ohjaussuhteen dynamiikkaa, osoittaa että kaikki ohjaussuhteessa tärkeä kehittyy yhdessä ohjaussuhteessa keskustellen. Keskustelun kautta ohjaaja ja ohjattava voivat luoda uusia merkityksiä. (Puukari & Launikari 2005, 36.)

5. METODOLOGINEN OSIO

5.1 Tutkimusjoukko ja –kysymykset

Olemme haastatelleet päivähoiton työntekijöitä, kolmea lastentarhanopettajaa ja kolmea lastenhoitajaa, jotka työskentelevät eri-ikäisten monikulttuuristen lasten kanssa, aina yksivuotiaista esikouluikäisiin saakka. Työntekijöiden koulutustausta ei ollut merkittävä tekijä haastateltavia valitessa, vaan tärkeintä on se, että työntekijöillä on vähintään muutaman vuoden kokemus työskentelystä monikulttuuristen lasten kanssa. Tavoitteenamme on saada tietoa monikulttuuristen lasten kanssa tehtävästä perusohjaustyöstä, jota tekevät kaikki päivähoiton työntekijät koulutustaustasta riippumatta. Haastateltaviemme opiskellessa ammatteihin, heidän koulutuksiin ei ole sisältynyt monikulttuurisuusopintoja. He eivät ole saaneet varsinaista perehdytystä aloittaessaan työskentelyn monikulttuuristen lasten kanssa päivähoitossa. Osa työntekijöistä on työn ohella osallistunut monikulttuurisuutta käsitteleviin tilaisuuksiin. Ne ovat vaihdelleet muutaman tunnin kulttuuri-infoista muutaman päivän koulutuksiin käytännöistä monikulttuuristen lasten kanssa toimimisesta. Tilaisuuksia on järjestetty yhteistyössä kunnan muiden toimijoiden ja päiväkotien yhteistyönä. Haastateltavat kertoivat pääasiassa oppineensa työssä, käytännön kautta ja työyhteisössä kokeneimmilta työntekijöiltä. Työtä tehdään tiimissä toisia tukien.

Olemme keränneet aineistoa haastatteleamalla päivähoiton työntekijöitä kahdessa pohjois-pohjanmaalaisessa päiväkodissa. Opinnäytetyön aiheen vuoksi valitsimme haastattelun kyselylomakkeiden sijaan, sillä uskoimme saavamme haastatteluilla enemmän sisältöä ja syvyyttä vastauksiin. Haastattelussa työntekijät pystyvät kertomaan tärkeiksi kokemistaan asioista vapaammin.

Päätutkimuskysymyksiämme ovat mitä on ohjaustyö monikulttuuristen perheiden ja lasten kanssa päivähoitossa ja mitkä ovat monikulttuurisuuden vaikutukset työntekijöihin eri tasoilla. Selvitämme minkälaisia käytäntöjä työntekijöillä on monikulttuuristen lasten kanssa työskennellessä. Haluamme myös selvittää miten monikulttuuristen lasten ja vanhempien ohjaaminen eroaa suomalaisten ohjaamisesta.

Työntekijöiden osalta selvitämme sitä kuinka he ovat käsitelleet monikulttuurisuutta omassa elämässään.

5.2 Tutkimus- ja analyysimenetelmät

Opinnäytetyössä käytämme kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta. Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on kuvata todellista elämää ja tutkimus on kokonaisvaltaista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskustelut tutkittavien kanssa ja tutkijan omat havainnot ovat merkittävässä roolissa. Tutkittavien näkökulmat on tarkoitus saada hyvin selkeästi esille kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi teemahaastattelu ja ryhmähaastattelu ovat tämän mahdollistavia metodeja. Aineisto tulkitaan siten, että tapausten ainutlaatuisuus käsitetään. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 1997 161, 164.) Kvalitatiivinen tutkimusote sopii opinnäytetyöhömme hyvin, koska haluamme tutkimuksessamme selvittää kuuden ihmisen kokemuksia ja näkemyksiä aiheesta.

Haastattelumuotona on ryhmähaastattelu; toteutimme haastattelut kahtena kolmen henkilön ryhmähaastatteluna. Ryhmähaastattelussa on mukana useampia haastateltavia ja ehkä myös useampia haastattelijointa. Haastateltavan ryhmän tulee yleensä olla samankaltainen jotta kaikki mukana olevat ymmärtävät keskustelun asiasisällön. (Eskola & Suoranta 1998, 94; 96.) Ryhmähaastattelu asettaa tiettyjä haasteita, kuten sen, että kaikki haastateltavat saavat ilmaistua mielipiteensä tasapuolisesti ja sen, että kukaan haastateltavista ei joudu varomaan sanomisiaan esimerkiksi toisten työntekijöiden arvostelun pelossa. Vaikka tiedostamme nämä haasteet, ryhmähaastattelu on sopiva menetelmä kerätä aineistoa tätä työtä varten. Vahvuutena ryhmähaastattelussa on myös se, että tavoitamme yhdellä haastattelukerralla monta mielipidettä (Sulkunen 1990, 264). Valitsimme ryhmähaastattelun, koska ajattelimme, että työntekijöiden yhteinen muistelu voisi tuoda lisää syvyyttä ja luoda keskinäistä vuoropuhelua.

Ryhmähaastatteluilla voidaan ajatella olevan joitakin etuja verrattuna yksilöhaastatteluun. Ryhmähaastattelussa haastateltavat ikään kuin itse tarkkailevat toisiaan ja toisen haastateltavan innostamana asia voi tulla esiin eri tavoin kuin yksilöhaastattelussa. Haastattelijan vaikutus voi olla yksilöhaastattelussa

ryhmähaastattelua suurempi haastateltaviin, koska ainut vastavuoroisuus tapahtuu haastateltavan ja haastattelijan välillä. Yksilöhaastatteluihin verrattuna ryhmähaastattelun etu on myös sen tekninen tehokkuus, yhdellä haastattelukerralla saadaan selville monen ihmisen mielipide. Tutkimuksen esittelyä ei myöskään tarvitse tehdä niin usein ja yhteydenotto haastateltaviin tapahtuu pienemmällä vaivalla. (Sulkunen 1990, 264.)

Teemahaastattelussa aihealueet eli teemat on määritetty ennakkoon. Kysymyksiä ei ole muotoiltu tarkoin eikä niiden järjestystä päätetty. Kysymysten sijaan haastattelijalla on tukilista teemoista. Kaikki teemat tulee käydä läpi, mutta järjestys vaihtelee eri haastatteluissa. (Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Haastattelu on keskustelun kaltainen vuorovaikutustilanne. Keskustelusta haastattelu eroaa kuitenkin siinä, että haastattelulla on ennalta määritetty tarkoitus ja sillä on tarkoitus kerätä tietoa jostakin asiasta. Haastattelija tutustuu ennakkoon tutkittavaan asiaan käytännössä ja teoriassa. Me olimme tutustuneet teoriaan melko vähän ennen haastatteluja ja tämä vaikutti haastatteluihin valmistautumiseen ja niiden tekemiseen. Tästä syystä olimme hieman epävarmoja ennen haastattelujen tekemistä. Haastattelu on haastattelijan järjestämä ja haastattelutilanteessa haastattelijan yleensä täytyy motivoida haastateltavia. Haastattelutilanne voi tapahtua kiireiden keskellä satunnaisessa ympäristössä. Haastattelussa kohtaavat kaksi toisilleen vierasta ihmistä ja ei voi olla täysin varma puhuuko haastateltava aina totta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 42-43.)

Haastattelun avulla tulisi saada aineisto, jonka perusteella voidaan tehdä luotettavasti päätelmiä tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66). Teemahaastattelussa teemaluettelolla on keskeinen merkitys. Haastattelun tulisi kohdentua juuri oikeisiin ja keskeisiin asioihin. Toisaalta tarvitaan liikkumavaraa tilanneratkaisujen tekemiseen. Haastattelijan tulee olla aktiivinen kuuntelija, näin hän voi ymmärtää vastausten merkitykset ja sen, mitä uusia suuntia vastauksella avataan. Kysymyksiäkin tulisi olla varastossa, jos haastelu ei lähde niin sujuvasti käyntiin kuin on ajateltu. Me olimme valmistelleet kysymykset melko tarkoiksi ennen haastatteluja ja pitäydymme niissä melko pitkälti. Kokemattomana haastattelijana oli vaikea havainnoida haastateltavien uusia keskustelunavauksia. Kysymysten tulee aina kohdentaa oikeaan suuntaan. Haastattelijalla on vastuu siitä, että asiayhteys säilyy. Haastattelijan tulee havaita epäselvyydet ja lisäkysymyksillä voidaan aina oikaista ja selventää asioita.

Haastattelijan on osattava ”tarttua” haastateltavan keskustelunaloituksiin ja johdateltava keskustelua juuri siihen spesifiin alueeseen, mistä on tarkoitus saada tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 103-104.)

Käytämme työssämme analyysimenetelmänä aineiston teemoittelua ja sisällönanalyysia. Tuomen ja Sarajärven mukaan sisällönanalyysissa aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tarkastellaan jo valmiiksi tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja. Sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä on tarkoituksena saada kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan asiayhteyteen ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. Aineisto pirstotaan sisällönanalyysissa ensin pieniin osiin jonka jälkeen se käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleen uudenlaiseksi kokonaisuudeksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Teemahaastattelun ollessa tutkimusmenetelmämme, teemoittelu on luonteva tapa analysoida haastatteluaineistoa. Samat teemat löytyvät yleensä kaikista haastatteluista vaihtelevin määrin ja tavoin. Litteroinnin jälkeen aineisto järjestellään teemoittain. Toisinaan teemat muistuttavat aineistonkeruussa käytettyä teemahaastattelurunkoa, mutta ei aina. Toisinaan aineistosta löytyy uusia teemoja, eivätkä haastateltavien käsittelemät aiheet välttämättä noudata haastattelijoiden tekemää järjestystä ja jäsenystä. Litteroitua tekstiä tuleekin tarkastella ennakkoluulottomasti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Molemmista haastatteluistamme löytyi samat teemat, mutta ne ilmenivät niissä eri tavoin ja eri painotuksin. Eri haastateltavat pitivät eri asioita merkityksellisinä. Aineistostamme ei varsinaisesti löytynyt uusia teemoja, mutta aineiston järjestelyn jälkeen huomasimme, että haastateltavilla oli teemoihin liittyviä näkökulmia, joita emme osanneet ennakoida ilmenevän.

5.3 Opinnäytetyöprosessin kuvaus

Aloimme miettiä opinnäytetyön aihetta loppuvuodesta 2008. Melko pian yhteisten keskustelujen jälkeen päädyimme siihen, että opinnäytetyömme aihe tulee liittymään jollain tavalla monikulttuurisuuteen. Tarkan aiheen löytäminen oli hankalaa ja aikaa

vievää. Mietimme aihetta monista eri näkökulmista ja pohdimme mikä olisi mielenkiintoinen ja sopiva aihe meille molemmille. Aihe vaihteli historiallisesta katsauksesta arjen kuvauksen kautta lopulliseen aiheeseemme, jonka päätimme alkuvuodesta 2009. Materiaalia aloimme kerätä keväällä ja silloin aloimme tutustua teoriaan.

Tutkimuskysymysten kehittäminen ja muokkautuminen oli myös melko työlästä. Alkuperäiset tutkimuskysymykset saimme oikeastaan kasaan vähän ennen ryhmähaastatteluiden toteuttamista. Lopulliset tutkimuskysymykset muotoutuivat vasta loppuvuodesta 2009.

Haastatteluun päädyimme siksi, että uskoimme saavamme enemmän sisältöä ja syvyyttä vastauksiin. Haastattelussa työntekijät pystyvät kertomaan tärkeiksi kokemistaan asioista vapaammin. Valitsimme ryhmähaastattelun, koska ajattelimme, että työntekijöiden yhteinen muistelu, voisi tuoda lisää syvyyttä. Vaikka tiedostamme ryhmähaastattelun haasteet, ryhmähaastattelun positiiviset puolet kuten se, että tavoitamme yhdellä haastattelukerralla monta mielipidettä, nousivat ohi haasteiden.

Haastattelut teimme toukokuun lopussa. Ennen haastatteluja otimme yhteyttä päiväkodeihin ja sovimme haastatteluajankohdat. Juuri ennen toisen haastattelun sovittua ajankohtaa haastattelua jouduttiin siirtämään pari tuntia. Menimme paikalle sovittuun aikaan, mutta päiväkodissa ei ollut muistettu, että tulemme tekemään haastattelut silloin. Tämä vaikutti hieman meihin ja haastatteluihin valmistautumiseen. Haastattelu oli kuitenkin mukava ja tunnelma oli alusta lähtien hyvä, joten se helpotti tilannetta. Tästä tilanteesta kuitenkin opimme, että on hyvä varautua tilanteiden muuttumiseen ja muutokset ovat aina mahdollisia.

Toisessa päiväkodissa haastateltavat olivat lupautuneet etukäteen haastateltaviksi ja olivat tietoisia haastattelun aiheesta ja pääteemoista. Toisessa päiväkodissa haastateltavat valikoituivat vasta haastattelupäivänä eivätkä siten olleet niin tietoisia opinnäytetyömme aiheesta. Tästä johtuen haastateltavat käsitelivät asioita eri näkökulmista eivätkä vastaukset kohdentuneet pääteemoihin koko ajan vaan käsitelimme laajemminkin työtä monikulttuuristen lasten ja perheiden parissa, ei pelkästään konkreettista monikulttuurista ohjaustyötä päivähoitossa. Huomasimme

käytännössä, että vaikka haastatteluissa kysymykset ovat samat, haastattelujen kulku ja sisältö voi erota toisistaan paljonkin esimerkiksi edellä mainituista seikoista johtuen.

Alkujännityksen laannuttua haastattelut sujuivat mukavasti; molemmissa haastatteluissa oli hyvä ilmapiiri ja sekä haastattelijat että haastateltavat olivat motivoituneita osallistumaan keskusteluun. Meillä itsellämme on toki vielä kehittymistä haastattelijoina; olisimme voineet jämäkämmin ohjata keskustelua ja palauttaa keskustelun takaisin varsinaiseen aiheeseen. Kysymyksenasettelussa on myös petrattavaa. Kyseessä oli teemahaastattelu, tästä johtuen kysymykset olivat välillä liian tarkkoja. Haastatteluja litteroidessamme huomasimme omia virheitämme, kun välillä olimme melkein itse vastanneet kysymykseen sitä kysyessä.

Alun perin tarkoituksena oli myös havainnoida yhden lapsiryhmän toimintaa päivän ajan ja videoida osa tästä havainnoinnista. Videointi jäi kuitenkin omasta päätöksestämme, kun aloimme realistisesti miettiä resurssejamme ja videoinnin tarkoituksenmukaisuutta. Piti löytää olennainen ja keskittyä siihen, sekä miettiä mikä on juuri tämän työn kannalta järkevää ja tarkoituksenmukaista. Havainnointi oli tarkoitus toteuttaa toisessa kohdepäiväkodissämme, mutta se jäi käytännön syistä pois, kun ajankohdasta johtuen päiväkodin toiminta poikkesi paljon tavallisesta ryhmätoiminnasta.

Kesäkuussa litteroimme haastattelut. Litterointi vei yllättävän paljon aikaa siitä syystä, että teimme sen melko tarkasti. Kesäkuussa jatkoimme myös vähän teorian kirjoittamista, mutta litteroinnin viedessä valtaosan ajasta, teorian kirjoittaminen jäi suurimmaksi osaksi syksylle ja loppuvuodelle. Tiesimme, että teoriaa olisi pitänyt olla enemmän kirjoitettuna ennen haastatteluja. Tämän myös huomasimme konkreettisesti, kun kirjoitimme teoriaa jälkikäteen. Silloin huomasi mitä muuta kysymystemme lisäksi olisi kannattanut kysyä ja mihin olisi ollut hyvä erityisesti paneutua.

Elokuussa työ ei edistynyt odottamallamme tavalla ja siksi päädyimme ratkaisuun lykätä valmistumista alkuvuodelle 2010. Syksyllä oli vuorossa syventävä harjoittelu emmekä halunneet opinnäytetyön tai harjoittelun kärsivän liiaksi toisen varjolla. Valmistuaksemme joulukuussa 2009 meidän olisi pitänyt kirjoittaa opinnäytetyötä harjoittelun kanssa yhtä aikaa ja koimme, että se ei ole meille hyvä ratkaisu.

Materiaalin löytäminen on ollut työlästä ja haastavaa. Laajemmin monikulttuurisesta ohjaustyöstä löytyy materiaalia pääasiallisesti englanniksi, eikä hyvin paljon suomeksi. Monikulttuurisen ohjaustyön teoria käsittelee enemmänkin ohjausta aikuisten parissa. Teoria monikulttuuristen lasten päivähoidosta on enemmän ollut käytännön läheistä. Monikulttuurisen ohjaustyön ja monikulttuuristen lasten päivähoiton teorian yhdistäminen on ollut jokseenkin haastavaa. Kun tähän yhdistelmään lisätään vielä käsittelemämme suomalaisen varhaiskasvatuksen teoria, on kokonaisuutta ollut välillä vaikea hahmottaa ja hallita. Teoriakokonaisuus ei ole niin looginen kuin olisimme sen toivoneet olevan.

Erilaiset kirjoittamistyylit ovat tuottaneet meille haasteita. Toinen meistä tarvitsee paljon enemmän aikaa materiaalin perehtymiseen ja läpikäymiseen ennen kuin kirjoittaminen voi alkaa. Toimeen tarttuminen ja kirjoittamisen aloittaminen ei ole myöskään ollut aina meille niin helppoa, koska asiaa on riittänyt puhuttavaksi, useimmiten aiheesta, mutta toisinaan myös aiheen vierestä. Kaikkea keskustelemaamme emme ole voineet mitenkään saada näkyviin työhömmme, mutta keskustelut ovat antaneet uusia näkökulmia ja ideoita työhön. Voimme todeta, että keskusteleminen ja yhdessä pohdiskelu ovat kuitenkin ehdottomasti olleet vahvuuksia ja merkittävä osa yhteistä prosessiamme.

6. TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Ohjaustyö lasten parissa

Sopivat ominaisuudet, monikulttuurista ohjaustyötä tekeväille ovat lähtökohtaisesti samat kuin mitä tahansa ohjaustyötä tekeväille. Näitä ominaisuuksia ovat muun muassa välittäminen, itsetietoisuus ja kyky toimia mallina (Puukari & Launikari 2005, 32.) Kysyttäessä haastateltavilta millaisia ominaisuuksia monikulttuuristen lasten ohjaamisessa tarvitaan, esiin nousi pitkälti samoja taitoja, joita tarvitaan myös suomalaisten lasten kanssa, kuten kärsivällisyys ja pitkäjänteisyys. Työntekijät kokivat, että näitä taitoja tarvitaan vielä enemmän monikulttuuristen lasten kanssa. Teoriassa mainitut ohjaajan sopivat piirteet sopivat ennemminkin ohjaajiin, jotka tekevät monikulttuurista ohjaustyötä aikuisten kanssa. Käsitksemme mukaan lasten kanssa korostuvat erilaiset asiat. Ohjaamiseen vaikuttaa muun muassa se, että mitä vanhempia ohjattavat ovat, sitä enemmän he yleensä ovat itseohjautuvia. Päiväkodissa puolestaan aikuinen ohjaa ja neuvoo lapsia lähes kaikissa toiminnoissa, esimerkiksi lapset ohjataan wc:hen tietyin väliajoin ja aikuinen pitää huolen lapsen ruoka-ajoista. Eri-ikäisiä ihmisiä ohjataan eri tavoin, päiväkodissa lasten ohjaustyö on kasvatustyötä, aikuisia puolestaan ohjataan ja tuetaan. Tuli myös ilmi, että monikulttuuristen lasten kanssa tarvitaan monia toistoja selitettäessä eri tilanteita, kuten mitä ollaan tekemässä ja mitä seuraavaksi tapahtuu.

”...jos aatellaan, että ois vaikka 24 suomalaista lasta, 3-5-vuotiasta, niin niillä ois suunnilleen 1-2 ohjetta, niin ryhmä toimii ja jatkaa toimintaa, olipa se toiminta mikä vaan.” (Haastateltava 1A)

Monikulttuuristen lasten kanssa kommunikointi puolestaan on hitaampaa ja vie enemmän aikaa kuin suomalaisten lasten kanssa, monet asiat joudutaan opastamaan näyttämällä ja konkreettisesti ohjaamalla. Pitkäjänteisyyttä tarvitaan valtavasti, koska samoja asioita joudutaan mitä ilmeisimmin toistamaan monta kertaa päivässä. Arviomme mukaan pitkäjänteisyys harjaantuu työskennellessä ja ymmärrys asioista

kasvaa. Aluksi ei välttämättä kovin hyvin osaa asettua toisen ihmisen asemaan, mutta mitä enemmän työskentelee ihmisten kanssa, sitä paremmin oppii tuntemaan heitä. Siten voi ymmärtää perusteita ihmisten toiminnalle. Toisinaan työntekijöiden kärsivällisyys voi olla koetuksella, mutta kärsivällisyyden menetyksestä ei kuitenkaan tulisi moittia itseään mahdottomasti. On hyvin luonnollista, että kun lapsille joutuu toistamaan asioita hyvin monta kertaa, hermostumista ei voi aina välttää. Työntekijän tulee kuitenkin tietoisesti asettua lapsen asemaan jotta hän voi ymmärtää lapsen toimintaa ja sen, ettei hermostumiselle tällaisessa tapauksessa ole mitään syytä.

Puukari ja Taajamo (2007, 10) ilmaisivat teoriaosuudessa ohjattavien kulttuurien erilaisuuden tuovan haasteita ohjaukselle. Haastatteluissa nousi esiin tämä sama asia, työntekijöiden mukaan monikulttuurisuus tuo mukanaan erityispiirteitä ryhmän toimintaan ja vuorovaikutukseen. Työssä tarvitaan erityistä valppautta havainnoida monikulttuurisuudesta johtuvia tekijöitä. Osa haastateltavista kokee, että työssä tulee olla enemmän silmät ja korvat auki. Pohdimme, että työntekijöiden on haasteellista ottaa huomioon jokaisen lapsen kulttuuri, koska ryhmässä voi olla lapsia monesta eri kulttuurista ja heidän toimintatapansa ovat oman kulttuurin mukaisia. Eri kulttuureissa erilaiset toimintatavat ovat yleisesti hyväksytyjä ja siten voi aiheutua ristiriitoja, kun suomalaisessa päiväkodissa ei ole totuttu joihinkin toimintatapoihin. Esimerkiksi joissain kulttuureissa syödään sormin, Suomessa puolestaan lasten opetellessa itse syömään, heitä ohjataan koko ajan käyttämään lusikkaa. Lapselle ei tule kuitenkaan sanoa, että hänen tapansa syödä on väärä. Lapsen kehitystason mukaisesti hänelle voi kertoa, että päiväkodissa kaikki lapset syövät lusikalla. Eri kulttuureissa tunteiden näyttäminen tapahtuu eri tavoin ja voi olla vaikea havaita lasten todellisia tunteita. Joissain kulttuureissa lapsi voi ilmaista kaikki tunteensa hyvin räiskyvästi tai puolestaan olla hyvin sulkeutunut. Näissä tilanteissa ei pidä äkkinäisesti lähteä vaatimaan lapsen toimivan toisin eikä rankaista lasta toimitavoista, jotka ovat hänen kulttuurilleen ominaisia. Luonnollisesti, jos lapsen toiminta vahingoittaa häntä itseään tai toisia, siihen on puututtava. Mutta muutoin esimerkiksi hiljaisen tai ujon lapsen kannustamisen tulee tapahtua hienovaraisesti ja lasta kunnioittaen.

Aikuisen tulee olla läsnä lapsen kanssa, jos lapsi kokee itsensä turvattomaksi (Koivunen 2009, 50). Haastatteluissa ilmeni tämä sama asia. Haastatteluissa korostettiin erityisesti tukemisen ja lähellä olon merkitystä. Jos lapsi ei esimerkiksi ymmärrä, mitä ollaan tekemässä, työntekijän tulee olla valmis tukemaan ja ohjaamaan lasta, olemaan lähellä.

Tätä kautta lapset myös huomaavat, että aikuisiin voi turvata ja luottaa, päiväkodissa saa näyttää kaikenlaiset iloiset ja surulliset tunteensa. Turvallisuutta luo myös se, kun lapset huomaavat, että kaikille lapsille on samanlaiset säännöt ja rajat, kaikkia kohdellaan samanarvoisesti. Ajattelemme, että erityisesti monikulttuuristen lasten kanssa tämä lähellä olon ja turvallisuuden merkitys korostuu. Toisaalta lapsille tulee antaa aikaa lähestyä aikuisia omassa tahdissaan, mutta aikuisten on oltava koko ajan saatavilla. Joillakin lapsilla voi olla vaikeista kokemuksista johtuen vaikea luottaa uusiin ihmisiin ja hyvän suhteen luominen voi viedä aikaa. Tämä tulee hyväksyä ja aikuisilla tulee olla kärsivällisyyttä ja ymmärrystä asian suhteen. Jokapäiväisillä teoilla aikuinen voi osoittaa olevansa luottamuksen arvoinen.

”Olla siinä ja pietään sylissä...” (Haastateltava 1B)

Koivunen kirjoittaa lasten onnistumisen kokemusten merkittävydestä. Onnistumisen kokemukset vahvistavat lapsen itseluottamusta ja edistävät oppimista. (Koivunen 2009, 38-39.) Kohdepäiväkodeissämme lapsen onnistuessa häntä kannustetaan hyvin paljon ja hän saa myönteistä palautetta. Monikulttuurisilla lapsilla onnistumisia tulee muun muassa siitä, kun he oppivat jonkin uuden suomenkielisen sanan. Lapsi tulee hyvin iloiseksi ja haluaa toistaa sanaa ja osoittaa muillekin, että on oppinut uutta.

Kohdepäiväkotiemme päivärytmi ei eroa teoriassa esitetystä yleisestä päiväjärjestyksestä. Säännöllisen päivärytmin avulla lapsi oppii vähitellen eri toimintojen paikat (Tiusanen 2008, 79, 82.) Haastateltavat totesivat, että päiväjärjestyksen muuttuminen on vaikea tilanne monikulttuurisille lapsille. Säännöllinen päivärytmi luo lapselle turvaa ja päivärytmin yhtäkkiä muuttuessa, lapsi voi kokea olonsa turvattomaksi. Varsinkin, jos lapsi ei osaa vielä suomen kieltä kovin hyvin, hänelle on vaikea saada selitettyä mitä ollaan tekemässä.

Kuten teoriassa on aiemmin todettu, savonlinnalaisen Hakan päiväkodissa on kerran viikossa monikulttuurisille lapsille erityislastentarhanopettajan ohjaama ryhmä (Kurola ym. 2002, 35). Kohdepäiväkodeissämme tuokioiden ja opetustilanteiden eriyttäminen vaihtelee ryhmittäin. Toisessa opinnäytetyön kohdepäiväkodissa pienten lasten ryhmässä ei ole erillisiä tuokioita kielen oppimiseksi, vaan perushoitotilanteiden lomassa nimetään vaatteita ja ruumiinosia. 4-6-vuotiaiden lasten ryhmässä monikulttuurisilla lapsilla on päivittäin oma tuokio, jossa opetellaan värejä, kehonosia,

vaatteiden nimiä sekä käsitteitä, kuten alla, päällä ja vieressä. Harjoitteina on esimerkiksi laittaa omena vihreälle lautaselle, jolloin lapset oppivat hahmottamaan eri käsitteitä. Esiopetusryhmässä tuokioita pidetään mahdollisimman paljon eriytetysti ja esiopetustuokioita pidetään useimmiten pienryhmissä. Ryhmäjako ei aina suoriteta siten, että monikulttuuriset ovat eri ryhmässä ja suomalaiset eri ryhmässä, vaan jako perustuu lasten taitotasoon jollakin osa-alueella, esimerkiksi äidinkielessä. Monikulttuuristen lasten kanssa tulee toistoja enemmän; kielen oppimisen vuoksi opetustuokioita suunniteltaessa pyritään siihen, että opeteltavaa aihetta käsitellään lauluissa, liikunnassa ja leikeissä viikon ajan. Suomi toisena kielenä (S2)-suunnitelma kulkee mukana esiopetuksessa. Kohdepäiväkotiemme arjessa lasten suomen kielen oppimista tuetaan lukemalla paljon ja loruttamalla eri tilanteissa.

Kohdepäiväkodeissamme monikulttuuristen lasten ryhmätoimintaa ohjasivat oman ryhmän työntekijät. Voi olla, että siellä ei ole resursseja erityislastentarhanopettajan ohjaamille tuokioille. Toisaalta erityislastentarhanopettajalla on koulutuksen tuomaa erityistä osaamista ja tuokioiden sisältö voisi rakentua hiukan toisin. Toisaalta kohdepäiväkodissamme monikulttuuristen lasten kanssa suomen kieltä opetellaan vähitellen joka päivä ja se on mielestämme hyvä asia. Selkeästi sekä teoriassa että haastatteluissa ilmeni, että käsitteet ovat monikulttuurisille lapsille vaikea asia. Näitä asioita on siksi hyvä opetella riittävästi mutta tulee kuitenkin huomioida, ettei suomen kielen opettelusta tule lapsille pakonomaista puurtamista.

Teoriassa kerrotaan, että monikulttuuristen lasten kulttuureja on tärkeää esitellä myös toisille lapsille (Alijoki 1998, 35). Haastatteluissamme tuli ilmi, että kohdepäiväkodeissamme monikulttuuriset vanhemmat käyvät esittelemässä omaa kulttuuriaan päiväkodissa. He ovat esimerkiksi käyneet pitämässä musiikkituokioita, leiponeet lasten kanssa ja esitelleet vaatteita omasta kulttuuristaan. Lisäksi toisessa kohdepäiväkodissamme työntekijät ovat ohjanneet musiikkituokioita, joissa on tutustuttu lasten kotimaihin. Maapalloon havainnollistetaan missä on kunkin lapsen kotimaa ja lapset kertovat omalla kielellään tervehdyksen, jonka jälkeen lauletaan laulu tästä maasta. Haastatteluista ilmeni, että vanhempien on joskus vaikea löytää mitään hyviä asioita kulttuuristaan. Työntekijät kuitenkin ymmärtävät jokaisesta kulttuurista löytyvän myös hyvää ja he kannustavat vanhempia kertomaan kotimaiden positiivisista puolista. Ajattelempa, että lapselle on tärkeää kertoa hyviä asioita kulttuurista ja siten vaalia hänen kulttuuriperinnettään elämässään. Näin tuetaan lapsen kasvua ja kehitystä

vahvaan kaksikulttuurisuuteen ja lapsi voi kasvaessaan ymmärtää oman kulttuurinsa vahvuudeksi ja olla siitä ylpeä. Haastattelujen perusteella voi todeta, että kohdepäiväkodeissämme on ymmärretty kuinka tärkeää on huomioida kaikkien lasten kulttuurit ja arvostaa niitä.

Sekä teoriaan (Kurola ym. 2002, 35) että haastatteluihin pohjautuen voi todeta, että monikulttuuristen lasten kanssa elekieli ja konkreettisesti näyttäminen ovat merkittävä osa kommunikointia. Lapsille ja perheille puhutaan selkeillä lauseilla ja yksittäisillä sanoilla. Päiväkodeissa käytetään apuvälineinä myös erilaisia kuvia, esimerkiksi pictoja. Vaikuttaa siltä, että kuvien käyttäminen monikulttuuristen lasten on kanssa nykyään vakiintunut käytäntö ja kuvat on todettu hyväksi menetelmäksi. Kuvia käyttämällä ei tehdä oletuksia tai päätöksiä lapsen puolesta, vaan hän saa itse todella ilmaista mitä mieltä hän on. Arvelemme, että selkokielen käyttäminen vaatii varmasti totuttelua ja harjoittelua. Jos on tottunut käyttämään runsasta ja kuvailevaa kieltä, voi olla aluksi vaikea hahmottaa kuinka lauseet kannattaa rakentaa ja mitä sanoja kannattaa käyttää. Käytännössä oppii huomaamaan kuinka kannattaa puhua. Varsinkin jos lapsi ei ole kauan ollut päivähoitossa eikä suomen kielen taitoa vielä ole, lapselle kannattaa kertoa vain oleellisimmat ja välttämättömimmät asiat lapsen turhautumisen välttämiseksi.

Ensikielen merkitystä uuden kielen oppimisen pohjana korostetaan teoriassa (Kurola ym. 2002, 33). Kohdepäiväkodeissämme tiedostetaan tämä sama asia ja omaa äidinkieltä pidetään hyvin merkittävänä asiana. Haastattelemamme työntekijät korostivat sitä, että vanhempien tulee puhua lapsilleen kotona äidinkieltä ja päiväkodissa puhutaan suomea. Uskomme, että käytännön tuoman kokemuksen ja osaamisen myötä työntekijät ymmärtävät asian tärkeyden. Heillä voi olla käytännön kokemuksia siitä, että vanhemmat ovat puhuneet kotona lapsille huonoa suomea ja se on jopa saattanut hidastaa lasten kielen omaksumista. Tämän seurauksena lapsi ei välttämättä osaa kumpaakaan, ei äidinkieltään eikä suomea, kunnolla.

6.2 Vanhempien kanssa työskentely

Haastateltavat toteavat, että monikulttuuristen vanhempien kanssa työskentely eroaa suomalaisten vanhempien kanssa työskentelystä. Teoriassa todetaan käytännön asioiden

hoitamisen olevan yksi haaste monikulttuuristen vanhempien kanssa työskennellessä (Kurola, Sutinen, Tiainen 2002, 32). Haastateltavat ilmentävät tämän eroavaisuuden siten, että ominaista monikulttuuristen vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle on se, että käytännön asioista sopiminen ja keskusteleminen vievät enemmän aikaa. Kaikilla vanhemmilla ei ole käsitystä minkälaista on päivähoito, heille joudutaan selittämään kaikki perusasiat ruokailusta ja vaatetuksesta alkaen aina päiväkodin sääntöihin ja aikatauluihin asti. Näitä asioita käydään läpi tulkin kanssa jonkun ajan kuluttua siitä, kun lapsi on aloittanut päivähoiton.

Arvelemme, että lähes jokapäiväinen perusasioiden selittäminen ja arjen pulmien selvittäminen turhauttaa välillä henkilökuntaa. Se vie paljon aikaa muulta työltä ja voi olla pois lasten kanssa vietettävältä ajalta. Toisaalta työntekijöiden on hoidettava tämäkin velvollisuus, koska päivähoiton henkilökunta on perheitä lähellä eikä perheillä ole välttämättä tietoa mistä muualta kysyä näistä asioista. Haastateltavien työntekijöiden mukaan monikulttuuristen lapsiryhmien henkilökuntamäärä on sama kuin ryhmissä, joissa on vain suomalaisia lapsia. Työntekijät kokevat, että henkilökuntaa olisi hyvä olla enemmän muun muassa edellä mainituista syistä johtuen. Tämä on varmasti totta, koska olisi hyvä huomioda se, että työntekijöillä on aikaa panostaa sekä lasten kanssa olemiseen että vanhempien neuvomiseen tarvittaessa.

Puukari ja Launikari (2005, 32) toteavat teoriassa, että monikulttuurisen ohjaajan roolit voivat olla moninaiset. Haastatteluistamme ilmeni tämä sama asia. Kasvatuksellisista asioista keskustelemisen lisäksi arjen asioissa neuvominen ja auttaminen vievät paljon aikaa. Työntekijät joutuvat toisinaan neuvomaan esimerkiksi bussi-aikatauluissa. Lisäksi erilaisten päivähoitoon liittyvien kaavakkeiden täytössä neuvotaan paljon ja kaavakkeita saatetaan täyttää vanhempien kanssa useaan otteeseen, jotta kaikki tarpeelliset asiat tulevat kaavakkeisiin täytetyksi. Haastattelujen perusteella voikin sanoa, että työntekijöiden roolit monikulttuuristen vanhempien kanssa toimiessa ovat moninaiset ja arjen asioissa ohjaamisen rooli korostuu toisin kuin suomalaisten vanhempien kanssa.

Kurolan, Sutisen, Tiaisen (2002, 32) mukaan vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön haasteita ovat muun muassa kasvatusasenteiden erilaisuus, ennakkoluulot sekä poikkeavat käsitykset ruoasta tai sukupuolesta. Myös haastatteluissa ilmeni haasteita vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä, mutta ne erosivat jokseenkin teoriassa

esitetyistä. Kohdepäiväkodeissamme haasteet painottuivat kieleen ja kommunikointiin liittyviin asioihin. Sukupuoleen liittyvät käsitykset ovat eronneet jonkin verran. Eroavat käsitykset ovat liittyneet aikuisten sukupuolirooleihin, esimerkiksi joissain kulttuureissa miehet eivät hoida lapsia yksin kotona. Poikkeavat käsitykset ruoasta tai lasten sukupuolesta eivät ole nousseet pulmaksi päivähoiton henkilökunnan ja vanhempien kesken. Päiväkodin työntekijöiden asenne vaikuttaa hyvin mutkattomalta ruokavalioihin liittyvissä asioissa. Ennakkoluulot eivät ole kohdepäiväkodeissamme haaste, haastateltavien mukaan heillä itsellään ei ole ilmennyt ennakkoluuloja. Haastattelemamme työntekijät ovat työskennelleet kyseisissä päiväkodeissa useita vuosia, joten näkemyksemme mukaan he ovat tottuneet monikulttuurisiin perheisiin jo vuosien ajan eikä ennakkoluuloja siksi enää juuri ole. Monikulttuurisuus on tuttu asia työntekijöille.

Kasvatusasenteissa on huomattu eroavaisuuksia myös kohdepäiväkodeissamme. Haastattelujen perusteella voi todeta, että kulttuurisista eroavaisuuksista johtuen vanhemmille on vaikea saada selitettyä päiväkodin kasvatusasenteita ja -tapoja. Haastateltavien mukaan useissa perheissä lapsia kohdellaan ikäistään nuorempana, vanhemmat sallivat lapsille asioita, kun he ovat vielä niin pieniä. Esimerkiksi neljävuotiaalla voi olla tuttipullo tai esikoululaista saatetaan kuljettaa rattailla. Monien vanhempien on vaikea myös ymmärtää, että Suomessa täysi-ikäiset ihmiset ovat vastuussa lapsista ja esimerkiksi lapsen päivähoitoon kuljettamisesta ei voi vastata alaikäinen sisarus. Ajattelemmekin, että varsinkaan uusilla työntekijöillä ei välttämättä ole käsitystä siitä, mistä asioista vanhemmille kannattaa kertoa, mikä erityisesti eroaa heidän kulttuuristaan. Monet asiat voivat olla työntekijöille niin itsestäänselvyksiä, ettei huomaa selvittää niitä toisille ihmisille, esimerkiksi vanhemmille. Ihmisten asenteet ja käsitykset voivat olla hyvin kulttuurisidonnaisia ja myös monikulttuuristen perheiden näkemykset tulisi huomioida. Aina tilanteissa ei voida tehdä kompromissia, esimerkiksi lasten päiväkodista hakemisessa, mutta monikulttuuristen vanhempien mielipiteet tulee kuulla. Vanhemmille on perusteltava mihin päiväkotien erilaiset säännöt ja käytännöt perustuvat.

Teoriassa on todettu vanhempiin luottamuksellisen suhteen luomisen merkitys (Savolainen 2008, 48). Samaa asiaa korostettiin myös toisessa kohdepäiväkodissamme; suhde, jossa vanhemmat voivat luottaa ja turvata päiväkodin työntekijöihin, on ensiarvoisen tärkeää. Haastattelemiemme työntekijöiden mukaan monikulttuurisilla

perheillä voi olla pieni sosiaalinen verkosto, heillä ei ole välttämättä sukulaisia tai ystäviä lähellä. Tämän vuoksi päiväkodin työntekijät ovat monille perheille tärkeitä ihmisiä.

”Samalla vähä niinkö osa perheen turvaverkkoa.”

(Haastateltava 2C)

” Perheen jatke oikeestaan tavallaan.” (Haastateltava 2A)

”Ollaan kyllä.” (Haastateltava 2C)

Ajattelemme että, kun päiväkodin työntekijöiden ja vanhempien välille muodostuu luottavainen suhde, antaa se hyvät edellytykset myös lapsen oppimisille ja kehittymiselle. Kun lapsi näkee, että vanhemmat luottavat työntekijöihin ja että päivähoito on hyvä asia, niin lapsikin antaa itsellensä luvan turvautua aikuisiin ja alkaa sopeutua päivähoitoon.

Kuten aiemmin teoriassa on todettu, aiheuttavat kielelliset eroavaisuudet ja kulttuuriset tekijät toiminnalle rajoituksia (Puukari 2003, 148-149). Myös haastatteluissa ilmeni tämä sama asia. Kommunikointia vaikeuttaa se, kun työntekijöillä ja vanhemmilla ei ole aina yhteistä kieltä. Toisinaan vanhemmat osoittavat ymmärtävänsä, mutta myöhemmin kuitenkin huomataan, ettei asiaa oltu ymmärretty. Joskus asiaa ei yksinkertaisesti saada selväksi vanhemmille. Esimerkiksi jos vanhemmille on selitetty päiväkodin poikkeavia aukioloaikoja kellon ja kalenterin avulla, eivätkä he silti ymmärrä, on asiaa vaikea vielä selkeämmin kertoa. Tällöin kulttuuriset tekijät voivat olla syy, koska kaikki vanhemmat eivät esimerkiksi ole käyttäneet ollenkaan kalenteria. Tiedotteisiin pyritään liittämään kuvitusta ymmärryksen helpottamiseksi.

Haastatteluistamme tuli ilmi, että kaikkien vanhempien kanssa käydään varhaiskasvatuskeskustelut. Jos lapsi on tullut vasta päivähoitoon, täytetään samalla myös maahanmuuttajalapsen henkilökohtainen kotoutumissuunnitelmalomake. Kurola, Sutinen ja Tiainen (2002, 32-33) toteavat, että tulkkia on hyvä käyttää yhteisen kielen puuttuessa. Myös kohdepäiväkodeissamme käytetään useimmiten tulkkia. Keskustelut käydään joskus myös englanniksi. Mielestämme englannin kieltä tulisi käyttää vain silloin, jos oman kielen tulkkia ei ole saatavissa. Englannin kielellä keskusteltaessa ei välttämättä saada kaikkia asioita selville, mutta tulkausta käyttämällä kaikki osapuolet saavat ilmaistua todellisen mielipiteensä. Vaikka osapuolten englannin kieli olisi hyvin

sujuvaa, ei oman äidinkielen käyttöä ole syytä ohittaa. Hallintolain (2003) 26§:n mukaan tässä tapauksessa tulkkiin on oikeus.

Yhteisen kielen puuttuessa kommunikointi vanhempien kanssa on haasteellista. Haastateltaviemme mukaan lasten päivän kulusta ja perushoidosta kertominen onnistuu elekielen ja konkreettisesti näyttämisen avulla. Syvällisempiä keskusteluja esimerkiksi perheen arvoista ja kasvatustavoista ei saada käytyä. Haastateltavat ilmaisivat, että kaikki vanhemmat ovat heille samanarvoisia eikä yhteisen kielen puuttuminen vaikuta työntekijöiden suhtautumiseen vanhempiin. Kaikkien vanhempien kanssa yritetään olla kontaktissa niin paljon kuin mahdollista. Ajan kuluessa vanhemmat ja työntekijät oppivat tuntemaan toisiaan ja tulevat enemmän ymmärretyiksi.

”...kun he (vanhemmat) näkee, että lapsi on tyytyväinen ja me (työntekijät) nähhään, että lapsi on tyytyväinen, nii eihän meillä mittään hättää sitte oo.” (Haastateltava 2A)

Näkemyksemme mukaan työntekijät ovat hyvin sisäistäneet kasvatuskumppanuuden merkityksen. Tämä voi olla koulutuksen mukanaan tuomaa osaamista tai hyvien kokemusten ansiota. On huomattu, että yhteinen kieli ei ole ainoa ratkaiseva tekijä hyvän suhteen luomiseen. Tärkeintä on varmastikin läsnäolo ja aidon kiinnostuksen osoittaminen lasta ja perhettä kohtaan. Vanhemmat kokevat siten, että heidän mielipiteitään ja näkemyksiään arvostetaan, kun työntekijät yrittävät kaikissa tilanteissa luoda hyvää suhdetta vanhempiin.

6.3 Monikulttuuristen perheiden kanssa työskentelyn vaikutuksia työntekijöihin

Haastatteluihin pohjautuen voi todeta, että työskennellessä monikulttuuristen lasten ja perheiden kanssa, tulee ymmärtää, että eteen tulee aina erilaisia ja uusia tilanteita. Asenne tulee olla sellainen, että kaikkea ei voi aina itse tietää ja tulee olla valmis oppimaan uutta. Vastaantulevat tilanteet on kohdattava avoimin mielin. Haastateltavien mukaan monikulttuuristen perheiden kanssa työskennellessä vaaditaan suvaitsevaisuutta ja ihmistuntemusta. Työntekijän tulee olla ennakkoluuloton ja valmis työskentelemään kaikkien kulttuurien kanssa ja olla yhteistyökykyinen. Eräs haastateltavista sanoi, että

näitä taitoja tarvitaan erityisesti vanhempien kanssa. Haastatteluissa verrattiin lasten ja aikuisten kanssa työskentelyä.

” Kun lapset on lapsia, aikuisten kanssa työskentely on varmaan erilaista. Niitten (lasten) kans on ehkä helpompi olla ite heti.” (Haastateltava 2C)

Näkemyksemme mukaan lasten ja aikuisten kanssa työskentelyä erottaa se, että lasten ajatellaan olevan viattomia. Lapsista voidaan ajatella, ettei heillä ole mitään mahdollisuutta vaikuttaa asioiden kulkuun. Tästä syystä myös ihmisten joilla on ennakkoluuloja eri kulttuureja kohtaan, voi olla helpompi lähestyä ensin monikulttuurisia lapsia.

Teoriassa kerrotaan siitä, että on tärkeää tiedostaa oman elämänhistorian vaikutus omaan elämään, koska siten voi ymmärtää myös elämänhistorian vaikutuksen toisten ihmisten elämässä (Puukari 2003, 143). Eräs haastattemistamme työntekijöistä on pohtinut samankaltaisia asioita. Hänellä kuitenkin monikulttuuristen lasten kokemukset kotimaassaan ovat saaneet hänet pohtimaan ja käymään läpi omaa historiaa Suomessa. Työntekijän lapsuus Suomessa on ollut turvallista verrattuna joihinkin monikulttuurisiin lapsiin, joilla on kokemuksia sodan keskellä elämisestä. Ajattelemme, että oman elämänhistorian tarkastelun on kuitenkin lähdeittävä jostain liikkeelle. Tämä työntekijä tarkasteli ensin lasten kokemuksia yleisellä tasolla, jonka jälkeen hän mietti omaa elämänsä kulkuaan. Tämän jälkeen voi olla helpompi miettiä syvemmin lasten ja perheiden elämänhistorioiden vaikutuksia lasten elämään.

Teoriassa mainitaan monikulttuurisuusuhteen luomisen merkityksestä (Puukari 2003, 140). Osa haastateltavistamme on käsitellyt monikulttuurisuutta ja sen merkitystä omassa elämässään muun muassa matkustamisen myötä. Lisäksi on verrattu ja peilattu omaa nuoruutta omien lasten nuoruuteen, kuinka monikulttuurisuudesta on tullut tutumpaa ja yleisempää. Yksi haastateltavista on lisäksi keskustellut puolisonsa kanssa ulkomaalaisten lisääntyneestä määrästä 1970-luvulta tähän päivään ja siitä, kuinka muutos näkyy esimerkiksi päiväkotij- ja koulumaailmassa. Näistä tekijöistä johtuen työntekijöiden käsitys maailmasta on avartunut ja monikulttuurisuuden lisääntyessä maailma on ikään kuin pienentynyt.

Kuten teoriassa on aiemmin todettu, työntekijöiden on hyvä laajentaa ymmärrystä kulttuureista tutustumalla eri kulttuureista tuleviin ihmisiin (Puukari 2003, 149). Haastattelemamme työntekijät ovat kiinnostuneita monikulttuuristen perheiden kulttuureista ja taustoista. Vanhempien kanssa keskustellaan muistakin kuin lasten päivähoitoon liittyvistä asioista, esimerkiksi ruokailutottumuksista ja erilaisista juhlien viettotavoista. Toisinaan työntekijöitä kutsutaan myös mukaan joihinkin perhejuhliin. Jotkut työntekijät haluavat kuitenkin pitää työn ja vapaa-ajan erillään tai eivät halua osallistua kaikkien perheiden juhliin. Perheille voi olla kuitenkin hyvin merkittävää, että työntekijät osallistuvat juhliin. Perheillä ei ole välttämättä sukulaisia lähellä ja he kokevat päivähoiton työntekijät läheisiksi. Perheiden kanssa vapaa-aikaa viettäessä perheiden kanssa voi tulla läheisemmäksi ja se voi vaikuttaa positiivisesti työskentelyyn heidän kanssaan. Työntekijä voi myös laajentaa omaa käsitystään kulttuureista ja ajatella, että perheiden kulttuureihin tutustuminen voi olla rikastuttava kokemus työntekijälle. Toiset työntekijät eivät kuitenkaan halua tai eivät elämäntilanteensa vuoksi voi viettää vapaa-aikaa asiakasperheiden kanssa. Mielestämme se on työntekijän oma valinta ja täysin ymmärrettävä ratkaisu.

Teoriassa (Kurola ym. 2002, 38-39) ja haastatteluissa ilmenee, että työskentelyssä monikulttuuristen perheiden ja vanhempien kanssa on erityisiä haasteita. Kuitenkin haastateltavat ilmaisevat, että monikulttuuristen perheiden ja lasten kanssa työskentely on ennen kaikkea rikkaus. Heiltä oppii uusia asioita ja voi tutustua eri kulttuureihin. Perheillä voi olla erilainen suhtautuminen päivähoitoon kuin suomalaisilla perheillä, monikulttuuriset vanhemmat ovat usein hyvin kiitollisia päivähoitosta. Suhde voi muotoutua hiukan erilaiseksi joidenkin monikulttuuristen vanhempien kanssa, kun he osallistuvat lasten päivähoitoon enemmän.

7. POHDINTA

Päivähoidon työntekijät ovat käytännön kautta oppineet hyviä käytäntöjä monikulttuuristen perheiden kanssa työskentelemiseen. Työntekijät tietävät kuinka on hyvä toimia uuden monikulttuurisen perheen tullessa päivähoidon asiakkaaksi. Työntekijöillä on ymmärrystä, että perheelle ja lapselle tulee antaa aikaa tutustua ja sopeutua päivähoitoon, sen toimintatapoihin sekä toisiin lapsiin ja aikuisiin. Rauhallinen tutustuminen ja lapsen havainnointi on tärkeää myös työntekijän kannalta. Kaikin puolin kiireettömyys, ajan antaminen ja käytettävissä oleminen ovat avainasemassa hyvää ohjaussuhdetta luodessa.

Tutkimuksessamme työntekijöiden ammatillisuus ja osaaminen tulee esiin eri osa-alueilla. Työntekijät pyrkivät luomaan hyvän ja luottamuksellisen suhteen vanhempien kanssa ja pitävät tätä asiaa merkityksellisinä. Monikulttuuristen lapsia tuetaan eri tavoin. Heidän kulttuuriaan arvostetaan ja tuettiin kasvua sekä oman että Suomen kulttuurin jäseniksi. Lasten suomen kielen oppimiseksi on hyviä keinoja ja käytäntöjä. Monikulttuurisilla lapsilla voi olla erityistä turvattomuutta ja työntekijät ovat valmiita tukemaan lapsia näissä tilanteissa.

Haastattelemissa työntekijöillä on aito kiinnostus monikulttuurisuutta kohtaan ja he haluavat toimia lapsen parhaaksi. Ajattelemme, että työskentely monikulttuuristen perheiden ja lasten kanssa on vaikeaa, jos itsellä ei ole lainkaan kiinnostusta eri kulttuureita kohtaan. Voihan kaikkea työtä tehdä mekaanisesti, mutta se voi pidemmän päälle käydä raskaaksi. Tutkimustuloksista nousee esille, että monikulttuuristen lasten ja perheiden parissa työskentely on rikkaus. Erilaiset haasteet, esimerkiksi työntekijöiden ja perheiden välillä olevat kielelliset ja kulttuuriset eroavaisuudet, eivät nouse päällimmäiseksi asiaksi vaan työntekijät ilmaisevat myös positiivisia puolia monikulttuurisuudesta.

Monikulttuurisuusteoriaan tutustumisen ja tutkimustulosten myötä voimme todeta, että monikulttuurisuusmatkalla ja eri kulttuureihin tutustuessa, yhdessä kulkeminen on merkittävää. Avoimesti vuorovaikutuksessa olemalla päästään parhaaseen tulokseen. Vaikka työntekijällä ja monikulttuurisella vanhemmalla tai lapsella ei ole yhteistä kieltä,

se ei ole este yhteistyölle. Kommunikointi on luonnollisesti erilaista, mutta asiat saadaan selville tavalla tai toisella. Tärkeintä on olla läsnä.

Opinnäytetyön tekemisen myötä meillä on perustietoa monikulttuurisesta ohjaustyöstä ja monikulttuurisuudesta päivähoitossa. Tutkimuksen myötä olemme saaneet osviittaa siitä millaista arki on lapsiryhmässä, jossa on monikulttuurisia lapsia. Lisäksi teoreettinen osaaminen on lisääntynyt, kun olemme saaneet käytännön neuvoja. Sosionomikoulutuksen myötä meillä on hyvät valmiudet päivähoitossa työskentelyyn. Loppurutistus ja pitkän opinnäytetyöprosessin loppuun saattaminen on ollut hektistä aikaa. Tuntuu helpottavalta, että reilun kolmen ja puolen vuoden opiskelu alkaa olla takanapäin ja on aika siirtyä työelämään.

Monikulttuurisuus ylipäättään on kiinnostanut meitä jo pitkään ennen opinnäyteprosessin aloittamista. Molempien kokemukset ulkomailla elämisestä ja matkustelusta ovat olleet positiivisia ja osaltaan se on lisännyt kiinnostusta monikulttuurisuutta kohtaan. Olemme myös työskennelleet jonkin verran ulkomaalaisten kanssa Suomessa. Matkamme on kuitenkin alussa sillä saralla ja tämä oli yksi syy sille, että halusimme opinnäytetyössämme käsitellä monikulttuurista ohjaustyötä. Vaikka aihe osoittautui melko haastavaksi ja teorian tiedon kokoaminen oli joskus vaikeaa, suuri kiinnostus ja halu oppia aiheesta lisää kannatteli vaikeina hetkinä. Monikulttuurisuustiedon lisääntyessä tulee uusia oivalluksia asiasta ja tämän lisääntyneen tiedon kautta miettii omaa suhtautumista ja asennoitumista monikulttuurisuuteen.

Vaikka työn valmistuminen viivästyi hieman alun perin suunnitellusta ajankohdasta, opinnäytetyön tekeminen kahdestaan antoi sysäyksiä työn etenemiselle. Koemme, että meille oli hyvä ratkaisu, että päätimme tehdä opinnäytetyön yhdessä. Matkaa on taitettu yhdessä ja vaikeissa tilanteissa on ollut toinen johon turvata. Olemme välttyneet suurilta riidoilta. Erimielisyyksiä on luonnollisesti ilmennyt ja mielipiteet on toisinaan ilmaistu painokkaasti, mutta keskustelun ja neuvottelun avulla on päästy yhteisiin ratkaisuihin.

Opinnäytetyön tekeminen on ollut haastavaa. Vasta käytännössä opinnäytetyöprosessin aikana ja työtä konkreettisesti tehdessä huomasimme ja käsitimme mitä kaikkea työn tekemiseen sisältyykään. Vaikka teoriassa tietää mitä työhön tulee sisältyä, uusia asioita ilmenee matkan varrella. Ennakkoon on vaikea käsittää, kuinka aikaa vievä prosessi on

kaikkine muokkaamisineen. Toisinaan, kun olimme jo päätyneet johonkin ratkaisuun, aloimme uudelleen pohtia sitä ja miettiä oliko ratkaisu oikea. Työn tekeminen on siis jatkuvia muutoksia ja parempien ratkaisujen hakemista. Välillä on myös jouduttu luopumaan isoistakin kirjoitetusta kokonaisuuksista ja se on ollut vaikeaa. Vaikka toisaalta ymmärtää, ettei tekstiä kannata käyttää, isojen muutosten tekeminen on haastavaa. Sivumäärän kasvaessa ja käsiteltävien asioiden lisääntyessä kokonaisuuden hallitseminen ei aina ole helppoa.

Opinnäyteprosessin aikana ja tutkimustuloksia kootessa nousi esille muutama mielenkiintoinen aihe, johon emme voineet oman aiheenrajauksemme vuoksi paneutua tässä työssä. Näitä aiheita voisi tutkia jatkossa tarkemmin. Seuraavissa opinnäytetöissä voitaisiin tutkia monikulttuuristen ja suomalaisten lasten keskinäistä vuorovaikutusta sekä lasten kaveruussuhteita ryhmässä. Toinen mielenkiintoinen aihe voisi olla selvittää monikulttuuristen vanhempien näkemyksiä kasvatuskumppanuudesta ja sen toteutumisesta päivähoitossa. Opinnäytetyössämme sivuamme monikulttuuristen lasten esiopetusta ja myös sieltä osa-alueelta nousi esiin jatkotutkimusaihe. Monikulttuuristen lasten kouluvalmiuksien arviointi voisi olla laaja ja haastava tutkimuksen kohde.

LÄHTEET

- Alijoki, Eila 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.
- Asetus lasten päivähoidosta 1973. 16.3.1973/239
- Cochran, Jeff L. & Cochran, Nancy H 1999. Using the counseling relationship to facilitate change in students with conduct disorder. *Professional School Counseling* 2 (5).
- Coleman, Hardin K. L. 1998. General and multicultural counseling competence: Apples or oranges? *Journal of Multicultural Counseling and Development* 26 (3), 147–156.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Opetushallitus 2000. Luettu 20.8.2009 <<http://www02.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>>.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. 6. painos. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Forsander, Annika 2002. Etnisten ryhmien kohtaaminen. Teoksessa Forsander, Annika & Ekholm, Elina & Hautaniemi, Petri et. al. Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. Palmenia-kustannus, Helsinki 31-56.
- Hakkarainen, Pentti 2008. Leikki ja leikin ohjaus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Helenius, Aili & Korhonen Riita (toim.). Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki 99-107.
- Hallintolaki 2003. 6.6.2003/434.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 1997. 15.painos. Tutki ja kirjoita. Tammi, Helsinki.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press, Helsinki.

- Järvinen, Mervi & Laine, Anne & Hellman-Suominen, Kirsi 2009. Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. Kirjapaja, Helsinki.
- Kettunen, Nanna & Krats, Sari & Kinnunen, Ulla 1997. Parisuhde ja lasten kasvattaminen. Teoksessa Pulkkinen, Lea (toim.). Lapsesta aikuiseksi. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä 74-89.
- Koivunen, Pirjo-Leena 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Kuikka-Kiljunen, Paula 2006. Monikielisiin käsikirja eli varhaiskasvatuksen monikulttuurisuuden käsikirja. Lappeenrannan kaupunki. Luettu 12.9.2009 <http://www.lappeenranta.fi/includes/file_download.asp?deptid=11646&fileid=3954&file=monikulttuurillisuusty%F6n%20k%E4skirja%20varhaiskasvatuksessa%20muo%85.pdf&pdf=1>.
- Kurola, Aija & Sutinen, Tuija & Tiainen, Airi 2002. Monikulttuurisuus rikkautena. Kokemuksia Hakan päiväkodista. Teoksessa Niikko, Anneli (toim.). Esiopetusta linnan liepeillä. Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos 30-39. Luettu 12.10.2009. <<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/esiopetus/>>
- Laine, Anne & Ruishalme, Outi & Salervo, Pirjo & Sivén, Tuula & Välimäki, Päivi 2009. 8. uudistettu painos. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki.
- Lairio, Marjatta & Nissilä, Pia & Puukari, Sauli & Varis, Eija 2001. Opinto-ohjaajat monikulttuurisuuden ja maahanmuuttajien tukijoina. Teoksessa Lairio, Marjatta & Puukari, Sauli (toim.). Muutoksista mahdollisuuksiin. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä 131-162.
- Laki lasten päivähoitosta 1973. 19.1.1973/36.
- Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 1999. 9.4.1999/493.

- Metsänen, Riitta 2000. Monikulttuurinen ohjaus. Teoksessa Onnismaa, Jussi & Pasanen, Heikki & Spangar, Timo (toim.). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. PS-kustannus, Jyväskylä 180-195.
- Parkkinen, Juha & Puukari, Sauli 2007. Erilaiset maailmankatsomukset monikulttuurisessa ohjauksessa – Käsitteellinen malli ja sen soveltaminen ohjaukseen. Teoksessa Taajamo, Matti & Puukari, Sauli 2007 (toim.). Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä 23-36.
- Pedersen, Paul B 1991. Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of counseling and development* 70 (1), 6-12.
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628.
- Pulkkinen, Lea 1997. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa Pulkkinen, Lea (toim.). Lapsesta aikuiseksi. Atena Kustannus Oy, Jyväskylä 29-44.
- Pulkkinen, Lea 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Otava, Helsinki.
- Puukari, Sauli & Launikari, Mika 2005. Multicultural guidance – Starting points and perspectives. Teoksessa Launikari, Mika & Puukari, Sauli (eds.). Multicultural guidance and counselling. Institute for Educational Research, Jyväskylä 27-44. Luettu 12.5.2009 <<http://www.cimo.fi/dman/Document.php?documentId=du06905102245500&cmd=download>>.
- Puukari, Sauli & Taajamo, Matti. Kulttuurinen kehitystehtävä monikulttuurisen ohjauksen lähtökohtien hahmottamisessa. Teoksessa Taajamo, Matti & Puukari, Sauli 2007 (toim.). Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä 9-21.
- Puukari, Sauli 2003. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys monikulttuurisessa ohjauksessa. Teoksessa Lairio, Marjatta & Puukari, Sauli (toim.). Ohjauksen uudet orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä 139-152.

- Savolainen, Sirpa 2008. Päiväkotikasvatus monikulttuurisessa työskentely-ympäristössä. Pro gradu-tutkielma Sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitos. Kuopion yliopisto. Luettu 4.1.2010 <<http://www.kampus.uku.fi/gradut/2008/4013.pdf>>.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto, Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettu 16.9.2009 <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>.
- Sulkunen, Pekka 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.). Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus, Helsinki 264-285.
- Tilastokeskus 2009. Ulkomaiden kansalaiset. Luettu 15.1.2010 <http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset>.
- Tiusanen, Erkki 2008. Päivittäiset toiminnot päivähoitossa. Teoksessa Helenius, Aili & Korhonen, Riitta (toim.). Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki 79-97.
- Ulkomaalaislaki 2004. 30.4.2004/301.
- Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta. Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaosto 2007. Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen selvityksiä 2007:62. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, Helsinki.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsinki. Luettu 12.8.2009 <<http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/DD04983E-D154-4FE4-90A1-E2690175BE26/0/vasu.pdf>> .

Liite 1. Kysymykset ryhmähaastatteluihin

KYSYMYKSET RYHMÄHAASTATTELUIHIN

1. Työntekijöiden taustat ja koulutus

Kuinka kauan olette työskennelleet tässä päiväkodissa ja minkä takia olette hakeutuneet työskentelemään monikulttuuristen lasten kanssa?

Onko teillä aiempaa kokemusta monikulttuurisen lapsiryhmän ohjaamisesta, minkälaista?

Minkälaisen perehdytyksen tai koulutuksen olette saaneet monikulttuuristen lasten kanssa työskentelyyn, kun aloititte täällä? Onko työntekijöille perehdytyskansiota? Minkälaista lisäkoulutusta toivoisitte?

2. Ryhmä

Kerrotteko perustiedot ryhmästä. Paljonko ryhmässä on lapsia, ulkomaalaisia ja suomalaisia? Montako työntekijää ryhmässä on, onko ryhmässä kieliavustajaa?

3. Arki ja ohjaaminen

Miten päivän kulku eroaa suomalaislapsiryhmän päivästä? Mikä on ominaista monikulttuurisen lapsiryhmän toiminnalle?

Millaisia apuvälineitä käytätte arjessa?

Kertoisitteko nyt jokainen esimerkin onnistuneesta ohjaustilanteesta?

Millaisia vaikeita tai hankalia tilanteita käytännössä ilmenee, tuleeko usein vastaan?

Millaisia ovat palkitsevat tilanteet ja onnistumisen kokemukset arjessa?

Tuetaanko lasten kaksikielisyyttä, saavatko lapset puhua keskenään omaa äidinkieltään, milloin?

Miten ohjaaminen monikulttuurisessa lapsiryhmässä eroaa suomalaisessa lapsiryhmässä ohjaamisesta?

Miten kasvatuskumppanuutta pyritään toteuttamaan suomalaisperheiden ja maahanmuuttajataustaisten perheiden kanssa, kuinka eroaa?

Mitä käytännön toimenpiteitä tehdään, kun ryhmään on tulossa uusi lapsi?

4. Monikulttuurisen ohjauksen osaamisen eri alueet

Minkälaisia tietoja ja taitoja tässä työssä vaaditaan monikulttuuriseen ohjaamiseen liittyen? (tietoisuus ohjaajan omasta kulttuurista, kunnioitus, tieto asiakkaan tilanteesta, taito toimia eri tilanteissa ja nähdä asiakkaan tilanne kokonaisuutena)

Minkälaisia vaatimuksia työ asettaa?

5. Kulttuuritietämys sekä oman elämänhistorian ja kulttuuritaustan käsittely

Kuinka tärkeää on tuntea lasten kulttuurista taustaa ja asioita siitä?

Kuinka tärkeää on puolestaan ymmärtää, että monikulttuurisuus tuo kanssakäymiseen omat vivahteensa? (tilanteet saattavat muuttua äkkiä, asiakas ja työntekijä voivat ymmärtää asian täysin eri tavalla ym.)

Kuinka tärkeää on luoda oma suhde monikulttuurisuuteen? (mitä ajatuksia ja tunteita monikulttuurisuus sinussa herättää, minkälainen asenne sinulla on monikulttuurisuutta kohtaan, mitä ajattelet monikulttuurisuuden olevan?)

Kuinka tärkeää on työn kannalta tuntea oma elämänhistoria ja oma kulttuuri?

6. Haluaisitteko vielä tuoda esiin jonkin asian tai korostaa jotakin asiaa?