

”OHJATAAN LAPSIA KÄDESTÄ PITÄEN”

**Erikielisten ja -kulttuuritaustaisten maahanmuuttajalasten erityistarpeisiin
vastaaminen päiväkotien isoissa lapsiryhmissä**

Marja-Leena Nummela

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Varhaiskasvatuksen laitos

Kevät 2005

Nummela, M-L. ”Ohjataan lapsia kädestä pitäen”. Erikielisten ja -kulttuuritaustaisten maahanmuuttajalasten erityistarpeisiin vastaaminen päiväkotien isoissa lapsiryhmissä. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. 2005, s. 122 + liitteet.

TIIVISTELMÄ

Tutkielma on kvalitatiivinen tutkimus, jossa aineiston hankintamenetelmänä käytettiin kyselymenetelmää ja teemahaastattelua. Tutkimuskysely suoritettiin syksyllä 2003 itähelsinkiläisissä päiväkodeissa, joissa oli tehty maahanmuuttajatyötä jo useita vuosia. Aineisto koostui 50 kyselystä ja kahdesta haastattelusta.

Tehtävänäni oli tutkia erikielisten ja -kulttuuritaustaisten maahanmuuttajalasten erityistarpeita päiväkotien isoissa lapsiryhmissä. Lisäksi tutkin sitä, miten maahanmuuttajalapsia tuettiin päiväkodeissa ja millaisia arjen toimintamallit olivat erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten kanssa, ja oliko varhaiskasvattajien mahdollista hyödyntää kulttuurien rikkautta työssään.

Tutkimustuloksista: Tulokset osoittivat, että erikielillä ja -kulttuuritaustaisilla lapsilla esiintyi sellaisia erityistarpeita, joilla oli vaikutusta lasten kehitykseen ja hyvinvointiin päiväkodeissa. Suurin erillinen erityisongelma oli maahanmuuttajalasten vähäinen tai heikko suomen kielen taito, joka ratkaisevasti vaikutti lasten oppimiseen, ystävyyssuhteisiin ja sosiaaliseen kompetenssiin. Tulosten mukaan erityisesti ohjeiden ymmärtäminen ja noudattaminen isossa lapsiryhmässä tuntui vaikealta suomen kieltä puutteellisesti ymmärtävälle. Se oli selkeästi suurin syy maahanmuuttajalasten oppimisvaikeuksille. Kasvattajat korostivat myönteistä eriyttämistä eli pienryhmien merkitystä suomen kielen oppimisen näkökulmasta. Vastauksissa oltiin hyvin tietoisia siitä, että lapsille pitäisi taata enemmän oman kielistä opetusta, sillä se edistäisi myös lasten suomen kielen oppimista.

Lasten kulttuurishokki koettiin suurimmaksi erityistarpeiden syyksi ja sen avulla selitettiin lasten sopeutumiseen liittyviä pulmia. Puolet vastaajista ilmoitti lasten tulevan pakolaisperheistä ja sen heijastuvan myös lasten päiväkodin arkeen. Tulosten mukaan maahanmuuttajalapsen kokivat sosiaalista syrjintää, kuitenkin ns. piilosyrjintää tapahtui yleensä silloin, kun aikuinen ei ollut koko ajan läsnä, kuten siirtymätilanteissa.

Tuloksista voidaan esittää se johtopäätös, että nykyisen kaltaisella päiväkotien henkilöstömitoituksella ei pystytä riittävän hyvin tukemaan maahanmuuttajalapsia, joilla on erityistarpeita. Lapsiryhmytyötä tekevät kasvattajat olivat yksimielisiä siitä, että nykyisen kaltaiset lapsiryhmät olivat liian suuria ja heterogeenisiä, jotta maahanmuuttajalasten erityistarpeisiin kyettäisiin vastaamaan niillä laatustandardeilla, joita kasvattajat itse pitivät toivottavina.

Avainsanat: maahanmuuttajalapsi, erikielinen ja -kulttuuritaustainen lapsi, erityistarpeet, maahanmuuttajatyö, interkulttuurinen kompetenssi, välittävän toimintakulttuurin strategia.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 ERIKIELINEN JA -KULTTUURITAUSTAINEN MAAHANMUUTTAJALAPSI TUTKIMUKSEN KOHTEENA.....	6
2.1 Kuka on maahanmuuttajalapsi?	7
2.2 Maahanmuuttajalapsen identiteetti ja erityistarpeet päiväkotikontekstissa.....	10
3 LAPSEN ASEMA JA SIIHEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT.....	14
3.1 Lähtökohtana ihmisyyys ja ihmisarvo.....	15
3.2 Lapsen yhteiskunnallinen ja sosioekonominen tausta.....	16
3.3 Maahanmuuttajalapsen lähtökohdat Itä-Helsingissä.....	18
4 KULTTUURI-IDENTITEETIN MUOTOUTUMINEN.....	20
4.1 Kulttuurien välinen kohtaaminen.....	20
4.2 Sopeutuminen vai sopeuttaminen.....	26
4.3 Maahanmuuttajalapsi ja toimintaresurssit.....	29
4.4 Kielen merkitys.....	32
4.5 Maahanmuuttajalapsen alisuoriutuminen.....	37
5 KASVATUSYHTEISÖN ARJEN TOIMINTAMALLIT	39
5.1 Monikulttuurisuuskasvatus.....	39
5.2 Interkulttuurinen kompetenssi.....	42
6 TUTKIMUSONGELMAT JA NIIDEN PERUSTELU	46
7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	48
7.1 Tutkimuskohde	48
7.2 Aineiston keruumenetelmä.....	49
7.2.1 Kyselytutkimus.....	50

7.2.2 Teemahaastattelu.....	51
7.3 Aineiston kokoaminen.....	52
7.4 Aineiston käsittely ja analyysi.....	54
8 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA.....	58
8.1 Kulttuurien erilaisuus päiväkotikontekstissa.....	59
8.2 Erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten erityisongelmat.....	68
8.3 Erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten erityistarpeiden syyt.....	70
8.4 Oppimisvaikeudet.....	75
8.5 Syrjintä	78
8.6 Monikulttuurinen ammattitaito.....	84
8.7 Maahanmuuttajatyön toimintamallit.....	85
8.8 Maahanmuuttajatyön kehittämistarpeet.....	90
8.9 Monikulttuurisen varhaiskasvatuksen uusia käytäntöjä.....	97
9 POHDINTAA	103
9.1 Tutkimustehtävien päätulosten tarkastelua.....	103
9.1.1 Erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten erityistarpeet päiväkodissa.....	103
9.1.2 Yhteistyö maahanmuuttajaperheiden kanssa.....	105
9.1.3 Isot lapsiryhmät ja niiden vaikutus arjen toimintaan.....	107
9.2 Erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten kotoutumisen haasteet.....	109
9.3 Välittävän toimintakulttuurin strategia.....	110
9.4 Monikulttuurinen pätevytyminen.....	112
9.5 Lopuksi.....	114
Lähteet	116
Liitteet	123

1 JOHDANTO

Ensimmäinen omakohtainen kokemukseni erilaisesta kielestä ja -kulttuurista tapahtui nuoruudessani 1970 - 1971. Opiskelin tuolloin Yhdysvaltojen itärannikolla Bostonissa ja sain silloin kokea sen, miltä tuntui olla ulkomaalainen, vaikka olinkin ”eliittikaksikielinen”, kuten Skutnabb-Kangas määrittelee vapaaehtoisen kaksikielisyyden (1988, 69). Vähitellen aloin ymmärtämään amerikkalaisen yhteiskunnan syvää luokkajakoa saatuaani arjen kokemuksia Bostonin slummialueilta ja mm. vierailemalla Mustien Pantterien kokouksissa. Vietnamin sodasta palasi haavoittuneita sotilaita takaisin kouluumme ja he olivat poikkeuksetta mustia ja latinonuurukaisia.

Tuon henkilökohtaisen kokemukseni jälkeen törmäsin maahanmuuttajiin intensiivisemmin vasta vuosikymmenien kuluttua työni kautta. Idean tutkimusaiheeseeni **erikielisten ja -kulttuuritaustaisten maahanmuuttajalasten erityistarpeisiin vastaaminen päiväkotien isoissa lapsiryhmissä** olenkin saanut työskenneltyäni 70-luvulta lähtien itähelsinkiläisissä päiväkodeissa, joissa maahanmuuttajalasten määrä on jatkuvasti lisääntynyt. Tällä hetkellä näissä päiväkodeissa on noin 25 – 60 % erikielisiä ja -kulttuuritaustaisia lapsia. Maahanmuuttajataustaisten asukkaiden lisääntyvä määrä erityisesti pääkaupunkiseudulla on vaikuttanut muutostarpeisiin niin julkisten kasvatuspalvelujen toimintaympäristöissä kuin kasvattajien arvomaailmassa, asenteissa ja toimintatavoissa. Ainakaan päiväkodeissa uuteen tilanteeseen ei juuri ollut valmistauduttu

ensimmäisten pakolaisten saapuessa maahamme, vaan yrityksen ja erehdyksen kautta maahanmuuttajat pyrittiin sopeuttamaan ympäristöön ja me kasvattajat sopeutumaan uuteen tilanteeseen. Tänä päivänä globalisaatio on saavuttanut niin hiekkalaatikot kuin Nokian lasipalatsit ja voimmekin todeta oppineemme monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta paljolti käytännön kokemusten kautta.

Yleinen ilmapiiri erikielisiä ja -kulttuuritaustaisia ihmisiä kohtaan vaihtelee maassamme suhdanteiden tavoin. Toisaalta puhumme monikulttuurisuudesta lisäarvona ja kannamme huolta kymmenen vuoden kuluttua hämmöttävästä työvoiman vajeesta. Julkisuudessa käydään päivittäin keskustelua siitä, miten tuleva hyvinvointimme on paljolti uussuomalaisten varassa. Toisaalta rasismien jyrkkä kasvu erityisesti nuorten keskuudessa ja kouluissa on tullut viimeaikaisissa tutkimuksissa esille (Jaakkola 2000, 31-32; Helsingin Sanomat 3.1.2004; Verkkouutiset 11.5.2004; Kaleva 5.6.2004). Edelleen suhtaudumme täällä asuviin maahanmuuttajiin ja pakolaisiin ennakkoluuloisesti ja varauksellisesti.

Suvaitsevaisuuskasvatuksen pitäisikin alkaa jo varhaislapsuudessa. Kun pieni lapsi oppii arjen tasolla kohtaamaan toisia aikuisia ja lapsia ja eri kulttuurista tulevia ihmisiä, hän oppii pitämään erilaisuutta ja monikulttuurisuutta luonnollisena ja elämää rikastuttavana asiana. Samalla hän kasvaa toisia kunnioittavaksi ja moniarvoisuutta arvostavaksi yhteiskunnan jäseneksi. Lapsi ei kasva luonnostaan suvaitsevaksi, vaan hänen lähipiirinsä on ratkaisevassa asemassa tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen kasvattamisessa. Lapsen sopeutumiskykyyn ei pidä luottaa liikaa tässäkin asiassa. Me aikuiset olemme esimerkkeinä niin monessa.

2 ERIKIELINEN JA -KULTTUURITAUSTAINEN MAAHANMUUTTAJALAPSI TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tutkimukseni tavoitteena on tutkia erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatusta ja päivähoitoa Itä-Helsingissä. Pystyykö julkinen varhaiskasvatus vastaamaan erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten erityistarpeisiin? Millaisia nämä erityistarpeet ovat?

Sole Askola-Vehviläinen tutki projektissaan maahanmuuttajaperheiden päivähoitoa Itä-Helsingissä vuosina 1995 – 1996. Hänen tutkimuksensa vahvistaa käsityksen maahanmuuttajataustaisten perheiden luottamuksesta päivähoitoa kohtaan kahdeksan vuotta sitten. Laki subjektiivisesta päivähoito-oikeudesta tuli voimaan 1996, joten maahanmuuttajataustaiset perheet pystyivät käyttämään valintaoikeuttaan saada lapselleen kunnallinen päivähoitopaikka. Yleisesti katsottiin päiväkodin tukevan enemmän maahanmuuttajalapsen sopeutumista uuteen ympäristöön kuin esim. perhepäivähoidon. Lisäksi katsottiin, että päiväkotitoi oli neutraalimpi kasvatusympäristönä ja sen henkilökunnalla oli korkeampi koulutustaso vastaanottamaan erikielisiä ja -kulttuuritaustaisia perheitä. Askola-Vehviläisen tutkimuksessa haastatellut perheet korostivat nimenomaan päivähoito- varhaiskasvatuksellista roolia enemmän kuin hoidon merkitystä. Lähes puolet perheistä toivoi päivähoito- kuitenkkin painokkaampaa

opetuksellista roolia. Uusien tietojen ja taitojen oppimista pidettiin arvokkaana (1996, 48). Tiedämme, että esimerkiksi islaminkulttuureissa oppimista arvostetaan korkealle ja päiväkodeiltakin odotetaan jo koulumaisuutta. Leikin pedagogista funktiota ei kuitenkaan yleisesti ottaen nähdä muissa kulttuureissa siten kuin vaikkapa länsimaisessa varhaiskasvatuksessa. Askola-Vehviläisen tutkimuksen tulokset osoittivat kuitenkin, että varhaiskasvatuksella oli maahanmuuttajaperheiden tuki.

Kuitenkin näen 2000-luvun puoliväliin tultaessa, että Helsingin kaupungin päätökset ja linjaukset, jotka uhkaavat heikentää monia hyviä maahanmuuttajalasten sopeutumista ja hyvinvointia koskevia suunnitelmia, antavat aiheen tutkia maahanmuuttajalasten varhaiskasvatuksen nykyistä tilaa. Vuonna 2004 kyseenalaistan maahanmuuttajalapsen mahdollisuutta saada lain ja asetusten määräämää monikulttuurista varhaiskasvatusta päiväkotien isoissa lapsiryhmissä.

2.1 Kuka on maahanmuuttajalapsi?

Käsite maahanmuuttajalapsi pitää sisällään hyvin monenlaisista syistä ja taustoista tänne muuttaneiden perheiden lapsia. Nykyään yhä useampi varhaiskasvatusikäinen maahanmuuttajalapsi on syntynyt Suomessa, vaikka edustaakin jotain muuta kulttuuria kuin kantasuomalaiset tai suomenruotsalaiset. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkija Sini Askelo (5.7.2003) toteaa, että sitoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan tiivistyy, kun ulkomaalainen hakee ja saa Suomen kansalaisuuden.

Tällä hetkellä Suomessa asuu noin 150 eri maasta tullutta asukasta ja Tilastokeskuksen mukaan ulkomaan kansalaisia oli vuoden 2003 lopussa yhteensä 107 003 (Tilastokeskus 2004). Somaleita on tällä hetkellä yli 7000, joten he ovat maamme suurin islamilaisryhmä. Alle kouluikäisiä, 0 – 6-vuotiaita ulkomaan kansalaisia maassa asui noin 8000. Heistä suurimmat ryhmät äidinkielen mukaan luokiteltuina olivat:

TAULUKKO 1 0 - 6 vuotiaita lapsia kieliryhmittäin vuosina 2000 ja 2001.

KOKO MAA		HELSINKI
0-6 v.		0 - 6 v.
31.12.2000		31.12.2001
somali	1472	511
venäjä	1417	501
albania	606	61
arabia	589	56
viro	480	204
vietnam	362	
englanti	332	60
kurdi	324	71
kiina	212	46
turkki	159	
serbokr.	158	42
ranska	92	

(Lähde: Monikulttuurisuus-varhaiskasvatuspäivä 13.2.2003. Tilastotietoja Helsingin kaupungin tietokeskuksen mukaan).

Yleisimmät syyt maahanmuuttoon ovat työ, paluumuutto, pakolaisuus, turvapaikanhakijat ja opiskelu. Laittomien maahanmuuttajien osuus sen sijaan on hyvin pieni (Alitolppa-Niitamo, henkilökohtainen tiedonanto 17.11.2003.)

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan yleensä ulkomaalaista, joka muuttaa maahanamme aikomuksenaan asettua tänne pitkäaikaisesti. Paluumuuttaja on henkilö, jolla on yleensä jonkinlaiset sukulaissiteet Suomeen, kuten inkerinsuomalainen muuttaja Venäjältä tai Virosta ja hänen perheenjäsenensä. 1960-luvulla Ruotsiin siirtolaisiksi töihin menneitä suomalaisia kutsutaan myös paluumuuttajiksi heidän palatessaan takaisin Suomeen. Siirtolaiseksi kutsumme taas muuttajia, jotka tulevat tänne työn mukana, esimerkkinä vaikkapa Intiasta ja Pakistanista tänne työkomennukselle tulleet Nokian insinöörit.

Pakolainen sen sijaan on henkilö, joka anoo turvapaikkaa toisesta maasta. Hänellä on perusteltu syy pelätä joutuvansa omassa maassaan vainotuksi rodun, uskonnon, kansalaisuuden, sosiaalisen aseman tai poliittisen mielipiteen johdosta. Pakolaista ei voida karkottaa tai palauttaa sellaisiin maihin, joissa hänen henkeään tai vapauttaan uhataan pakolaismääritelmän mukaisin perustein (Talib 2002, 18). Edelleenkin kansainvälisen mittapuun mukaan katsottuna meillä on suhteellisen vähän maahanmuuttajia: Suomessa heitä on n. 2 % koko väestömäärästä, kun esimerkiksi Ruotsissa se on 6 – 10 % laskentatavasta riippuen.

Amerikkalaiset tutkijat Krogh ja Stentz (2001, 108) mainitsevat, että vaikka Yhdysvallat on koko olemassa olonsa ajan ollut siirtolaisten valtio, on sielläkin ns. valtaväestön keskuudessa herätty pohtimaan ennustetta amerikkalaisen yhteiskunnan radikaalista muuttumisesta 20 - 30 vuoden kuluttua maahanmuuttajien suuren määrän myötä. Tilastotieteilijät USA:ssa ennustavat, että koulujen ja päiväkotien väestö tulee näyttämään hyvin erilaiselta lähitulevaisuudessa. On ennustettu, että kun ns. valkoisen väestön määrä oli 90-luvun kouluissa ja päiväkodeissa USA:ssa 70 %, vuonna 2026 tulee ei-valkoisten eli hispaani- ja mustan väestön määrä olemaan 70 %. Uutena käsitteenä amerikkalaiseen kieleen onkin tullut termi ”the browning of America” (Amerikan ruskettuminen). Piskuisessa Suomenmaassamme tuskin tarvitsee puhua ”päivettymisestä” vielä vuosikymmeniin, joskin suurehkojen kaupunkien katukuvassa näkyy toki väestönkin kansainvälistyminen.

Helsingin kaupungin tietokeskuksen mukaan ulkomaalaisille syntyy enemmän lapsia ja perheet ovat suurempia kuin suomalaisilla. Yksinäisyys ja yksin asuminen on harvinaista suomalaisiin verrattuna. Afrikan ja Aasian maista tulleiden joukossa turvapaikan hakijoiden ja pakolaisten osuus on korkea. Kulttuurierot suomalaiseen yhteiskuntaan ovat suuret. Perhekeskeisyys ja perheiden suuri koko ovat tyypillisiä ominaisuuksia (Helsingin kaupungin tietokeskus 2003, 1.)

Tutkimuksessani käytän termiä ”maahanmuuttajalapsi” tai ”erikielinen ja -kulttuuritaustainen lapsi” yleisnimikkeenä helpottaakseni sekä tutkimuksen luettavuutta että johdonmukaisuutta. Termi ”eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi” on otettu käyttöön mm. Stakesin uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa

(Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 37 - 38). Käsite ”maahanmuuttajalapsi” kattaa tässä tutkimuksessa edellä kerrottujen määritelmien ja merkitysten kirjon. Maahanmuuttajalapsi voi olla Suomen kansalainen tai jonkin muun maan kansalainen. Nykyään hän on usein Suomessa syntynyt. Hänen perheensä voi olla paluumuuttaja-, maahanmuuttaja-, siirtolais- tai pakolaisperhe. Kieli- ja kulttuuritaustaltaan hän poikkeaa kuitenkin ns. vanhasuomalaisista. Joissakin yhteyksissä on viljelty myös käsitettä ”uussuomalainen” puhuttaessa maahanmuuttajista. Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin selkeyden vuoksi em. kahta käsitettä: erikielinen ja -kulttuuritaustainen lapsi tai maahanmuuttajalapsi.

2.2 Maahanmuuttajalapsen identiteetti ja erityistarpeet päiväkotikontekstissa

Ihmisen identiteetin rakentuminen on hyvin kulttuurisidonnaista. Se, miten tunnemme itsemme yksilöinä, on läheisesti sidoksissa siihen, miten toiset meidät näkevät ja millaista palautetta saamme. Tämä oman arvon tuntemme - identiteetin tuntemme - on ehkä kaikkein tärkein osa kasvuamme (Siraj-Blatchford 1994, 4 - 6).

Mirja-Tytti Talib (2002) toteaa, että perhesiteet ja kulttuurinen yhteenkuuluvuus luovat tärkeän tukijärjestelmän lapselle, mutta ne saattavat toimia myös esteenä lapsen sopeutumisessa uuteen sosiaaliseen tilanteeseen. Yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa pyritään käyttämään hyväksyvää ja itsenäistävästä kasvatustapaa, kun taas yhteisöllisyyttä korostavissa kulttuureissa pyritään kasvattamaan hyväksymistä ilmaisevilla, mutta myös riippuvuutta luovilla menetelmillä. Fyysinen rankaisu lastenkasvatuskeinona on edelleen käytössä monissa kollektiivikulttuureissa (Talib 2002, 58.) Yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa lasta kohdellaan enemmän tai vähemmän tasavertaisena suhteessa toisiin, kun taas yhteisöllisyyttä korostavissa kulttuureissa lapsen ei oleteta toimivan itsenäisesti tai kantavan vastuuta päätöksistään. Yleensäkin yhteisöllisyyttä korostavissa kulttuureissa minän korostamiseen suhtaudutaan kriittisesti eikä yksilöllisyys ole arvossa siten kuin yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa.

Länsimaisessa kulttuurissa vanhemmat alkavat kasvattaa lastaan itsenäisiksi hyvin varhain. Esimerkiksi vastasyntyneen annetaan mielellään nukkua omassa sängyssä, usein omassa huoneessa. Myös kiinteää ruokaa aletaan antaa aikaisemmin kuin monissa yhteisöllisyyttä korostavissa kulttuureissa, ja lasta aletaan kannustaa itsenäiseen ruokailuun varhain (Krogh & Stentz 2001, 117). Lapsen vieminen varhain kodin ulkopuoliseen hoitoon kertoo sekin yksilöllisyyttä korostavasta toimintatavasta. Julkisessa keskustelussa vilahtelevat näkemykset pienten lasten kodin ulkopuolisesta päivähoidosta mahdollisuutena naisen ja miehen tasa-arvoiselle kohtelulle työmarkkinoilla.

Ihmisen geneettinen perimä, käyttäytyminen ja sosiaalinen järjestelmä ovat jatkuvassa aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Silti ympäristö, johon kuuluvat mm. vanhempien ja lapsen välinen suhde, sisarukset ja perheen muu verkosto, elämän muutokset, ravinto ja stressi- ym. kokemukset muokkaa joko suoraan tai välillisesti lapsen kehitystä. Perheen elämään sisältyy erilaisia koodeja, jotka säätelevät lapsen ja perheen elämää. Näitä ovat esimerkiksi perheen sukupolvesta toiseen siirtyneet tavat ja rituaalit, päivähoito- ja koulujärjestelmä, erilaisten kulttuurien asettamat normit, päivähoidon ja koulun aloittamisaika tai esimerkiksi perheen tapa pitää huolta lapsen rajoista ja turvallisuudesta (Räihä 2001, 71).

Lapset alkavat muodostaa asenteita itsestään ja toisistaan hyvin varhain. Nykyään tiedämme, että jo 3 - 4 vuotiaat alkavat ymmärtää heihin kohdistuvaa syrjintää. Syrjivät asenteet alkavat muodostua sen perusteella, mitä lapset kuulevat ja näkevät ympärillään: perheiltään, päivähoidossa, ystäviltään, kirjoista ja mediasta (Siraj-Blatchford 1994, 7).

Maahanmuuttajalapsen erityistarpeet päivähoidossa tai koulussa ovat siis myös kulttuurisidonnaisia ja johtuvat usein lapsen ja hänen perheensä kotoutumiseen liittyvistä tekijöistä. Toki jokaisen lapsen yksilölliset ominaisuudet ja piirteet, vaikkapa lapsen temperamentti, vaikuttavat suuresti tarpeiden ilmaisuun ja esiintymiseen. Perheen mukanaan tuomat ja tarjoamat voimavarat ja sosiaalinen pääoma sekä luonnollisesti myös yhteisön tapa vastata lapsen tarpeisiin, vaikuttavat niiden tyydyttämiseen tai tukahduttamiseen. Lapsen sosiaalisen verkoston laadulla on suuri merkitys erityistarpeiden riittävän varhaiseen havaitsemiseen ja lapsen tukemiseen.

Myös Bardy, Salmi ja Heino (2001) toteavat, että lasten arkiympäristöt päivähoitossa ja koulussa tarjoavat periaatteessa hyviä mahdollisuuksia lasten hyvinvointia ja terveyttä uhkaavien tekijöiden taltuttamiseen, mutta ylisuuret ryhmät ja ihmissuhteiden vaihtuvuus päivähoitossa ja koulussa lisäävät sosiaalista ”kohinaa” lasten elämässä, jota muutenkin luonnehtivat muutokset (Bardy ym. 2003, 78).

Perhelähtöiseen yhteistyöhön panostaminen alusta alkaen voisi olla avain useiden maahanmuuttajalasten ja -perheiden sopeutumisen ja kotoutumisen helpottamiseen. Yhteistyön onnistumisen edellytys on perheen ja päivähoiton työntekijöiden samansuuntaiset tavoitteet. Yhteistyön kohde on luonnollisesti lapsi: vanhemmat ja päivähoiton työntekijät kasvattavat lasta yhteistoimin. Perhelähtöinen yhteistyö perustuu molemminpuoliseen luottamukseen. Erityisesti yhteistyön alkuvaiheessa on tärkeää kartoittaa molempien osapuolten toiveet ja odotukset, myös yhteistyötoiveet (Pihlaja 2001, 19).

Carola ja Marcelo Suarez-Orozco (2001) kirjoittavat maahanmuuttajavanhempien vähäisestä kiinnostuksesta lastensa koulunkäyntiin USA:ssa ja toteavat, että maahanmuuttajavanhempien pitäisi olla lastensa kouluasioiden ajajia (2001, 149). Mutta miten vanhemmat oppivat ajamaan lastensa kouluasioita, jos he eivät edes tiedä, millaista päiväkodeissa ja kouluissa nykyään on? Jo yksistään vähäinen kielitaito voi olla vanhemmille liian korkeana kynnyksenä yhteistyölle viranomaisiin päin.

Lapsen kulttuuri-identiteettiin vaikuttavista tekijöistä suuri osa on myös ns. intuitiivista, piilossa olevaa tai ”hiljaista tietoa”, johon on vaikea ulkopuolisen edes päästä käsiksi. Kuten edellä todettiin, ihmisen kehityksessä yhdistyvät perimä ja psykososiaaliset tekijät kulttuurista ja ympäristöstä juontuviin järjestelmiin. Täten puhuminen lapsen erityistarpeista ei voi koskaan olla suoraviivaista, vaan on aina otettava huomioon yksittäisen lapsen ainutlaatuisuus ja hänen kehityksensä kokonaisvaltaisuus ja sen syy- ja seuraussuhteet.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003) todetaan, että kulttuurivähemmistöihin kuuluvilla lapsilla tulee olla mahdollisuus kasvaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa

oman kulttuuripiirinsä ja suomalaisen yhteiskunnan jäseniksi. Suunnitelmassa otetaan kantaa siihen, että maahanmuuttajataustaisen lapsen varhaiskasvatus järjestetään tavallisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä siten, että lapsi kuuluu lapsiryhmään ja hänen sosiaalisia kontaktejaan ryhmässä tuetaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 38). Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa oletetaan siis erikielisen ja -kulttuuritaustaisen lapsen kasvavan ainakin kahteen kulttuuriin: omaansa ja suomalaiseen. Perusteissa ei kuitenkaan esitetä, miten se käytännössä järjestetään.

Ikäläisen, Martiskaisen ja Törrösen (2003) tutkimuksessa todetaan, että kaiken kaikkiaan monikulttuurinen integraatio sisältää selvän ristiriidan, kun se pyrkii yhdistämään tasa-arvoa korostavan universalistisen näkökulman ja vähemmistöjen kulttuurista erilaisuutta korostavan pluralistisen näkökulman. Maahanmuuttajien oletetaan yhtä aikaa sopeutuvan valtakulttuuriin ja säilyttävän oman kulttuurinsa. Heidän asioimisensa ja tukemisensa tasa-arvon nimissä ”normaalipalveluin” jättää asioiden hoitamisen ja ongelmien ratkaisemisen yksittäisen työntekijän varaan. Ilman erityiskohtelua toimiminen voi johtaa epätasa-arvoon, koska eri ryhmien erityistarpeita ei huomioida riittävästi. (Ikäläinen ym. 2003, 27.)

3 LAPSEN ASEMA JA SIIHEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

Rakennan tutkimukseni viitekehystä lähtien yleiseltä makrotasolta ja etenemällä mikrotasoon, etenen siis yleismaailmalliselta tasolta lapsen lähipiiriin. Makrotasoon näen sisältyvän kansainväliset säännöt ja sopimukset, jotka määrittävät lapsen aseman tämän päivän maailmassa. Ne ovat pohjana kaikille yleismaailmallisille ja valtakunnallisille lapsia koskeville päätöksille ja ne myös määrittävät käsityksemme ihmisarvosta ja lapsen arvosta.

Sen jälkeen käsittelen maahanmuuttajaperheen yhteiskunnallisen aseman ja sosioekonomisen taustan vaikutusta lapsen elämään. Kansainväliset ja myös suomalaiset tutkimukset osoittavat etnisyyden ja syntyperän olevan yhteydessä lapsen sosioekonomiseen asemaan. Olen valinnut tutkimuskohteekseni itähelsinkiläiset päiväkodit maahanmuuttajalasten suhteellisen suuren määrän vuoksi verrattuna Helsingin muihin kaupungin osiin. Sen vuoksi käsittelen maahanmuuttajaperheiden sosioekonomista asemaa ja sen vaikutuksia lasten elämään nimenomaan Itä-Helsingissä.

3.1 Lähtökohtana ihmisyyys ja ihmisarvo

Hilkka Pietilä toteaa kirjassaan *Mikä meitä yhdistää? Ihmisyyys ja perusarvot* (2002,46), että käsitys ihmisen luovuttamattomasta perusarvosta, ihmisarvosta, on kaikkien ihmisoikeussäädösten perusta ja ydin. Ihminen on oikeutettu nauttimaan tietyistä perusihmisoikeuksista juuri siksi, että hän on ihmisarvoinen olento. Kaikessa ihmistenvälisessä kanssakäymisessä ja toiminnassa ihmisarvon tunnustaminen perusarvoksi antaa lähtökohdat eettiselle ajattelullemme (mts. 47).

Jim Ife (2001) toteaa, että idea ihmisoikeuksista löytyy monissa filosofisissa ja uskonnollisissa traditioissa juutalaisuudesta islamiin, buddhismiin, hindulaisuuteen ja kristinuskoon, vaikkakaan käsite ihmisoikeudet (Human Rights) ei löydy samanlaisena terminä kaikkialta. Kuitenkin kaikista löytyy huomautus ihmisen ihmisarvoisesta kohtelusta ja ihmisyyden arvosta (Ife 2001, 59).

Yhdistyneiden Kansakuntien Ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa vuodelta 1948 todetaan 1. artiklassa muun muassa, että kaikki ihmiset syntyvät vapaina ja tasavertaisina arvoltaan ja oikeuksiltaan ja ihmisellä on oikeus elämään, vapauteen ja turvallisuuteen (Pietilä 2002, 113). YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen (1989) 2. artiklan mukaan lapsen oikeudet on taattava ilman minkäänlaista ”lapsen, hänen vanhempiansa tai muun laillisen huoltajansa rotuun, ihonväriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin tai muihin mielipiteisiin, kansalliseen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen, syntyperään tai muuhun seikkaan perustuvaa erottelua”. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989.) Täten sopimus velvoittaa ottamaan ensisijaisesti huomioon lapsen edun kaikissa lapsia koskevissa toimitissa.

Koulutyössä ja varhaiskasvatuksen piirissä olisi siksi etsittävä keinoja, joiden avulla voidaan tukea ja vahvistaa sitä spontaania tajua omasta arvostaan, jota jo pienet lapsetkin monella tavalla osoittavat. Lapset ilmaisevat usein odotuksena, että heidät otetaan asianmukaisesti huomioon, heitä kuunnellaan ja heille perustellaan erilaiset säännöt, kiellot ja käskyt. Ellei näin tehdä, lapsi saattaa syvästi loukkaantua ja pahoittaa mielensä,

mikä osoittaa, että hän katsoo olevansa ihmisolentona oikeutettu saamaan ihmisarvoista kohtelua (Pietilä 2002, 46.) Tämä koskee luonnollisesti kaikkia lapsia.

Marjatta Bardy (2001, 125) kirjoittaa, että merkityksellistä on myös se, kuinka lapset voivat myötä- ja vuorovaikuttaa yksilöinä ja vertaisryhminä omaan ja yhteiseen elämään: ”Lasten osallisuuden perimmäinen kysymys on lasten mukaanotto yhteisöihin siten, että heille turvataan oppimisprosessi, joka mahdollistaa sen käsittämisen, keitä me olemme ja mihin me kuulumme ja kuinka me elämme.”

3.2 Lapsen yhteiskunnallinen ja sosioekonominen tausta

Helsingin Sanomat uutisoi (HS 14.3.2003) suurehköllä palstatilalla englantilaisen Polly Toynbeen kirjaa *Hard Work Life in Low-Pay Britain* (2003). Kirjassaan Toynbee painottaa, että olennaisinta maalle olisi perustaa hyviä päiväkotia ja esikouluja ja perustelee väitettä tutkimuksella, jonka mukaan ”tyhmä keskiluokkainen lapsi on oppimisvalmiuksiltaan jo 6-vuotiaana ohittanut fiksun köyhän lapsen”. Näin suuri on kasvuympäristön merkitys, todetaan artikkelissa.

C. ja M. Suarez-Orozco (2001) kirjoittavat, että siirtolaislapset ovat tällä hetkellä USAn koulujen kasvavin väestönosa. Siksi interventioiden täytyy olla sopusoinnussa maahanmuuttajalasten erityistarpeiden kanssa. He mainitsevat kolmenkymmenen vuoden takaisen ”verokapinan” Yhdysvalloissa, joka oli seurauksena massiivisista leikkauksista nimenomaan köyhimpien siirtolaisten alueilla ja kouluoloissa. He toteavat, että leikkausten ansiosta 1990-luvun amerikkalainen koulujärjestelmä on kriisissä. Ainoastaan investoimalla köyhimpien lasten koulutukseen otetaan ratkaiseva ensimmäinen askel tasavertaisempaan koulutukseen (2001, 155 - 157). Tutkijoiden kuvaamaa tilannetta voidaan verrata meillä laman seurauksiin, jonka tuloksena lasten köyhyys on lisääntynyt, peruspalvelut ohentuneet ja lasten henkinen pahoinvointi kasvanut (Bardy ym. 2001, 31 - 32, 35 - 38, 102).

Michiganin yliopiston tutkijat Lee ja Burkham (2002) ovat selvittäneet tutkimuksessaan 'Inequality at the starting gate' sosiaalitaustan erojen vaikutusta lasten koulun aloitukseen. He kirjoittavat, että heikoista sosiaalisista lähtökohdista tulevat lapset aloittavat päiväkodin ('kindergarten', joka USA:ssa aloitetaan viisivuotiaana) huomattavasti alhaisemmilla kognitiivisilla taidoilla kuin paremmista lähtökohdista tulevat ikätoverinsa. Nämä johtopäätökset perustuvat pitkittäistutkimukseen amerikkalaisista päiväkotilapsista. Tutkijat ovat havainneet eroja luku- ja matemaattisissa taidoissa lasten syntyperän, etnisen ja sosioekonomisen aseman (SES) mukaan heidän aloittaessaan päiväkodin. Jo ennen päiväkotiin tuloa korkeammista SES-ryhmistä tulevilla lapsilla oli kognitiivisen suorituksen pisteet keskimäärin 60 % korkeammat kuin kaikkein alhaisimman SES-ryhmän lapsilla. Lisäksi matemaattisten suoritusten pisteet olivat 21 % alhaisemmat mustilla lapsilla verrattuna valtaväestön lapsiin ja hispaaneilla (Etelä-Amerikasta muuttaneilla lapsilla) 19 % alhaisemmat kuin valkoisilla lapsilla.

Syntyperä ja etnisyys ovat yhteydessä sosioekonomiseen asemaan. USA:ssa 34 % mustan väestön lapsista ja 29 % hispaaniväestön lapsista ovat alimmassa SES-ryhmässä verrattuna valkoisen valtaväestön lasten saamaan lukuun. Tutkijoiden mukaan lasten sosioekonominen tausta vaikuttaa lasten kognitiivisiin taitoihin enemmän kuin mikään muu tekijä (Lee & Burkham 2002, 2 - 3).

Lisäksi matalan SES-ryhmän lapset aloittavat yleensä heikompi-tasoisissa päiväkodeissa kuin korkeampien SES-ryhmien lapset. Epätasa-arvo alkaa siis jo ennen lasten kouluikää. Huomattakoon, että amerikkalainen varhaiskasvatusjärjestelmä ruokkii jo itsessään epätasa-arvoa kalliiden yksityisten päiväkotien diskriminoidessa lapsia vanhempien tulojen perusteella.

Tutkimuksen ehkä hälyttävien tulosten oli kuitenkin se, että heikoimmista lähtökohdista tulevat lapset jäävät jälkeen jo hyvin varhaisessa iässä ennen kuin he edes ovat aloittaneet päiväkodissa. Tulos herättääkin monia yhteiskunta- ja koulutuspoliittisia kysymyksiä ja myös huolen siitä, voidaanko varhaisella puuttumisella ennaltaehkäistä näin synkältä kuulostavan koulutien alkamista.

3.3 Maahanmuuttajalapsen lähtökohdat Itä-Helsingissä

Lapsen yhteiskunnallinen asema määräytyy hänen perheensä mukaan. Sillä, syntyykö lapsi alempaan sosiaaliluokkaan vai keski- tai yläluokkaan, on merkitystä hänen tulevaisuutensa suunnannäyttäjänä. Tutkimuksessani käsittelen maahanmuuttajalasten erityistarpeita Itä-Helsingin päiväkodeissa. Kaikilla taloudellisilla ja sosiaalisilla indikaattoreilla mitattuna Itä-Helsinki on pääkaupungin seitsemästä aluekeskuksesta alimmalla tasolla. Alimman sosiaaliluokan edustajia löytyy siis eniten Itä-Helsingistä.

Eronen, Luomala ja Paju (2002) ovat selvittäneet itähelsinkiläisten kokemuksia hyvinvoinnistaan kirjassaan *Metron tuomat*. Tutkimuksesta selviää, että Itä-Helsingissä oli vuonna 2001 maahanmuuttajia enemmän kuin missään muualla Helsingin seitsemästä peruspiiristä eli 9,6 % (mts. 2002, 8). Koko Helsingissä asui vuoden 2000 lopussa 25 884 ulkomaan kansalaista. Ulkomaan kansalaisten osuus helsinkiläisistä oli samaan aikaan 4,7 % (Helsingin kaupungin tietokeskus 2003, 1.)

Helsingin kaupungin Tietokeskuksen tilaston mukaan muunkielisiä, ulkomaalaisia ja ulkomaalaistaustaisia oli 1.1.2001 Itä-Helsingissä 25,7 % koko alueen väestöstä. Vuodenvaihteessa 2001 – 2002 yli kolmannes (34,1 %) niistä alle kouluikäisistä Helsingissä asuvista lapsista, joiden toinen äidinkieli oli muu kuin suomi tai ruotsi, asui itäisessä Helsingissä. Työttömyysaste ja toimeentulotuen määrä oli myös tällä alueella korkein. Myös koulutusaste oli siellä matalin. Itä-Helsingin sosiaalitoimen työntekijät ovat arvioineet mm. somaliperheiden henkisen hyvinvoinnin huonoksi (Ikäläinen ym. 2003, 49). Lapsen elinkaaren alkupäätä ajatellen maahanmuuttajalapsen lähtökohdat – samoin kuin köyhyysloukussa olevien valtaväestön lasten lähtökohdat - ovat siten huonommat kuin keski- tai ylemmistä sosiaaliluokista tulevilla lapsilla.

Säde Urpola (2003) puolestaan toteaa tutkimuksessaan turvapaikanhakijoista, että ihmisen elämänhallintaan kuuluu kyky kohdata vaikeuksia ja selvitä vastoinkäymisistä, mutta myös toimintavalmius uusissa, oudoissa tilanteissa. Lisäksi elämänhallintaan kuuluu kyky järjestää elämä käytettävissä olevien resurssien pohjalta haluja ja tarpeita tyydyttävästi. Maahanmuuttajan elämänhallinnan lisätekijöinä ovat pakolaisuuden

kantaminen ja oman kulttuurin puolustaminen. Elämänhallinta perustuu Urpolan mukaan osin siihen, miten tyydyttäväksi ihminen kokee elämänsä ja millaisena hän näkee oman hyvinvointinsa. Hyvinvointi taas riippuu siitä, missä määrin ihminen saa keskeisimmät tarpeensa tyydytetyiksi (Urpola 2002, 153.)

Tuula Joronen mainitsee, että mikäli mahanmuuttajat jäävät valtayhteiskunnan rakenteiden (työ, koulutus, poliittinen osallistuminen) ulkopuolelle tai marginaaliseen asemaan niissä, se vaikeuttaa myös tunnustuksen saamista etniselle ja kulttuuriselle moniarvoisuudelle (Joronen 2003, 20.)

4 KULTTUURI-IDENTITEETIN MUOTOUTUMINEN

4.1 Kulttuurien välinen kohtaaminen

Heti Suomeen tullessaan maahanmuuttajaperhe joutuu kohtaamaan uuden kulttuurin. Lapset törmäävät suomalaiseen kulttuuriin joko päiväkodissa tai koulussa. Laura Inkala (2002, 55) toteaa Mikkolaan (2001) viitaten, että Suomen vähemmistöpolitiikan mukaisesti tänne muuttavan ulkomaalaisen, pakolaisen tai maahanmuuttajan pitäisi voida säilyttää oma kulttuurinsa. Pystyäkseen elämään tyydyttävää elämää uudessa kotimaassaan, maahanmuuttajan olisi hyvä oppia suomen kieltä ja kulttuuria. Suomalaisuuden ilmentymät ovat sosiaalisesti jaettuja ja kaikkien ulottuvilla, mutta ne ovat sellaisen tradition ja historian perustelemia, joihin maahanmuuttaja ei ole ollut osallisena eikä välttämättä ymmärrä näiden ilmentymien merkitystä (Inkala 2002, 55).

Karmela Liebkind (1994) on tutkinut vietnamilaisten pakolaisten käsityksiä suomalaisuudesta. Tutkimus on kiintoisa yleisemmälläkin tasolla: näin toiset meidät (ja itsensä) näkevät. Me suomalaisetkin näemme eri maahanmuuttajakulttuurit omien silmälasiemme läpi. Teoksessaan 'Maahanmuuttajat – kulttuurien kohtaaminen Suomessa' (1994) Liebkind toteaa, että vietnaminpakolaisilla on mm. seuraavanlaisia negatiivisia käsityksiä suomalaisista:

- suomalaiset ovat tunteettomia, eivät välitä muista
- jättävät ystävänsä helposti, hiljaisia ja sulkeutuneita

- käyvät harvoin toistensa luona, pitää soittaa etukäteen
- sukulaisuussuhde jotenkin viileä
- sukupuolisen käyttäytymisen tavat outoja, jopa säädyttömiä
- vaimot eivät ole kuuliaisia miehilleen
- avioliitot eivät kestä
- eivät huolehdi vanhemmistaan

Vastaavasti heillä oli negatiivisia käsityksiä omasta kulttuuristaan:

- miehet ovat liian sovinnaisia
- tyttöjen yksilönvapautta rajoitetaan tiukemmin kuin poikien
- lapset asuvat vanhempiensa luona naimisiinmenoon saakka, iästä riippumatta
- vanhemmilla on aina päätösvalta kaikissa asioissa
- vanhemmat pitävät kuria, tiukkaa perhesääntöä
- täytyy rajoittaa tai hillitä sukupuolitunteita

Verrattaessa vietnamilaisten ja suomalaisten tapoja keskenään vietnamilaiset mainitsivat myönteisiä asioita suomalaisista:

- suomalaisilla tytöillä ja lapsilla on enemmän vapautta kuin vietnamilaisilla
- naiset ovat vapaampia verrattuna vietnamilaisiin naisiin
- tyttöjen ei tarvitse auttaa vanhempiaan kuten vietnamilaisissa perheyhteisöissä
- suomalaiset voivat suudella julkisella paikalla toisin kuin vietnamilaisessa kulttuurissa
- suomalaiset 18-vuotiaat nuoret saavat lähteä vapaasti kotoa

Vietnamilaisilla oli positiivisia käsityksiä omasta kulttuuristaan verrattuna suomalaiseen seuraavissa asioissa:

- rikas tunne-elämä verrattuna suomalaisten tunne-elämään
- ystävällisiä, puheliaita ja viettävät vilkasta elämää verrattuna suomalaisten keskinäiseen kanssakäymiseen
- käyvät usein toistensa luona verrattuna suomalaisten kyläilykulttuuriin
- ei tarvitse soittaa kylään mentäessä, kuten suomalaisilla on tapana

- tarjoavat ruokaa ja juomaa kysymättä vierailtaan
- elävät kiinteissä sukulaissuhteissa; suomalaiset elävät ydinperheissä ja ovat eristäytyneempiä
- velvollisuus muita perheenjäseniä kohtaan
- miehen vastuu vaimosta ja lapsista on suuri, vaimo on kuuliainen aviomiehelleen
- ovat kohteliaampia osoittaessaan toisilleen rakkautta verrattuna suomalaisiin (Liebkind 1994, 183).

Tutkimuksessa todettiin yleensäkin sosiaalisten kontaktien vähyyden johtavan siihen, etteivät vietnamilaiset eivätkä suomalaiset pääse kokemaan toista kulttuuria sisältäpäin, vaan kulttuureja tulkitaan niiden eroista käsin (Liebkind 1994, 181). Tutkimustuloksista saa myös käsityksen, että ihmisten oletukset toistensa kulttuureista voivat olla yllättävän stereotyyppisiä.

Kulttuurintutkijat puhuvat kontaktihypoteesista (Joronen 2003, alun perin Allport 1954), jonka mukaan ihmiset luonnostaan suhtautuvat jossain määrin ennakkoluuloisesti vieraaseen tai tuntemattomaan, mutta eri ryhmien välisten kontaktien lisääntyessä ajan myötä ennakkoluuloiset asenteet vähenevät ja suvaitsevaisuus lisääntyy (Joronen 2003, 26).

Siraj-Blatchford (1994) käyttää ilmaisua ”kätkeyty rasismi” kirjoittaessaan länsimaissa esiintyvistä periytyvästä rasismista. Hänen mukaansa periytyvää rasismia ilmenee kaikissa muodoissa eri yhteiskunnissa ja sen vuoksi pienet lapsetkin ymmärtävät, että on olemassa eroja esimerkiksi mustien ja valkoisten ihmisten välillä, ja että mustat ovat vähemmän arvostettuja kuin valkoiset. Tutkija kirjoittaa, että rasismi vaikuttaa mustiin lapsiin, mutta se vaikuttaa myös valkoisiin lapsiin, jotka saattavat kasvaa vääränlaisen tunteeseen ylemmydestään. Se puolestaan voi luoda stereotyyppisiä käyttäytymismalleja, jos lapsille ei tarjota vaihtoehtoja (Siraj-Blatchford 1994, 4 - 6).

Stephen Castles (2000) puolestaan puhuu ”systeemin rasismista”, jonka mukaan rasismista on tullut osa järjestelmää ja järjestelmän käytäntöjä. Rasismi on niin syvästi juurtunut historian kautta järjestelmiin, että se mielletään osaksi normaalia arkea ja

tervettä järkeä ("common sense"). Sitä pidetään itsestään selvänä ja terveellä järjellä selitetään ihmisiä ympäröivien sosiaalisten maailmojen kompleksisuutta. Tällä usein tiedostamattomalla rasismien voimalla sallitaan eliitin "ylivoimaisuus", jopa ylemmyys suhteessa vähemmistökuultuureihin (Castles 2000, 174).

Maahanmuuttajien näkökulma voi olla myös valtakulttuuria torjuva, etenkin kun halutaan suojella lapsia siltä. Suarez-Orozco & Suarez-Orozco (2001) ovat haastatelleet USA:ssa maahanmuuttajavanhempia, jotka lastenkasvatuksessaan vastustivat amerikkalaisen nuorisokulttuurin malleja ja sosiaalisia käytäntöjä. Vanhempien mielestä amerikkalainen nuorisokulttuuri oli erittäin vastenmielistä. Heidän mielestään ko. kulttuuri ja siihen sisältyvät asenteet, joissa vastustetaan koulua ja aikuisia ("koulu on tyhmä ja rehtori on idiootti"), ihannoidaan väkivaltaa ja seksiä, eivät edistä akkulturaatiota (2001, 157). Samansuuntaisia tutkimustuloksia esittävät Ikäläinen ym. (2003), jotka haastattelivat somalialaisia vanhempia Itä-Helsingissä: äidit kantavat jatkuvasti huolta lasten turvallisuudesta. Eräs somaliäiti kertoo, miten valtaväestöön kuuluvan äidin tarvitsee huolehtia lähinnä vain lapsen liikenneturvallisuudesta, kun somaliäiti joutuu kantamaan huolta lukuisista uskontoon ja kulttuuriin liittyvistä asioista, jotka ovat vastassa heti kotioven ulkopuolella (Ikäläinen ym. 2003, 71).

Mitä varhaisemmassa vaiheessa vuorovaikutuskontaktit ovat alkaneet eri kulttuurien välillä, sen paremmat ovat mahdollisuudet positiivisten ja monimuotoisten samaistumiskohteiden kehittymiseen luontevasti. Kulttuurien kohtaaminen ei tapahdu vain erojen kautta, vaan kulttuureiden välisten vuoropuheluiden ja kulttuureihin tutustumisen kautta. Aila-Leena Matthies (1996) kirjoittaa "välittävistä verkostoista" tai "toisin toimimisen alueesta" ja "välitasosta". Hänen mukaansa välitasossa tavanomaiset ja vakiintuneet mallit sekoittuvat uusiin ja innovatiivisiin (Matthies ym. 1996, 11 - 29). Nämä "matalan kynnyksen kohtaamismahdollisuudet" perheiden ja viranomaisten, kuten varhaiskasvattajien, välillä olisivat varhaista puuttumista luontevimmillaan.

Berryn klassinen nelikenttämalli (Liebkind 1994, Kuntsi 1999) tarkastelee uuteen kulttuuriin sopeutumista, jolloin keskeisenä kysymyksenä on yksilön oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurin säilyttämisen tärkeys. Toisena keskeisenä kysymyksenä nousee suhteiden ylläpitäminen muihin valtakulttuurin ryhmiin.

Oman identiteetin ja kulttuurin säilyttämisen tärkeys

		Kyllä	Ei
Suhteiden ylläpitäminen muihin valtakulttuurin ryhmiin	Kyllä	Integraatio	Assimilaatio
	Ei	Separaatio	Marginalisaatio

Kuvio 1 Berryn klassinen nelikenttämalli. (Berry 1989, 216.)

Nelikentän ryhmät ovat 1. integraatio 2. assimilaatio 3. separaatio ja 4. marginalisaatio. *Integraatiolla* tarkoitetaan halua säilyttää oma kulttuuri valtakulttuuriin perehtyen. Integraatiossa halutaan olla vuorovaikutuksessa valtakulttuurin kanssa. *Assimilaatiossa* halutaan sulautua valtakulttuuriin ja hylätään oma kulttuuri. *Separaatiossa* arvostetaan omaa kulttuuria niin, että halutaan eristäytyä valtakulttuurista ja vältetään kontakteja sen edustajiin. *Marginalisaatiossa* ei haluta omaksua valtakulttuuria, mutta torjutaan myös omaa kulttuuria (Liebkind 1994, 25 -26, Kuntsi 1999, 9).

Ns. ”kolmas kulttuuri” on Liebkindin mukaan sellainen kulttuuri, missä saman perheen sisällä voi löytyä kaikkea neljää yllä mainittua Berryn etnisen samaistumisen vaihtoehtoa. ”Kolmas kulttuuri” aiheuttaa kitkaa perheen jäsenten välillä ja joku saattaa ”poimia vähän kaikista kentistä” eri tilanteiden mukaan (Karmela Liebkind, henkilökohtainen tiedonanto 3.3.1995).

Kulttuuri-identiteetin erilaiset kehitysvaiheet ovat Suen ja Suen (1990) mukaan *konformisuusvaihe*, jolloin henkilö häpeää omaa taustaansa ja ihailee enemmistökulttuuria kriitikittömästi. Lapset saattavat olla puhumatta, etteivät paljastuisi. Seuraava vaihe on *ristiriitavaihe*, jolloin kyseenalaistetaan enemmistökulttuuri ja ajatus saattaa olla seuraavan suuntainen: ”miksi häpeäisin sitä, mitä olen?” Kolmas vaihe on *uppoutumisen vaihe*, jolloin henkilö hyväksyy vain ja ainoastaan oman kulttuurinsa ja suhtautuu vihamielisesti enemmistökulttuuriin. Uppoutumisen vaiheeseen liittyy hyvä

itsetunto. Tämä vaihe saattaa edistää oman kulttuurin leirejä, viikonloppuja jne. Neljäs vaihe on *itsetutkiskeluvaihe*, jolloin ei enää ole kritiikitöntä oman ryhmän suosimista. Henkilö etsii tasapainoa kulttuurien välille. Viimeisenä kehityksen vaiheena nähdään *bikulturalismi*, jossa sisäinen varmuus on saavutettu ja henkilö hyväksyy taustansa (Liebkind 1994, 27 - 29; Kuntsi 1999, 11).

Viime vuosisadan lopun suuria puheenaiheita ja muutoksia on ollut ns. globalisaatio: maailma ja välimatkat tuntuvat pienentyneen uuden teknologian ja ihmisten liikkumisen myötä. Eerika Hokkanen (2002) puhuukin identiteettikäsitteen uudelleen muotoilusta ja toteaa, että se on tullut keskeiseksi muuttuvan maailman haasteiden edessä (Hokkanen 2002, 61). Elämänlaadun muutos vaikuttaa siihen, miten ihminen näkee itsensä ja millaisen kuvan hän itsestään antaa. Käsite ”identiteetti” saa siis uudenlaisia merkityksiä uudessa ympäristössä. Veronika Honkasalo (2001) puolestaan puhuu samansuuntaisista tutkimustuloksista, joiden mukaan maahanmuuttajanuorten identiteetti oli jatkuvasti muuttuvassa tilassa.

Hokkanen (2003) jatkaa, että identiteetti on muuttumassa pysyvästä jatkuvaksi muutokseksi, paikallisesta prosessiksi, yhteisöllisestä yksilölliseksi. Se tapahtuu yhä vuorovaikutuksen tuloksena, mutta etnisesti heterogeenisessä maailmassa samastumisen lisäksi on keskityttävä myös vertailemaan eroja minän ja muiden välillä oman identiteetin hahmottamiseksi. Minän muotoutuminen on muuttunut kulttuuristen rajojen murtuessa ja globaalisten vaikutteiden levitessä samankaltaisuuden turvallisuudesta erilaisuuden korostamiseksi (Hokkanen 2003, 68.) Näin varmaan ilmenee globaalissa nuoriso- ja nuorten aikuisten kulttuureissa, sillä median välityksellä nuoriso pysyy hyvin ajan tasalla. Mielenkiintoa herättääkin se, vaikuttaako kansainvälinen nuorisokulttuuri maahanmuuttajalasten kulttuuri-identiteettiin. Oma kokemukseni maahanmuuttajalapsista päiväkodeissa on sellainen, että jos lapsi tulee perheestä, jolla on vahva oma kulttuuri-identiteetti, ei kaupallisella nuorisokulttuurilla ole sijaa pienen lapsen elämässä. Palaankin jäljempänä maahanmuuttajanuorten identiteetin muotoutumiseen ja siihen vaikuttaviin tekijöihin.

Luonnollisesti maahanmuuttajan ikä, sukupuoli, kasvatus, koulutus, temperamentti ja itsetunto vaikuttavat siihen, miten hän kokee itselleen vieraan, uuden kulttuurin. Suuri

merkitys on sillä, miten hänet otetaan vastaan. Tuleeko hän yksin vai perheen kanssa ja suhtaudutaanko häneen ystävällisesti vai vihamielisesti? Onko maahanmuuttaja pakolainen vai tuleeko hän vapaaehtoisesti maahan? Henkilöllä saattaa olla jo ennen maahan tuloa traumaattisia kokemuksia takanaan. Usein hänellä ja hänen perheellään on saattanut koti tuhoutua tai se on pitänyt jättää pakon sanelemana. Maahanmuutto saattaa olla hänen mielessään vain väliaikainen ratkaisu.

Kuntsi (1999) toteaa, että varsinkin maahanmuuttajalapsi joutuu omaa identiteettiään muodostaessaan kohtaamaan kahden erilaisen kulttuurin ristipaineet. Lapsi joutuu hyväksymään toisen kulttuurin normit ja roolimallit, hylkäämään ne tai sulautumaan uusiin malleihin. Sukupolvien välille saattaa syntyä ristiriitoja, jotka liittyvät erilaiseen arvomaailmaan, ja siihen, millaista käytöstä pidetään toivottuna. Monissa kulttuureissa tytöiltä saatetaan vaatia ankarampaa normien mukaista käyttäytymistä kuin pojilta. Jos lapsi ei ole sisäistänyt valtakulttuuria, hän saattaa valita vain sen pinnallisimmat asiat oman identiteettinsä rakennusaineeksi. (Kuntsi 1999, 12.)

Oman identiteetin rakentaminen kahden kulttuurin välimaastossa ei ole helppoa, varsinkin jos kulttuurit poikkeavat suuresti toisistaan. Maahanmuuttajalapsella ja -nuorella saattaa esiintyä käytöshäiriöitä, mutta myös masennusta, apatiaa ja itsetuhokäyttäytymistä. Lapsen tai nuoren psyykkinen oireilu saattaa olla vain reaktio traumaattisista kokemuksista (Kuntsi 1999, 12). Maahanmuuttajataustaisen lapsen vanhemmilla saattaa olla hyvinkin vaikeita mielenterveysongelmia, jotka eivät voi olla vaikuttamatta lapseen. Melko tyypillinen pakolaisäidin oire on masennus, varsinkin jos hänellä on paljon pieniä lapsia ja hän on tullut kulttuurista, missä naiset ovat tottuneet hoitamaan lapset kollektiivisesti.

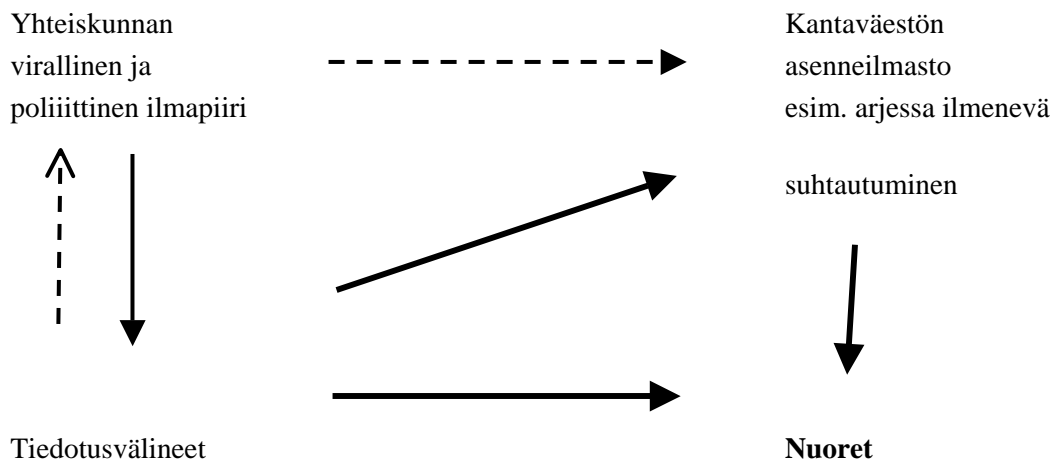
4.2 Sopeutuminen vai sopeuttaminen

Veronika Honkasalo (2001) on tutkinut pääkaupunkiseudun maahanmuuttajanuoria pro gradu tutkielmassaan ”Nyt mä oon suomalainen...varmaan”. Se, miksi olen halunnut

käsitellä nimenomaan hänen tutkimustaan tässä, johtuu tutkimuksen johtopäätöksistä: erilaisuuden tunnustaminen ja huomioon ottaminen yhteiskunnallisen päätöksenteon argumenttina. Tutkimuksen mukaan nuoret näyttävät olevan jatkuvassa muutostilassa etnisyyden suhteen, mutta se ei tarkoita sitä, että he olisivat jotenkin ”hukassa”. Valtaväestön määrittelemät maahanmuuttajanuorten sopeutumisongelmat nuoret itse tulkitsevat erilaisiksi kulttuurisiksi ja sosiaalisiksi käytänteiksi. Honkasalo (2001) toteaa, että järkevältä tuntuisikin jatkossa yhteensulautumisen sijasta pohtia sitä, että erilaisuus pikemminkin kuin moninaisuus tulisi nähdä rikkautena ja se pitäisi tunnustaa sellaiseksi. Sopeutumisongelmien sijasta tulisi painottaa sitä, että maahanmuuttajien ongelmat ovat luonteeltaan pikemminkin taloudellisia ja alueellisia kuin kulttuurisia (mt., 103 - 104.)

Samaan johtopäätökseen Suomessa asuvien maahanmuuttajien sopeutumisen pulmiin viittaa myös Kuntsi (1999). Amerikkalaiset ja englantilaiset tutkijat ovat jo 50 - 60-luvulla todenneet vastaavanlaisen ilmiön. USA:ssa 60-luvulla kulttuuriantropologit havaitsivat, että oma kulttuuri sinänsä ei vaikuta heikentävästi lasten menestymiseen, sillä sisällöllisesti lapsen oma kulttuuri on yleensä erilaista kuin valtakulttuuri, mutta virikkeellisesti yhtä antoisaa. Esimerkiksi valtakulttuurin ylläpitämät koulut edustavat eri kieli- ja kulttuuritaustaiselle lapselle erilaista kulttuuria. Kuitenkaan kulttuuri ei riitä ainoaksi selittäväksi tekijäksi, vaan on olemassa hyvin monia tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen koulumenestykseen (vrt. Lee & Burckham 2002, 2 - 3; Grugeon & Woods 1990, 3-17, 60).

Talib (2002, 66) toteaaakin lapsen koulumenestyksestä, että koululla on erottelijan rankka tehtävä luokitellessaan oppilaat taitojen mukaan. Hän jatkaa, että ymmärtääksemme oppilaiden todellisia mahdollisuuksia menestyä koulussa, meidän on hyväksyttävä se tosiasia, ettei koulu ole ihanteellinen järjestelmä, jossa kaikilla oppilailta olisi samanlaiset mahdollisuudet. Talibin toteamuksesta seuraa jatkokysymys: mitä voisimme tehdä, jotta koulu tai päiväkoti tarjoaisi kaikille lapsille mahdollisuuden löytää oma kiinnostusalueensa, sillä se vaikuttaa lapsen viihtyvyyteen ja -menestykseen koulussa (päiväkodissa).



KUVIO 2 Rasismidiskurssi interaktiona (Honkasalo 2001, 99.)

Honkasalo (2001) havainnollistaa yllä olevan kuvion avulla maahanmuuttajanuorten osallistumista rasismia ja maahanmuuttoa koskevien asenteiden muokkaamiseen. Kuvio esittää, miten vahvasti haastatellut maahanmuuttajanuoret toimivat tiedotusvälineiden ja kantaväestön asenteiden vastaanottajina. Tutkija toteaa, että vaikka haastatellut nuoret toimivat enemmän asenteiden vastaanottajina kuin niiden lähettäjinä, he näyttivät omaksuneen ja sisäistäneen sekä virallisessa ilmapiirissä, yleisessä asenneilmastossa että tiedotusvälineiden uutisoinnissa vallalla olevia näkemyksiä maahanmuutosta, maahanmuuttajista ja ulkomaalaisista. Honkasalo tulkitseekin tästä näkökulmasta katsoen maahanmuuttajanuorten osallistuvan välillisesti maahanmuuttoa koskevien stereotyyppisten näkemysten rakentamiseen ja jopa ylläpitämiseen (2001, 99).

Miten sitten tukea eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten tervettä itsetuntoa ja minäkuvaa? Tutkija Lourdes Diaz Soton (2002, 599 - 604) USA:ssa haastatteleminen puertoricolaisten 7 - 13 vuotiaiden maahanmuuttajalasten kertomukset kuvaavat sitä, miten koulu ottaa heiltä pois oman kielen ja kulttuurin ja pakottaa heidät näkemään maailman vieraan kielen ja kulttuurin kautta. Soton haastattelemat lapset eivät viihtyneet koulussa, koska he tunsivat vahvasti, että heiltä oli riistetty heidän oma tapansa ajatella ja nähdä maailma. Lapsen identiteetin pohjana on oma kulttuuri ja oman äidinkielen hallinta. Puheen ja kielen avulla lapsi oppii säätelemään, ilmaisemaan ja kontrolloimaan tunteitaan (Aho 1996). Siitä on seurauksena selviytymisen tunne ja itsetunnon kohoaminen. Kielellisesti

taitava lapsi menestyy koulussa ja on yleensä suosittu toveripiirissä, mitkä sitten yhdessä vaikuttavat itsetunnon tasoon (Aho 1996, 54).

4.3 Maahanmuuttajalapsi ja toimintaresurssit

Anja-Riitta Lehtinen kirjoittaa väitöskirjassaan *Lasten kesken* (2000), että lasten sosiaalinen pätevyys tai sen puuttuminen todentuu tilanteellisesti vuorovaikutuksessa. Edelleen hän jatkaa, että sosiaalinen pätevyys edellyttää tilanteeseen sisältyvien merkityskoodien ymmärtämistä ja tilanneherkkyyttä (2000, 24). Tällainen pätevyys edellyttää monenlaisten käyttäytymisstrategioiden tunnistamista ja hallitsemista.

Maahanmuuttajataustainen lapsi tulee yleensä päiväkotiin lähes suomen kieltä puhumattomana. Suomessa maahanmuuttajaäidit hoitavat yleensä pienet lapset kotihoidontuella kolmivuotiaiksi ja sen jälkeen lapsi tuodaan päiväkotiin oppimaan suomenkieltä. Lapsella saattaa olla jo erilaisia keinoja tunnistaa ja hallita oman kulttuurin käyttäytymisstrategioita, joita hän on oppinut kotona usein suurenkin lapsiryhmän joukossa. Sen sijaan päiväkodin käyttökielen ja lasten kulttuurin tuntemuksen puute estää häntä ainakin aluksi ymmärtämästä ja osallistumasta lapsiryhmän monimutkaiseen verkostoon.

Miten maahanmuuttajataustainen lapsi ylipäättään kykenee selviytymään ”ummikkona” tai vähäisellä suomenkielen taidolla suurissa heterogeenisissä lapsiryhmissä, missä lapsen tilanteellinen asema rakentuu kollektiivisesti yksilöiden vastavuoroisen toiminnan tuloksena? Kun maahanmuuttajalapsilta puuttuu yhteinen kieli toisten lasten kanssa, tulevat käyttöön tilanteista vetäytyminen, eristäytyminen, häiriökäyttäytyminen tai nonverbaalit kommunikaatiokeinot. Ryhmän muut lapset yrittävät ottaa kontaktia myös kieltä puhumattomiin lapsiin.

Lehtinen (2000) toteaa, että sosiaaliset järjestykset perustuvat eri tavoin yhteisessä toiminnassa syntyneiden asemien, valtasuhteiden ja normien järjestelmiin (Lehtinen

2000, 25). Päiväkotiryhmässä valtasuhteiden hierarkia on monimutkainen vyyhti; neuvottelumahdollisuudet ovatkin usein hankalia maahanmuuttajataustaisten lasten kielitaidon puutteellisuuden vuoksi.

Christina Salmivalli on vuosikymmenien ajan koulukiusaamista tutkittuaan todennut, että koululuokkien ryhmänormit ovat yllättävän usein kiusaamista edistäviä (Salmivalli 2003, 34). Hän jatkaa, että normilla tarkoitetaan ryhmässä vallitsevia, usein ääneen lausumattomia sääntöjä siitä, miten ryhmässä pitäisi toimia tullakseen hyväksytyksi (2003, 34). Salmivalli kirjoittaa kiusatuksi tulemisen riskeistä, että esimerkiksi ulkoinen olemus lisäävät riskiä. Kaikkein selkeimmin kiusatuksi joutumista ennustavat arkuus, epävarmuus ja huono itsetunto (2003, 30.) Maahanmuuttajalapsi kokee helposti huonommuutta joutuessaan sopeutumaan kahden erilaisen kulttuurin roolimalleihin ja normeihin. Maahanmuuttajista juuri lapset ovat kaikkein haavoittuvimpia, koska he oman kehitysvaiheensa mukaisesti vasta etsivät identiteettiään.

Helsingin Sanomien mukaan (7.2.2003) tutkija Nina Forsten-Lindman käsittelee väitöskirjassaan väkivaltaa, joka kohdistuu lapsiin. Hän tutki lapsiin kohdistuvaa rasismia ja hänen tutkimuksensa tulokset olivat karua luettavaa: suurin osa Suomessa elävistä, taustaltaan ulkomaalaisista lapsista joutuu jatkuvasti rasismien kohteeksi koulussa ja kaupungilla (HS 7.2.2003). Salmivalli toteaa, että se, alistetaanko heikompia, johtuu myös yhteisöllisistä tekijöistä. Lapsen ulkomaalaistausta, ihonväri tai muu ”erilaisuus” on suurempi riski joissain kouluissa kuin toisissa (Salmivalli 2003, 32). Nähdäkseni sama pätee myös päiväkodeissa.

Lehtinen (2000) toteaa sosiaalisen toiminnan vaativan toimintaresursseja. Toimintaresurssit ovat erilaisia voimavaroja, joita lapsi voi hyödyntää sosiaalisessa toiminnassaan (2000, 43). On olemassa erilaisia ”pääoman” perusmuotoja, mutta kaikille niille on tyypillistä se, että niitä voidaan käyttää resursseina eri tilanteissa ja niille on ominaista aktivoiva ja energisoiva potentiaali (2000, 44). James Colemanin (1988) mukaan sosiaalista pääomaa kuvataan myös yhteisöpääomaksi. Yhteisöpääoman keskeisiä elementtejä ovat sosiaaliset verkostot, luottamus ja normit. Täten sosiaalista pääomaa tarvitaan yhdessä työskentelyyn. Kuten Lehtinen toteaa, sosiaalinen pääoma on yhteisöllistä, ihmisten yhdessä osaamista (2000, 45).

Lasten sosiaalisten taitojen keskeinen piirre on rakentava ja herkkä toisten huomioiminen yhteistyössä. Harvoin kielteistä valtaa hyödyntävät lapset sijoittuivat Lehtisen tutkimuksessa sosiaalisesti taidokkaimpien ryhmään (2000, 121). Miten maahanmuuttajalasten mahdollisesti puutteellisten sosiaalisten taitojen tukeminen voisi tapahtua harvoin kielteistä valtaa käyttävien lasten avulla lapsiryhmässä? Pystyykö ryhmän kasvattaja vaikuttamaan lasten sosiaalisten taitojen hyödyntämiseen ja onko hänen edes mahdollista havaita kaikkia herkkiä nyansseja lasten sosiaalisten taitojen tilannekohtaisissa ilmentymissä?

Varhaiskasvattajan ammattitaitoon kuuluu tietoisuus siitä, että jokainen lapsi on osa ryhmän sosiaalista verkostoa. Lehtinen mainitsee, että mitä enemmän lapsi on saanut vastavuoroisia valintoja, sitä tiiviimpi hänen suhdeverkostonsa on (2000, 150). Luottamuksellisen aseman saavuttaminen lapsiryhmässä ei ole itsestään selvää. Sirku Aho (1996) puolestaan toteaa, että lasten liittymistä tukeva kasvattaja antaa lapsille tilaisuuksia toimia ryhmissä tasapuolisesti ja rohkaisee lapsia ottamaan toisten lasten tarpeet ja tunteet huomioon. Lapselle pitää viestittää ei ainoastaan se, että hänestä pidetään, vaan myös se, että hän on osa meitä (1996, 75.)

Lehtinen (2000) on jakanut lapset toimintatapojen mukaan nelikenttään: uudistajat, uusintajat, taistelijat ja seurailijat. Tästä nelikentästä muodostuvat lasten toimijuuden profiilit suhteessa heidän toimintaresurssiensa määrään (2000, 169). Osa lapsista muokkaa ryhmäkulttuuria ja osa säilyttää sitä. Lehtinen jatkaa, että pätevyyttä (sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa) ei voida ymmärtää yksilön ominaisuutena, vaan se on ja ilmenee suhteessa toisiin lapsiin, aikuisiin ja ryhmiin tilanteissa, joissa hallitaan ja neuvotellaan erilaisista resursseista (2000, 190).

Voidaanko siis väittää, että lapsi, joka joutuu sukkuloimaan hyvinkin erilaisten kulttuuristen ryhmien ja verkostojen välillä ja siten joutuu neuvottelemaan resursseista monenlaisissa rakenteissa, kasvaa luonnostaan tilanteelliseen sosiaaliseen pätevyyteen? Näin varmaan onkin niiden maahanmuuttajalasten kohdalla, joilla on hyvä käsitys itsestään ja joiden sosiaaliset taidot (suhteessa lähipiiriin) ovat vahvat. Toisin sanoen lapsella on luottamus häntä ympäröiviin aikuisiin ja lapsiin ja hänelle on syntynyt

itseluottamusta ja luottamusta uutta kohtaan jo ennen päiväkotiin tuloa. Tällöin lapsi sietää erilaisuutta ja ristiriitatilanteita. Sen sijaan lapsi, jolla on vielä heikko minä-käsitys ja sosiaaliset taidot vasta kehittymässä, saattaa häiriintyä monikulttuurisen lapsiryhmän tai hänelle vieraan kulttuurin lasten kanssa toimiessaan. Lapsella saattaa ilmetä käyttäytymisongelmia tai psykosomaattisia oireita ja hänen moraalikehityksensä voi olla vasta muotoutumassa tai ikäisiään alemmalla tasolla (Aho 1996, 46 - 47).

Toimiminen ikätovereiden kanssa ei ole merkityksellistä vain tulevien vuorovaikutussuhteiden oppimisen kannalta, vaan se on ennen kaikkea olennainen osa lasten arkipäivää (Lehtinen 2000, 189). Lasten kokemuksilla on ensiarvoisen tärkeä merkitys. Sosiaalinen pääoma rakentuu niille arvoille, joita lasten ympäristössä arvostetaan ja pidetään tärkeänä. Kasvaminen humanisuuteen, tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen vaatii paljon viitseliäisyyttä kaikilta lapsia lähellä olevilta aikuisilta. Kielteinen vallankäyttö ruokkii helposti itseään. Erityisesti maahanmuuttajalasten tarpeita ajatellen keskinäisen luottamuksen rakentaminen on vastavuoroisen suhteen onnistumisen edellytys.

Lehtinen esittää tutkimuksensa päätelmäosassa mielenkiintoisen kysymyksen: ”missä määrin ja millä tavalla päiväkodissa edistetään ja voidaan edistää sosiaalisen pääoman syntymistä ja käyttöä kasvatustyön ja opetustyön resurssina?” (2000, 199). Haluaisin tehdä jatkokysymyksen: miten sosiaalisen pääoman syntymistä ja käyttöä voitaisiin edistää myös maahanmuuttajalasten opetus- ja kasvatustyön resurssina?

4.4 Kielen merkitys

Itä-Helsingissä tehdyssä tutkimuksessa Maahanmuuttajalasten esiopetusta kahdella kielellä (Bacu-projekti) todetaan (Virtanen, Alanampa, Hytönen, Maijala ja Vasiljeva 2001), että lapsen äidinkielen kokemukset ovat osa ensimmäisistä syvistä ja läheisistä tunneistimuksista ja kokemuksista, kuten hajut, maut ja tuntoaistin välityksellä tulevat havainnot. Yhteinen kieli on paitsi edellytys tuntea yhteenkuuluvaisuutta, myös edellytys

sille, että voi käyttää kieltä, joka heijastaa yhteistä tapaa ajatella ja toimia (eli yhteistä kulttuuria) ja näin edelleen vahvistaa ihmisen identifioitumista ryhmään (Virtanen ym. 2001, 6). Tästä voimme päätellä, että maahanmuuttajalapsen identiteetti on kytketty hänen kieleensä.

Skutnabb-Kangas (1988) toteaa, että kielellisistä vähemmistöistä tulevilla lapsilla on voimakas ulkoinen paine oppia enemmistökieli ja usein voimakas perheen sisäinen paine tulla kaksikieliseksi. Epäonnistumisen uhka on vähemmistölapsilla suurempi kuin minkään muun ryhmän lapsilla, koska eri yhteiskunnat niin harvoin järjestävät koulutuksen siten, että lapsilla olisi hyvät mahdollisuudet korkeatasoiseen kaksikielisyyteen (1988, 74.)

Ålund ja Schierup (1991) puolestaan näkevät maahanmuuttajien kielelliset poikkeamat hieman yllättävästä näkökulmasta. Heidän mielestään kieli näyttää olevan ratkaisevassa roolissa synnyttämään rajoja ja eristäytymistä niin arkielämässä, julkisessa keskustelussa kuin tutkimuksissakin. He ottavat esimerkiksi Ruotsissa yleistyneen Rinkebyn ruotsin, ”rinkebyskan”, joka kreolityyppisenä sekakielenä marginalisoi ihmisiä, palvelee segregatiota ja muodostaa riskin syrjäytymiselle. Tutkijat muistuttavat kuitenkin, että ”rinkebyska”-sekakieli voidaan nähdä toisinkin: se voidaan tulkita kaksikulttuuriseksi kompetenssiksi, ns. kakkoskieleksi ja ryhmämurteeksi, joka vahvistaa yksilön transkulttuurista identiteettiä. Kulttuuri ei kehity täysin suoraviivaisesti, vaan pyrkii kompleksisten ja dynaamisten mallien kautta yhteensulautumiseen, synergiaan (1991, 91 - 93).

Bacu-projektin selvityksessä todetaan tutkijoiden olevan sitä mieltä, että valtakielen käyttäminen esi- ja ala-asteella merkitsee vähemmistölapsen etnisen identiteetin ja sen symbolisen edustajan eli kielen hylkäämistä. Tämä on lapselle vahingollista, koska se aiheuttaa kulttuurisen ristiriidan. Jos lasta vaaditaan hyväksymään uusi kulttuurinen identiteetti ja kieli, ennen kuin hänen yksilöllinen identiteettinsä (oma kieli, oman etnisen ryhmän arvot) on vakaa, voi seurauksena olla syrjäytyminen kummastakin ryhmästä (Virtanen ym. 2001, 6).

Vuodesta 1995 Suomessa on ollut voimassa kielilaki, joka on ainakin teoriatasolla parantanut vähemmistöjen äidinkiелisiä oikeuksia. Lain mukaan vähemmistöjen jäsenillä on oikeus saada käyttää omaa äidinkieltään viranomaisasioissa ja saada peruskouluopetusta ja päivähoitoa omalla äidinkielellään. Maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen toimikunnan mietintö (1997, 216) esittää äidinkielen ja oman kulttuurin tukemista melko ylimalkaisesti toteamalla, että myös päiväkodeissa on kiinnitettävä huomiota maahanmuuttajalasten oman äidinkielen kehitykseen.

Opetusministeriön päätöksen (1693/93) mukaan (Maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen toimikunnan mietintö 1997, 217) kunnilla on mahdollisuus saada valtion avustusta vieraskielisten oppilaiden äidinkielen opetukseen enintään kahdesta viikkotunnista. Kuitenkin eri maahanmuuttajaryhmät ovat tuoneet esille näkemyksensä, että koulujen tuntimäärä on riittämätön oman äidinkielen ylläpitämiseksi (1997, 216 - 217). Käytännössä äidinkiелisiä palveluja ei pystytä tarjoamaan kaikille vähemmistöryhmillemme. Maahanmuuttajan täytyykin tulla kaksikieliseksi ainakin jollain tasolla.

Sekä kansainväliset että Suomessa tehdyt tutkimukset osoittavat, että opettamalla lapselle vahva äidinkieli myös muiden kielten perusta vahvistuu (Virtanen ym. 2001, 10; Skutnabb-Kangas 1988, 51 - 54). Skutnabb-Kangas toteaa, että paras jako vähemmistölasten kielitaidon kehityksen ymmärtämiseen on jakaa kieli pintasujuvuuteen ja ajattelukieleen. Pintasujuvuus on kyky puhua jotain kieltä sujuvasti, aidosti korostaen, konkreettisista tavallisista arkiasioista, kasvokkain jonkun kanssa tilanteissa, jotka eivät ole älyllisesti erityisen vaativia ja joissa saa ”johtolankoja” tilanteeseen liittyvistä seikoista (voi siis nähdä, osoittaa sormella, ymmärtää yhteydestä). Ajattelukieli taas on kyky osata käyttää kieltä ajattelun välineenä ongelmanratkaisuisissa, älyllisesti vaativissa ”johtolangattomissa” tilanteissa (Skutnabb-Kangas 1988, 77.)

Kielen täydellinen oppiminen on monimutkainen prosessi, joka vaatii vuosia, jotta saavutettaisiin kunnollinen kielitaito. Oman äidinkielen pintasujuvuuden lapsi oppii noin viisivuotiaana, ajattelukielen kehittymiseen menee noin 15 vuotta. Tutkimustulosten valossa lapsen oman äidinkiелinen varhaiskasvatus ja opetus olisi nimenomaan keino

vahvistaa lapsen identiteettiä ja tervettä itsetuntoa ja näin tukea hänen tulevaa koulumenestystään ja myöhempiä jatkosuunnitelmiaan.

Suomea toisena kielenä opettanut tutkija ja opettaja Katri Kuukka (1996, 108) mainitsee artikkelissaan Suomen opettajan ja oppijan vuorovaikutuksesta, että tehokkaan kielen oppimisen mahdollistavia tekijöitä ovat seuraavat:

1. Oppijalle kohdistetaan paljon syötöstä (input)
2. Oppija kokee tarvetta kahdenkieliseen viestintään
3. Oppija kontrolloi itsenäisesti keskustelun propositionaalista sisältöä (esim. puheenaiheen valintaa)
4. Tässä ja nyt - periaatetta tuetaan (ainakin alussa)
5. Sekä syntyperäinen kohdekielen puhuja tai opettaja että kielen oppija itse esittävät erilaisia puheakteja (ts. oppija tarvitsee tilaisuuksia kuunnella ja tuottaa kieltä sen eri funktioissa)
6. Oppija on alttiina runsaalle määrälle ohjeita
7. Oppija on alttiina lukuisille laajentaville ilmauksille (esim. selvennys- ja vahvistuspyynnöille, parafraaseille ja laajennuksille)
8. Oppijalla on tilaisuus esteettömään harjoitteluun.

Kuukka toteaa kuitenkin, että opettajan omat tietoiset ja tiedostamattomat käsitykset ohjaavat eniten hänen tapansa opettaa kieltä ja arvioida oppilaiden taitoja (mts., 124).

Pieniä maahanmuuttajalapsia Suomessa opettanut lastentarhanopettaja Anne Rockas-Viljanen (2004) kirjoittaa, että maahanmuuttajalapsen päiväkotielämän aloitusikänä kolme vuotta on sopiva ikä juuri sen vuoksi, että lapsi on yleensä oppinut riittävästi omaa äidinkieltä kotona. Hän jatkaa, että vertaisryhmän merkitys on erittäin tärkeä oppimisen väline, mutta koska lapsen sanavarasto on usein siinä vaiheessa suppea, tarvitsee hän myös aikuisen tukea pystyäkseen toimimaan vertaisryhmässä. Mitä pienempi lapsi on kyseessä, sitä toiminnallisempaa hänen opetuksensa pitää olla (mts., 1 - 3).

Edellä mainitussa kolmevuotisessa Bacu-tutkimusprojektissa lasten opetussuunnitelmiin oli sisällytetty suomenkielisen opetuksen lisäksi lasten oman äidinkielen opetusta. Lapsiryhmät oli muodostettu siten, että ryhmässä oli saman kulttuurin lapsia ja ainakin

yksi oman kulttuurin kasvattaja (Virtanen ym. 2001, 12). Tutkimuksen tärkein tulos oli se, että näin lasten äidinkieli ja suomenkieli vahvistuivat.

Maahanmuuttajalasten lisäksi ryhmässä oli suomenkielisiä lapsia, joiden rooli tukilapsina koettiin erittäin tärkeäksi. Myöhemmin nämä ystävyysuhteet jatkuivat lasten siirtyessä kouluun. Raportissa todetaan, että sekä suomen- että venäjänkieliset pedagogit kävivät suuren kehitys- ja yhteistyöprosessin läpi. Oman työn ja toiminnan syvä tarkastelu, pohdinta ja perustelu työparille, joka tulee toisesta kulttuurista, ei ole helppoa eikä tapahdu nopeasti (Virtanen ym. 2001, 20 - 21).

Projektin somalinkielen opettaja toteaa, että somalilapset, jotka kuuluivat hänen lapsiryhmäänsä ja saivat systemaattista opetusta ja määrätietoista kasvatusta omalla äidinkielellään suomenkielisen varhaiskasvatuksen lisäksi, olivat kehitystasoltaan edellä niitä somalilapsia, jotka eivät olleet saaneet (samalla alueella) tehostettua oman äidinkielistä opetusta lasten aloittaessa koulun. Tehostetun somalinkielisen opetuksen ryhmässä olevilla lapsilla oli seitsemänvuotiaina enemmän tietoa eri asioista, laajempi sanavarasto ja monipuolisia sosiaalisia kokemuksia. Opettaja toteaa, että kun lapsi saa tutustua äidinkieliensä perusasioihin, häntä alkavat kiinnostaa omakieliset sadut ja laulut. Hän pitää omaa äidinkieltään kauniina. Kun kiinnostus omaa kieltä kohtaan herää, hän alkaa kunnioittaa sitä (Virtanen ym. 2001, 42).

Somalilasten koulutietä seurattiin tarkasti ja todettiin heidän selviytyvän suomalaisessa koulussa hyvin. Myös sosiaalisissa tilanteissa lapset pärjäsivät koulussa paremmin kuin ne somalialaiset ikätoverinsa, jotka eivät olleet saaneet vastaavanlaista tehostettua kahden kielen opetusta. Projektiryhmässä olleet lapset eivät ujostelleet, osoittivat tervettä itsevarmuutta ja pystyivät odottamaan vuoroaan mm. peleissä. Lapset olivat omaksuneet ns. elämänvalmiuksia. He olivat rauhallisempia ja ymmärsivät ohjeet ja säännöt paremmin kuin toisista päiväkodeista tulleet somalilapset. He eivät myöskään olleet tarvinneet tukiopetusta, vaan olivat pystyneet omaksumaan uutta tietoa samaan tahtiin kuin suomalaiset oppilaat (Virtanen ym. 2001, 43).

4.5 Maahanmuuttajalapsen alisuoriutuminen

Skutnabb-Kangas (1988) puhuu ”affektiivisestä suodattimesta”, joka estää maahanmuuttajalapsen oppimisen. Jos suodatin ei toimi, vaan on liian tiivis, se päästää vain vähän kielellistä tarjontaa läpi. Lapsen stressitaso on silloin liian korkea, motivaatio vähäinen ja itseluottamus heikko. Jos taas stressitaso on riittävän matala ja itseluottamus ja motivaatio kunnossa, affektiivinen suodatin päästää suurimman osan kielellisestä tarjonnasta lävitseen (Skutnabb-Kangas 1988, 122 - 123).

Englantilainen tutkimus (Graham 2003) puolestaan puhuu maahanmuuttajalasten alisuoriutumisesta. Britanniassa afrikkalaista alkuperää olevat vanhemmat huolestuivat lastensa huonosta koulumenetyksestä siinä määrin, että saivat median ja akateemisten piirien kiinnostumaan kouluolojen parantamisesta. Rasismin perintö ja eurooppalaisen kulttuurin yliedustuksen vaikutus englantilaisessa koulutusjärjestelmässä on edelleen vielä nykyäänkin vahva.

80- ja 90-luvun Englannissa maahanmuuttajalasten vanhemmat järjestivät lapsilleen omia ”täydennyskouluja” (supplementary schools, Saturday schools), joiden tavoitteena oli parantaa lasten akateemisia taitoja, opettaa oman kulttuurin tuntemusta, tuoda esille positiivisia aineksia afrikkalaisuudesta, tukea enemmän maahanmuuttajavanhempia ja -lapsia, pitää lapset poissa kaduilta ja antaa tilalle rakentavampia vaihtoehtoja ja viimeisenä, mutta ei vähäisimpänä, vahvistaa lasten itsetuntoa (Graham 2003, 2-6.) Näillä toimenpiteillä maahanmuuttajavanhemmat alkoivat saada myös poliittista huomiota lastensa koulun käynnin edellytysten kohentamiseksi.

Samantapaista toimintaa on ollut jo vuosia yksityisten vähemmistötahojen tai satunnaisesti julkisen kasvatusjärjestelmän piirissä myös Suomessa. Esimerkiksi joillakin päiväkotini muslimilapsilla oli tapana käydä koraanikoulua ja kiinalaisilla lapsilla ”kiinakoulua”. Opetus- tai sosiaalitoimen alaisuudessa on puolestaan pidetty maahanmuuttajalapsille ns. kesäkoulua. Lapsille on opetettu lasten kotikieltä ja suomen kieltä kesäkoulussa mm. Helsingissä ja Espoossa. Itä-Helsingissä on joissakin

kaupunginosissa järjestetty lasten kesäkoulua osana ns. Positiivinen diskriminaatio-projektia (kts. liite 3).

Suomalaisissa maahanmuuttajiin kohdistuvissa tutkimuksissa (Jaakkola 1999, Kuntsi 1999, Ikäläinen ym. 2003) on todettu maahanmuuttajaperheiden sosioekonomisen taustan vaikuttavan lasten koulussa suoriutumiseen. Yliopistoissamme ja korkeakouluissamme edelleenkin hyvin pieni osa opiskelijoista on maahanmuuttajaperheiden lapsia. Sosioekonominen tausta on erityinen riskitekijä silloin, jos maahanmuuttajaperheen taloudellisessa asemassa tapahtuu jyrkkä lasku muuton myötä. Toki muitakin riskitekijöitä on, kuten kykenemättömyys puhua uutta kieltä ja eristyneisyys (so. affektiivisen suodattimen toimimattomuus ja alisuoriutuminen), mutta perheen taloudellinen tilanne vaikuttaa monen tasoisesti maahanmuuttajalapsen sopeutumiseen ja menestymiseen opinnoissaan ja elämässään (Jaakkola 1999, 151 - 152, Kuntsi 1999,11, Ikäläinen ym. 2003, 68 - 69,114).

5 KASVATUSYHTEISÖN ARJEN TOIMINTAMALLIT

5.1 Monikulttuurisuuskasvatus

Yhteisön arvot, traditiot ja kontrolli muovaavat jokaisen yhteisössä kasvavan persoonallisuutta. Masonin (1960) mukaan paras tapa oppia ymmärtämään kunkin yhteisön yksilöitä on oppia tuntemaan kyseistä yhteisöä ja sen kulttuuria. Kasvatusyhteisöillä on myös oma kulttuurinsa ja niiden pedagogiset prosessit ovat kulttuuriin sidottuja. Opettaminen on tehokkaampaa, kun opetus on yhteydessä lapsen omaan kulttuuriin (Gay 1998, 13 - 17). Kaikesta huolimatta maahanmuuttajalapsi joutuu uuden kulttuurin oppijaksi irtaantuessaan omasta kotipiiristään. Kotona opitut käyttäytymis- ja toimintamallit eivät välttämättä toimi kodin ulkopuolella. Mikäli pienellä lapsella on edellytykset luoda tasapaino oman ja valtakulttuurin kanssa, on hänen integraatiomahdollisuutensa hyvät. Maahanmuuttajalapsi on aluksi jo puuttuvan kielitaitonsakin vuoksi täysin päiväkodin kulttuurin ”armoilla”. Interkulttuurisen varhaiskasvatuksen haaste onkin auttaa lapsia selviytymään kodin, päiväkodin ja lapsen lähipiirin kulttuuriympäristöissä.

Paul Vogt (1997) kirjoittaa laajoista suvaitsevaisuustutkimuksista, joita on tehty opiskelunsa vasta-aloittaneiden nuorten parissa. Vogt toteaa tutkimusten tuloksista, että

vain onnistuneella suvaitsevaisuuskasvatuksella luodaan ympäristö, jossa erilaisuus ja monimuotoisuus ovat tervetulleita. Miten tähän käytännössä päästään? Sosiaalisia taitoja, kuten suvaitsevaisuus erilaisuutta ja uusia kohtaan, opitaan Vogtin mukaan tekemisen kautta (learning by doing). Tutkimuksissa on havaittu, että kun koehenkilöt joutuivat kontaktiin erilaisten ja uusien koehenkilöiden kanssa ja heidät saatettiin tekemään erilaisia asioita yhdessä, he oppivat rauhanomaisen vuorovaikutuksen. Erilaisten ryhmien väliset tiiviit kontaktit johtivat lisääntyneeseen suvaitsevaisuuteen ja muihin positiivisiin asenteisiin ja käyttäytymiseen. Tutkija kuitenkin huomauttaa, että näin tapahtuu vain, jos olosuhteet ovat ”oikeat” ja tasapainossa (Vogt 1997, 150; 197 - 198).

Gay (1998) mainitsee seuraavat monikulttuurisuuskasvatuksen pääperiaatteet:

- kulttuurinen tasa-arvo: oikeus kansallisiin perinteisiin ja kokemuksiin ja eri etnisten ryhmien ainutlaatuisuuden ja arvokkuuden huomioiminen opetussuunnitelmissa
- kulttuurinen jatkuvuus: eri etnisten ryhmien ja yhteisöjen kasvatuksellisten konstruktoiden ja prosessien yhteen sovittaminen
- kasvatuksellinen oikeudenmukaisuus: kaikkien etnisten ryhmien lapsilla mahdollisuus laadukkaaseen ja korkeatasoiseen opetukseen ja akateemisissa opinnoissa etenemiseen
- kulttuurin merkitys: kasvatuksen sisällöt ja kokemukset, jotka ovat eri kulttuurista tulevien lasten taustalla ja vaikuttavat oppimistyyleihin
- etninen identiteetti ja yhteys omaan kulttuuriin: ylpeyden ja yhteenkuulumisen tunteen vahvistaminen; positiivinen suhde omaan etniseen kulttuuriin ja psykologisen hyvinvoinnin vaikutus oppimistuloksiin
- tilanteellinen kompetenssi: edellyttää erilaisia tietoja ja taitoja, joita lapsi tarvitsee eri tarkoituksiin ja tilanteisiin erilaisissa yhteyksissä niin valtakulttuurin kuin oman kulttuurin piirissä (Gay 1998, 17).

Talib (2002) puolestaan näkee monikulttuurisuuskasvatuksen vielä laajempänä. Hänen mukaansa monikulttuurinen kasvatus viittaa sekä filosofiseen että kasvatukselliseen prosessiin, jonka tavoite on edistää ennen kaikkea yksilöiden oikeudenmukaisuutta ja samanarvoisuutta sekä inhimillistä arvokkuutta. Hän jatkaa, että kun kulttuurista tai etnistä samankaltaisuutta määritellään, määritellään samalla erilaisuutta, sillä määrittely

on aina sidoksissa määrittelijän omaan kulttuuriin, sosiaaliseen asemaan, moniin henkilökohtaisiin ajatusmalleihin ja määrittelyajankohtaan (2002, 37).

Monikulttuurisuuskasvatuksen traditiot ovat luonnollisesti USA:ssa paljon pidemmällä kuin meillä. Krogh ja Stentz (2001) toteavatkin, että ensimmäinen askel kulttuuristen variaatioiden ja kompleksisuuden ymmärtämiseen, on tulla tietoisiksi omista näkemyksistään ja niiden vaikutuksista omaan käytökseen (2001, 114). Gay (1998) puolestaan korostaa, että monikulttuurisuuskasvatus on yritystä luoda kasvatusprosesseja ja -käytäntöjä läheisessä yhteydessä ihmisten elinolosuhteisiin. Siinä ei ole kysymys kulttuurisesta eksotiikasta, vaan arjen todellisuudesta. Toisinaan huomiota kiinnitetään pinnallisiin symboleihin, tapoihin ja vanhoihin kulttuuriperinteisiin. Gayn tavoitteena onkin kulttuurinen pluralismi, jolloin kukin kulttuuri on elävänä läsnä ja silti vähemmistöt tulevat osaksi valtakulttuuria (Talib 2002, 116).

Heini Koponen (2002) toteaa, että mikäli monikulttuurisuuskasvatus nähdään laaja-alaisena koulun uudistumisena, voi sillä olla merkitystä kaikkien oppilaiden oppimiseen. Esimerkiksi oppilaiden alisuoriutumista tarkasteltaessa monikulttuurisuuskasvatus huomioi oppilaiden kulttuuriset ja kielelliset erot vaihtoehtoisten opetusmenetelmien perusteeksi, joiden avulla voitaisiin luoda jokaiselle oppilaalle hyvät oppimisen olosuhteet (Koponen 2002, 9).

Kroghin ja Stentzin (2001) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksessa pitäisi

- | | |
|-------------------|---|
| opettajan | <ul style="list-style-type: none"> - huomata jokaisen lapsen kauneus ja arvo - tarjota lapsille heidän kehitystään vastaavaa toimintaa ja tietoa - rohkaista lapsia avoimuuteen ja saada heidät kiinnostumaan toinen toisistaan ja huomioimaan toiset - saada lapset tekemään yhteistyötä keskenään - luoda tehokkaat ja yhteistoiminnalliset suhteet lasten perheisiin. |
| Lapselle tulisi | <ul style="list-style-type: none"> - kehittyä positiivinen sukupuoli-, rotu-, kulttuuri-, luokka- ja yksilöidentiteetti |
| ja lapsen pitäisi | <ul style="list-style-type: none"> - oppia luottamaan erilaisiin ihmisiin ja kunnioittamaan erilaisia tapoja olla ja elää |

- tuntea ylpeyttä, mutta ei ylemmyyttä, kulttuurisesta/ rodullisesta identiteetistään
- tuntea avoimuutta uskaltaa kysyä omista ja toisten fyysistä ja ulkoisista ominaisuuksista ja erilaisista sukupuoleen, kulttuuriin, kykyihin ja taitoihin liittyvistä piirteistä ja erilaisista ajankohtaisista kysymyksistä, esim. rasismiin liittyvistä kysymyksistä. (Krogh & Stentz 2001, 131).

Tavoitteisiin pääsemiseksi Krogh ja Stentz ehdottavat opettajaa katsomaan kriittisten silmälasien läpi oppimisympäristöä: millaista kulttuurista maailmaa edustavat lasten leikkivälineet tai vaikkapa lasten kauppaleikki? Edustaako kotileikkurinurkkaus anglo-amerikkalaisia arvoja vai onko variaatioita? Millaisia arvoja edustavat lasten pelit? Ovatko lasten kirjojen kulttuuri- ja sukupuolirepresentaatiot traditionaalisia vai edustavatko ne myös erilaisuutta ja vaihtoehtoja? Onko lasten tiloissa kuvia ihmisistä, jotka edustavat eri kulttuureja? Tutkijat neuvovat opettajaa välttämään kuvia, jotka esittävät toisia kulttuureja aina stereotyyppisissä kansallisasuissa. He muistuttavat siitä, että eri kulttuureja pitäisi esitellä muulloinkin kuin vain juhlapäivinä. Kirjoittajat toivovat opettajan kuuntelevan omaa puhettaan. Onko puheensävy tiukempi joillekin tietyn kulttuurin lapsille? (Krogh & Stentz 2001, 131.)

5.2 Interkulttuurinen kompetenssi

Eerika Hokkasen (2002) mukaan opettaja on keskellä ruohonjuuritason globalisoitunutta maailmaa ja sen arkipäivää. Opettaja kohtaa päivittäin sen haavoittuvampia yksilöitä. Lapset ovat se osa ihmiskuntaa, joka on muutosten keskiössä. Lapsi peilaa itseään ihmisiin, jotka tulevat hyvinkin erilaisista kulttuuritaustoista (2002, 68.) Kun lapsen elämänpiiri laajenee, hänelle tulee enemmän vertailukohteita. Mennessään päiväkotiin tai kouluun lapsella on oiva mahdollisuus vertailujen tekemiseen toimiessaan muiden lasten kanssa. Lapsihan rakentaa identiteettiään vertailemalla itseään muihin ja testaamalla

omaa pätevyyttään. Opettajasta saattaa tämänikäiselle (5 - 12 v.) tulla suurempi auktoriteetti kuin vanhemmista (Aho 1995, 29).

Kulttuurien kohtaaminen lapsuuden instituutioissa saattaa parhaimmillaan johtaa rikkaaseen ja monipuoliseen vuorovaikutukseen osapuolten välillä, mutta myös väärinkäsitysten ja ristiriitojen mahdollisuus on suuri. Katri Jokikokko (2002) kirjoittaa, että yhteisymmärryksen saavuttamiseen ja menestyksekkääseen vuorovaikutukseen kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa tarvitaan interkulttuurista kompetenssia (2002, 85).

Jokikokko (2002) määrittelee interkulttuurisuus-käsitteen laajemmaksi kuin monikulttuurisuuden. Siinä korostuu ajatus paitsi tietoisuudesta ja herkkyydestä, myös taidoista ja halusta toimia erilaisissa kulttuurien kohtaamisien tilanteissa. Toisin sanoen käsitteessä korostuu vuorovaikutuksellisuus. Se viittaa niihin valmiuksiin, joita tarvitaan yhteisymmärryksen saavuttamiseen sekä toimivaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten välillä (2002, 85). Hän jatkaa, että koulun ja opettajien tulisi tarjota kaikille oppijoilleen välineitä tulevaisuuden yhteiskunnassa toimimiseen ja vaikuttamiseen ja samalla ehkäistä syrjäytymistä.

Jokikokon mielestä interkulttuurinen kompetenssi tässä yhteydessä voidaan nähdä enemmänkin filosofiana kuin opeteltavina tietoina tai taitoina (2002, 86; myös Talib 2002, 37). Talib (2002) puolestaan kirjoittaa opettajien myöntävän, että maahanmuuttajaoppilaista puhutaan paljon. Puheet eivät ole aina positiivisia. Yleinen hämmennys saatetaan peittää esim. maahanmuuttajia käsittelevien vitsien kertomisella opettajanhuoneissa. Kuitenkin yleisesti ottaen maahanmuuttajaoppilaat on koettu haasteellisena, rikastuttavana, mutta myös kuormittavana. Alle vuoden opettajana olleet kasvattajat kokivat myös voimattomuutta opettaessaan maahanmuuttajaoppilaita. Voimattomuus kuitenkin väheni kokemuksen myötä (Talib 1999, 241).

Kulttuuriseen tietoisuuteen kuuluu oleellisena osana kyky tunnistaa ennakkoluuloja, asenteita, oletuksia ja epäoikeudenmukaisia käytänteitä niin yksilöiden kuin instituutioidenkin tasolla. Interkulttuurinen pätevyys edellyttää myös laajaa yhteiskunnallista tietoutta yhteiskuntaerojen vaikutuksesta, sosiaalisista ja poliittisista

trendeistä, sekä nykyään myös globaaleiden näkökulmien tuntemusta ja ymmärrystä (Jokikokko 2002, 88.)

Interkulttuurisesti pätevän ihmisen taitoihin kuuluu esim. taito olla kriittinen, nähdä ja ymmärtää asioita monesta eri näkökulmasta sekä taito asettua toisen asemaan ja tuntea myötätuntoa. Interkulttuurisia taitoja ovat myös kyky sopeutua muuttuviin olosuhteisiin, niissä toimimiseen ja vaikuttamiseen. Jokikokko toteaa vuorovaikutustaitojen tarkoittavan paitsi kykyä tulkita ja ymmärtää toisen kulttuurin edustajan kieltä ja sen erityispiirteitä, myös kykyä tulkita toisen eleitä ja ilmeitä ja kehonkieltä (2002, 88).

Lynchin ja Hansonin (1997) mukaan hyvän interkulttuurisen kommunikaation piirteitä ovat:

- yksilön kunnioittaminen
- jatkuva ja vilpitön yritys ymmärtää maailmaa toisen näkökulmasta käsin
- avoin oppimiselle
- joustavuus
- huumorintaju
- moninaisuuden suvaitseminen
- toisten lähestyminen halulla oppia tuntemaan

(Lynch & Hanson 1997, 77).

Rauni Räsänen (2002) toteaa kirjoituksessaan 'Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä', että kulttuuria on usein verrattu jäävuoreen tai sipuliin. Suuri osa sen ilmenemismuodoista on lyhytaikaisen tarkastelun ja tutustumisen perusteella näkymättömissä ja paljastuu vasta arkea eletessä. Ensimmäisenä näkyvät tavat, pukeutuminen ja kielenkäyttö sekä ihmisen asumiseen, ruokailuun ja kanssakäymiseen liittyvät ulkoiset muodot. Näihin toimintoihin liittyvät merkitykset, arvot ja uskomukset jäävät usein pitkäksi aikaa salatuiksi ja tekevät siten olon toisessa kulttuurissa vieraaksi ja epävarmaksi (2002, 98.)

Räsänen mukaan toisen kulttuurin kulttuuristen koodien avautuminen vie usein aikaa ja vaatii kiinnostusta ja tietoa, monipuolista kosketusta toiseen kulttuuriin sekä oman kulttuurisen sidonnaisuutensa ymmärtämistä (Räsänen 2002, 98).

6 TUTKIMUSONGELMAT JA NIIDEN PERUSTELU

Tutkimuksessani erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten erityistarpeilla tarkoitan tarpeita, jotka yleensä poikkeavat ns. valtaväestön lasten tarpeista yhden tai useamman seuraavan seikan vuoksi:

- lapsella on identiteettikriisi ja/ tai kulttuuriristiriitoja,
- lapsen äidinkieli on puutteellinen ikätasoon verrattuna,
- hän osaa suomen kieltä hyvin vähän tai ei lainkaan,
- perheen maahanmuutto ja sopeutuminen uudessa kotimaassa on vaikeaa tai
- perheen sosioekonominen tausta on heikko ja
- edellä mainitut seikat heijastuvat käyttäytymisen pulmina tavalla tai toisella.

Kaiken kaikkiaan oletan, että selvitäkseen vieraassa kulttuurissa lapsi joutuu ponnistelemaan enemmän kuin enemmistökulttuurin lapset. Valtakulttuuria edustavan kasvattajan näkökulmasta maahanmuuttajalapsi saattaa tarvita enemmän aikuisen tukea edellä mainittujen erityistarpeidensa vuoksi kuin ”tyypillinen” valtakulttuurin lapsi. Myös lapsiryhmien suurella lapsimäärällä ja vähäisellä aikuisresurssilla saattaa olla merkitystä siinä, pystytäänkö päiväkodeissa vastaamaan maahanmuuttajalasten erityistarpeisiin päiväkodeissa. Miten hyvin siinä onnistutaan?

Lasten päivähoidosta annetun asetuksen (16.3.1973/239; muutettu 21.8.1992/806) 6 §:ssä säädetään päiväkodissa olevan henkilöstön koulutuksesta sekä henkilöstön ja lasten

välisestä suhdeluvusta. Pykälän mukaan päiväkodissa tulee hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetun asetuksen (804/92) 4 tai 5 §:ssä säädetty ammatillinen kelpoisuus, enintään seitsemää kokopäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden (Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36 ja Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239.) Asetuksen mukainen lasten ja henkilöstön suhdelukuun perustuva mitoitus on siten vähimmäismitoitus. Lasten päivittäiset hoitoajat ja henkilöstön päivittäiset työajat ovat luonnollisesti myös eripituiset.

Jos lasten ja henkilöstön väliseen suhdelukuun voidaan vaikuttaa maahanmuuttajalasten erityistarpeet huomioon ottamalla, oletan sen parantavan maahanmuuttajalasten ja kaikkien lasten päiväkotielämää ja vaikuttavan positiivisesti kaikkien sopeutumiseen monikulttuuriseen maailmaan ja ympäröivään yhteiskuntaan.

Tehtävänäni on tutkia,

1. millaisia erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten erityistarpeet ovat päiväkotien isoissa lapsiryhmissä;
2. miksi erikielisillä ja -kulttuuritaustaisilla lapsilla on erityistarpeita päiväkotien isoissa lapsiryhmissä;
3. miten päiväkodissa tuetaan maahanmuuttajalapsia selviytymään;
4. millaisia ovat arjen toimintamallit erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten kanssa tehtävässä varhaiskasvatustyössä; näkyykö maahanmuuttaja-asiakkaiden tulo muutoksena arjen käytännöissä
5. onko varhaiskasvattajien mahdollista hyödyntää kulttuurien rikkautta työssään; miten se tapahtuu; mitä pulmia siinä esiintyy.

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimuskohde

Alun alkaen tutkimuksen idea tuli eräästä itähelsinkiläisestä isosta päiväkodista, jossa oli ollut jo vuosia paljon maahanmuuttajalapsia. Henkilökunnan mielestä oli tarpeen selvittää sitä, miten kasvattajat tällä hetkellä selviävät olemassa olevilla voimavaroilla. Ymmärsin päiväkodin työntekijöiden kiinnostuksen aiheeseen liittyvän laajempaankin yhteiskunnalliseen kontekstiin ja yleistettävyyteen. Heitä kiinnosti myös se, mitä päiväkotiyhteisöissä tapahtuu työn sisällöllisten muutosten myötä; toisin sanoen, miten maahanmuuttajatyö on muuttanut työntekijöiden työelämää, asenteita ja työkäytäntöjä.

Aineiston keruu suunniteltiin kaksivaiheiseksi ja se koostuu kyselyosuudesta päiväkodeissa ja teemahaastatteluista. Haastatteluosuus oli tarkoitus suorittaa kahden informantin avulla, mutta yllättävät esteet rajoittivat haastatteluosuuden yhteen maahanmuuttajalasten S2-opettajaan (suomi toisena kielenä-opettajaan) ja keskusteluun toisen maahanmuuttajatyötä tekevän lastentarhanopettajan kanssa. Rajausta jouduttiin tekemään siinä, että maahanmuuttajalasten ja -vanhempien kokemustietoa ei ollut tässä yhteydessä mahdollisuus kerätä. Alueellisesti kyselytutkimus tapahtui Itä-Helsingissä sellaisilla asuinalueilla, joissa on paljon eri kieli- ja kulttuuritaustaisia asukkaita

verrattuna Helsingin muihin asuinalueisiin. Myös alueen päiväkodeissa on maahanmuuttajataustaisia lapsia enemmän kuin muissa päiväkodeissa.

Tutkimuskohteeksi valittiin seuraavat kriteerit täyttävät päiväkodit Itä-Helsingissä:

- päiväkodeissa on tehty maahanmuuttajatyötä jo useita vuosia
- maahanmuuttaja-asiakkaita on monesta eri kulttuurista
- vähintään 25 % koko asiakaskunnasta on erikielisiä ja -kulttuuritaustaisia
- varhaiskasvattajat ovat tottuneet tekemään työtä maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa ja heille on kertynyt työkokemusta päiväkodeista, joissa on eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia
- päiväkoteihin on anottu tai saatu lisäresurssointia monikulttuurityöhön ja tehty aloitteita päättäjille maahanmuuttajatyön edistämiseksi, on käynnistetty erilaisia projekteja ja pyritty hankkimaan lisähenkilöstöä, kuten työllistettyjä.

Kaikki tutkimuksessa mukana olleet päiväkodit olivat kooltaan keskisuuria tai isoja päiväkoteja ja toiminnaltaan monipuolisia. Niissä oli noin 50 - 100 lasta/ päiväkoti.

7.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tavoitteena oli tehdä kvalitatiivinen tutkimus ja aineiston hankintamenetelmänä käytettiin survey-tyyppistä kyselymenetelmää ja teemahaastattelua. Karkeimmillaan kvalitatiivinen tutkimus ymmärretään yksinkertaisesti aineiston muodon ei-numeraaliseksi kuvaukseksi. Tällaiseen aineistoon voi soveltaa eri lukutapoja, myös kvantitatiivisia. Kvalitatiivinen tutkimus onkin saanut käyttövoimansa paljolti suhteestaan kvantitatiiviseen tutkimukseen (Eskola ja Suoranta 1998, 13.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002) mainitsevat survey-termin tarkoittavan sellaisia kyselyyn, haastattelun ja havainnoinnin muotoja, joissa aineistoa kerätään standardoidusti ja joissa kohdehenkilöt muodostavat otoksen tai näytteen tietystä perusjoukosta (2002, 180). Mielestäni tutkimukseen vastanneiden kohdehenkilöiden otos täyttää edellä mainitun kriteerin.

Eskola ja Suoranta (2000) toteavat laadullisen tutkimuksen lähtökohdan olevan tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. He näkevätkin, että luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tällä he selittävät kvalitatiivisten tutkimusten henkilökohtaisempaa otetta, tutkijan omaa pohdintaa enemmän sisältäviä tutkimuksia kuin kvantitatiivisissa tutkimuksissa (2000, 210).

7.2.1 Kyselytutkimus

Kyselylomakkeeseen sisällytettiin sekä strukturoituja (suljettuja) että avoimia kysymyksiä (ks. liite 2). Avoimilla kysymyksillä haluttiin koota työntekijöiden omia kokemuksia maahanmuuttajalasten ja -perheiden kanssa tehtävästä työstä ja heidän käsityksiään maahanmuuttajalasten erityistarpeista päiväkodeissa.

Kuten Hirsjärvi ym. (2002) toteavat, avoimien kysymysten etuna pidetään sitä, että ne sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin ja osoittaa vastaajien tietämyksen aiheesta. Edelleen etuna pidetään myös sitä, että se osoittaa, mikä on keskeistä tai tärkeää vastaajien ajattelussa ja osoittaa vastaajien asiaan liittyvien tunteiden voimakkuuden (2002, 188). Newell (1998) puolestaan toteaa, että avointen kysymysten käytön haittapuolena voidaan pitää vastausten moniselitteisyyttä, monitahoisuutta ja luokittelun vaikeutta. Yleisimmin kyselytutkimuksissa käytetään sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä (Newell 1998, 103).

7.2.2 Teemahaastattelu

Tutkimuksen toisen, kyselyä täydentävien teemahaastattelujen tavoitteena oli saada kerätyksi lisäinformaatiota tutkittavasta asiakokonaisuudesta. Routio (2000, 3) mainitsee teemahaastattelun olevan sopiva metodi, jos tutkittavaa asiaa ei kovin hyvin tunneta eikä tutkimusasetelmaa ole tarkoin määrätty, vaan sitä ehkä täsmennetään hankkeen edetessä. Tutkija voi haluta mahdollisuuden esittää vastausten johdosta täydentäviä kysymyksiä tai haluaa ehkä kysellä joiltakin muita paremmilta tiedonlähteiltä, ns. ”avaintiedottajilta” enemmän. Tällaisina ”avaintiedottajana” oli siis maahanmuuttajalasten S2-opettaja ja monikulttuuriryötä tehnyt lastentarhanopettaja, sillä heillä oli arkitason konkreettista tietoa maahanmuuttajalasten varhaiskasvatuksesta, suomenkielen ja suomalaisen kulttuurin opettamisesta sekä yhteistyöstä maahanmuuttajalasten vanhempien kanssa. Usein he myös toimivat yhteistyössä erilaisten verkostotahojen, kuten ”keltojen” (kiertävien erityislastentarhanopettajien), puheterapeuttien, neuvolan terveydenhoitajien, kulttuurintulkkien, koulun S2-opettajien ja lasten oman äidinkielen opettajien kanssa.

Tavoitteena oli esittää pääasiassa avoimia kysymyksiä eli sellaisia, joihin ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja. Teemahaastatteluosuus muotoutui varsinaisen kyselytutkimuksen jälkeen ja kaksi haastattelua oli kyselyä tarkentavia ja laajentavia. Haastateltavat saivat puhua aiheesta vapaasti oman mielenkiinnon mukaan. Jos jokin aihealue oli tärkeä, en halunnut johdatella tai vaihtaa puheenaihetta, vaan annoin haastateltavien kertoa omia kokemuksiaan mahdollisimman perusteellisesti.

Päiväkotimaailmasta katsoen haastattelun etuna ja sen onnistumiseksi on tärkeää etsiä erillinen tila haastattelutilannetta varten. Päiväkotien meteli, kiire ja yleensäkin ”rautatieasemamainen” yleistunnelma saattaa häiritä haastattelun onnistumista, ellei sille löydy rauhallista ympäristöä ja varattua aikaa. Suoritinkin haastattelut päiväkodin ulkopuolella, riittävän rauhallisessa ja neutraalissa tilassa, kirjastossa.

7.3 Aineiston kokoaminen

Tutkimusta varten anoin luvan Helsingin kaupungin Sosiaaliviraston Itäisen sosiaalikeskuksen johtajalta. Luvan saaminen ajoittui kesään 2003. Itäinen sosiaalikeskus edellytti yhdyshenkilön nimeämisen viraston sisältä tutkimusluvan saamiseksi. Yhdyshenkilön suostumisen ja nimeämisen jälkeen tutkimuslupa heltisi pikaisesti. Lisäksi suostumus tutkimuksen suorittamiseen pyydettiin tutkimukseen osallistuneiden päiväkotien johtajilta. Heiltä suostumus tuli sähköpostilla. Kysely oli tarkoitus kohdentaa päiväkodin sisällä erityisesti sellaisille varhaiskasvattajille, joiden ryhmissä on ollut tai tutkimushetkellä oli maahanmuuttajataustaisia lapsia. Vaikka tutkimus oli tarkoitus kohdentaa vain lapsiryhmissä toimiville lastenhoitajille ja lastentarhanopettajille, joiltakin johtajilta tuli viestiä siitä, että maahanmuuttajalasten kanssa työskentelee myös kasvattajatiimin ulkopuolisia päiväkodin työntekijöitä. Niinpä mukaan otettiin päiväkotiapulaiset, projektityöntekijät, S2- opettajat ja päivähoidon perhetyöntekijät.

Alkukartoitus suoritettiin päiväkodin johtajien kautta ja alkuinformointi tapahtui sähköpostin välityksellä kaikkien päiväkotien johtajille syyskuussa 2003. Toimintakauden alun työkiireiden vuoksi kysely aloitettiin syyskuun loppupuolella. Sen jälkeen, kun kaikki kahdeksan päiväkodin johtajaa oli lähettänyt sähköpostilla myönteisen vastauksen halukkuudesta osallistua tutkimuskyselyyn, saivat päiväkodit kyselylomakkeet sähköisen saatekirjeen jälkeen. Sosiaaliviraston yhdyshenkilö jakoi kuuden päiväkodin kyselylomakkeet johtajien kokouksessa. Loput kaksi päiväkotia saivat omansa postitse. Kyselylomakkeita jaettiin yhteensä 108 kappaletta eli isompiin taloihin 15 ja pienempiin yksiköihin 12 kappaletta. Henkilökunnalle annettiin vastausaikaa noin puolitoista viikkoa, jonka jälkeen pyydettiin kyselylomakkeiden palauttamista mukana seuranneessa postituspussissa.

Sähköpostilla tapahtunut muistutus kyselystä lähti niihin kahteen päiväkotiin, joista ei vielä sovittuun päivään mennessä ollut tullut palautuskuorta takaisin. Koska viikon sisällä kaikki kahdeksan päiväkotiä olivat palauttaneet vastauskuoret ja vastauksia tuli takaisin riittävästi, ei uusintakyselyä enää tapahtunut. Täten koko kyselyosuuteen meni noin kuukausi.

Tutkimuksen haastattelut tapahtuivat maaliskuussa 2004 kyselyosuutta täydentävinä teemahaastatteluina. Kuten edellä on todettu, haastateltavia oli kaksi: S2-opettaja ja monikulttuurisuustyötä tekevä lastentarhanopettaja.

Tutkimuskyselyn palautettuja lomakkeita oli yhteensä 53, jolloin vastausprosentti oli 49 %. Kolme lomaketta osoittautui lähes tyhjiksi eikä niistä ollut tutkimuksen kannalta hyötyä, joten lopullinen vastausprosentti jäi 46.3 %:iin. Vastanneita naisia oli 46 kpl ja miehiä 4 kpl. Koska palautettuja lomakkeita oli lukumääräisesti näinkin runsaasti, tuntui uusintakysely syksyn työruuhkassa tarpeettomalta saatujen vastausten laajuuden vuoksi.

TAULUKKO 2 Vastajien ammattijakauma

Päiväkodin johtaja	Lastentarhanopettaja	Lastenhoitaja	Päiväkotiapulainen	Muu 1)
4	17	21	2	6

1) projektityöntekijöitä, resurssierityislastentarhanopettaja, S2-opettajia (kaikilla pohjakoulutus lto/elto) ja yksi ryhmäperhepäivähoitaja.

Vastajien ammattiin valmistumisvuosi vaihteli kolmenkymmenen vuoden välillä. Vanhin lastentarhanopettaja oli valmistunut vuonna 1972 ja nuorin vuonna 2002. Mainittakoon, että vuonna 1989 valmistuneita lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia oli lukumääräisesti eniten, heitä oli seitsemän kappaletta.

Työvuosia vastaajilla oli yhteensä peräti 606 vuotta eli keskimäärin 12.1 työvuotta. Heillä oli keskimäärin 5.9 työvuoden kokemus maahanmuuttajaperheiden kanssa työskentelystä. Maahanmuuttaja-asiakastyö vaihteli alle vuodesta yli 23 vuoteen.

7.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Avoimia vastauksia oli tarkoitus luokitella eri käsittekkategoriioihin. Aineistosta etsittiin samanlaisuuksia ja eroja. Straus ja Corbin (1990) toteavat, että luokittelu- eli koodausyksikkö voi olla ilmaistu mielipide, sana, lausuma tai tapahtuma. He jatkavat koodauksen ilmaisevan operaatioita, joilla aineistoa hajotetaan pienempiin osiin, käsitteellistetään ja yhdistetään uudella tavalla. Koodaus jaetaan kolmeen pääluokkaan: avoimeen, akseli- ja valikoivaan koodaukseen. Akselikoodauksessa tarkastellaan kategorioita ja liitetään alakategorioita yhteen ylempiin kategoriioihin. Siinä etsitään koodien välisiä yhteyksiä, hierarkkisia suhteita ja variaatioita (1990, 57 - 58, 96 - 97). Jane Fieldingin (1998) mukaan koodauksessa ovat seuraavat perussäännöt: koodien on oltava toinen toisensa poissulkevat, koodien täytyy olla tyhjentyvät ja koodeja täytyy voida soveltaa läpeensä koko ajan (1998, 225). Käytännössä tässä tutkimuksessa koodausta on käytetty luokiteltaessa avovastauksia tietyin kriteerein eri kategoriioihin.

Aluksi avovastaukset litteroitiin helpottamaan luokkien löytymistä. Luokkia muodostui kulttuurien näkymisessä päiväkodissa seuraavasti: 1. lapsen kieli ja siihen liittyvät maininnat, 2. uskonto ja siihen liittyvät asiat, 3. ruoka, ruokailu ja siihen liittyvät maininnat, 4. erilaiset muut arkielämän tavat ja 5. yhteistyö vanhempien kanssa ja siihen liittyvät kommentit. Lisäksi luokiteltiin henkilökunnan erilaisia monikulttuurisuuskokemuksia ja maahanmuuttajuuden vaikutusta päiväkodin tapoihin ja toimintoihin kahteen pääluokkaan: voimavaroja (vastaajalle) antaviksi ja voimavaroja vieviksi.

Luokittelujen avulla pystyttiin keräämään tietoa, laskemaan esiintyvyyksiä ja tekemään sen perusteella johtopäätöksiä. Samoin etsittiin eroavaisuuksia, tyypillisyyksiä ja merkitsevyyksiä. Edellisten lisäksi samaan tapaan luokiteltiin kehiteltyjä toimintamalleja ja monikulttuurista ammattitaitoa ja laskettiin esiintyvyyttä. Vastaajia luokiteltiin iän, sukupuolen, ammattinimikkeen, työvuosien ja maahanmuuttajatyövuosien mukaan.

Luokitukset esitetään yleensä taulukkoina. Luokkien rajaamiseen voidaan käyttää mitä tahansa kuvaamisen kieltä, kuten sanallista, koodausta, järjestysasteikkoa, välimatka-asteikkoa tai tutkija voi itse kehittää muun tapaukseen soveltuvan luokituksen. Luokittelu tulee tehokkaaksi apuneuvoksi vasta sitten, kun kustakin yksilöstä tai tapauksesta on rekisteröity kaksi tai useampiakin ominaisuuksia (Rautio 2000, 2.)

Kahden ominaisuuden yhteyttä tutkitaan tavallisesti ristiintaulukoinnin avulla, jolloin aineisto järjestetään rivien ohella sarakkeiksi. Kaksiulotteinen taulukko sopii oivallisesti, jos aineisto halutaan luokitella kahden perusteen mukaan (Rautio 2000, 2.) Ristiintaulukoinnilla on tässä tutkimuksessa haluttu tarkempaa tietoa vastaajien työvuosimäärien ja ammatin vaikutuksesta siihen, millaista tukea he toivovat monikulttuuriohjelmaan. Työvuosista muodostettiin kaksi luokkaa, yli ja alle 10 vuotta työelämässä olleisiin. Tässä yhteydessä verrattiin lisäksi lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien vastauksien eroavuuksia.

Strukturoidut kysymykset oli laadittu tutkimuskirjallisuuteen perehtymällä ja ne käsittivät kukin 6 – 12 vastausvaihtoehtoa, joista vastaajan piti pisteyttää tärkeysjärjestykseen viisi tärkeintä tai yleisintä vaihtoehtoa siten, että ykkönen tarkoitti tärkeintä tai yleisintä ja viisi vähiten tärkeintä tai yleisintä. Kaikkien strukturoitujen kysymysten lopussa oli lisäksi tyhjiä rivejä vapaata vastaamista varten kysymyksellä ”muuta, mitä?”, mikäli vastaaja ei löytänyt mieleistään vaihtoehtoa. Konttinen (1997) toteaa, että mittausten tasosta riippuu periaatteessa se, miten tuloksia voidaan ylipäänsä analysoida tilastollisesti. Monissa tapauksissa kasvatus-, käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteissä mittausten tason todistaminen muuksi kuin luokitteluksi, korkeintaan järjestykseen asettamiseksi, on hyvin vaikeaa. Käytännön kriteeriksi on muodostunut tulosten johdonmukaisuus ja tulkittavuus (Konttinen 1997, 178).

Asenteiden mittaamisesta kirjoittaa puolestaan Tamminen (1993) ja hän toteaa, että se suoritetaan tavallisesti Likertin asteikolla eli esittämällä väittämiä, joihin saa vastata numerolla yhdestä viiteen. Väittämät pitäisikin keksiä siten, että vastauksiin tulee hajontaa niin, etteivät kaikki olisi asteikon keskellä. Kirjoittaja jatkaa, että kuitenkin

aina ei ihmisillä ole kerta kaikkiaan voimakkaita mielipiteitä. Väittämien yksikäsitteisyys on myös ongelma (Tamminen 1993, 123).

Strukturoiduissa kysymyksissä haluttiin saada selville maahanmuuttajalasten erityisongelmia ja erityistarpeiden syitä työntekijän näkökulmasta. Maahanmuuttajalasten oppimisvaikeuksia ja syrjintää kysyttiin viidessä eri kysymyksessä. Yksi strukturoitu kysymys käsitteli henkilökunnan toiveita maahanmuuttajatyön tuen tarpeesta. Koska kyselyosuus suoritettiin päiväkotien lastentarhanopettajille ja lastenhoitajille, oli mielestäni tärkeätä analysoida työntekijöiden omia toiveita monikulttuurisuustyössä. Sen vuoksi tuloksia arvioitiin tarkemmin.

Strukturoitujen kysymysten analyysiä varten laskettiin Excel-taulukkolaskentaohjelmaa käyttäen kunkin kysymyksen vastausvaihtoehdoista keskiarvot, keskihajonnat ja mediaanit. Samalla tarkasteltiin myös minimi- ja maksimipistevaihtoehtoja. Keskiarvoja laskettaessa huomioitiin tyhjien vastausten jakautuminen vain osalle vaihtoehdoista. Näin saatiin selville pisteiden esiintyvyyksiä ja pystyttiin päättämään vastaamattomuuden eli tyhjien vastausten merkitsevyyttä. Tulosten taulukoinnissa prosenttiosuus vastauksista kertoo valitun vaihtoehdon yleisyydestä.

Lisäksi etsittiin strukturoitujen kysymysten vastausvaihtoehdoista eroavuuksia luokittelemalla vastaukset eri ammattikuntien mukaan. Saatiin kolme luokkaa, joiden antamia pistemääriä vertailtiin keskenään: 1. lastenhoitajat, 2. lastentarhanopettajat ja 3. päiväkodin johtajat ja muut. Tämä luokittelu tuntui luontevalta sen vuoksi, että suurin osa päiväkodin johtajista ja muista työntekijöistä ei työskentele jatkuvasti lapsiryhmän kanssa, kuten lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat tekevät. Sukupuolen vaikutusta vastauksiin ei tutkimuksessa erikseen eritelty, koska nais- ja miesvastaajien määrän ero (46:4) oli niin huomattava, että tilastollisesti pätevää vertailua oli hankala suorittaa. Strukturoitujen kysymysten vastauksissa vertailtiin keskenään pääasiassa lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien antamien vastausten tulosten keskiarvoja. Vain joissakin yksittäistapauksissa verrattiin päiväkodin johtajien, muiden työntekijöiden, lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien vastauksien eroja keskenään.

Tutkimusaineistoa järjesteltiin ja jäseneltiin edellä esitellyn kategorisoinnin mukaan. Tarkoituksena olikin selvittää, voidaanko tutkimustuloksilla syventää tai laajentaa aiheesta kertynyttä tietoutta tai teoriaa. Toinen tutkimushankkeen ydintavoite on käytäntöön liittyvä: voidaanko tutkimuksen tuloksia soveltaa myöhemmin käytännön työhön.

Aineiston analyysin pääperiaatteena on valita sellaisia analyysitapoja, jotka toisivat parhaiten esiin selittäviä tekijöitä tai ratkaisuja tutkittaviin ongelmiin. Käytännössä ei analyysitapoja voida erotella näin yksioikoisesti, sillä jo yksistään tutkimuskyselyn avoimet ja suljetut kysymykset mahdollistavat erilaiset analyysitekniikat, kuten edellä on jo todettu.

Eskola ym. (2000) kirjoittavat kvalitatiivisen tutkimuksen arvioitavuudesta, että on olemassa näkemyksiä, joiden mukaan perinteisesti ymmärrettyä validiteettiä ja reliabiliteettiä eivät sellaisenaan sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. Kuitenkin perimmältään tutkimuksen arvioinnin taustalla on kysymys sen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta (Eskola ym. 2000, 212.)

Käytännössä analyysivaihe alkoi välittömästi kyselylomakkeiden kentälle lähettämisen myötä. Tutkija sai sähköpostia päiväkodeista ja tarkentavien kysymysten avulla myös uutta aineistoa arviointia varten. Kahden S2-opettajan tarjoutuminen haastateltavaksi loi intoa jatkaa myöhemmin aineiston käsittelyä teemahaastattelun ja keskustelun avulla. Luonnollisesti se tosiasia, että tutkija itse työskentelee kokopäiväisesti maahanmuuttajaperheiden kanssa, antaa päivittäistä kosketuspintaa tutkimusongelmille ja myös houkuttelee kentällä tapahtuviin keskusteluihin aiheesta asiakkaiden ja kollegoiden kanssa. Aineiston lopullinen analyysi tapahtui kuitenkin viimeisen haastattelun jälkeen.

8 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

Tarkastelen seuraavaksi tutkimuksesta saamiani tuloksia. Kun tutkitaan erilaisten kulttuurien vaikutusta ja merkityksiä päiväkotikontekstissa, erilaisuuden ilmenemismuodot nousevat pääosaan. Ensin tarkastelen näiden ilmentymien näkymistä tutkimuspäiväkodeissa ja vastaajien suhtautumista niihin. Sitten tutkimukseni siirtyy maahanmuuttajalasten erityisongelmiin ja erityistarpeiden syihin. Erityisongelmista tarkastelen tarkemmin maahanmuuttajalasten oppimisvaikeuksien syitä ja mahdollisen syrjinnän ilmenemistä. Tutkin myös vastaajien käsityksiä maahanmuuttajatyön toimintamalleista ja arjen käytännöistä. Lopuksi tarkastelen kasvattajien monikulttuurisen ammattitaidon tilaa ja maahanmuuttajatyön kehittämistarpeita tutkimustulosten perusteella.

Tutkimuskyselyssä oli neljä avointa kysymystä, joihin tuli runsaasti vastauksia. Näistä vastauksista olen poiminut tutkimukseeni suoria lainauksia merkitsemällä ne isolla V-kirjaimella ja juoksevilla numerolla lainauksen alapuolelle, esimerkiksi vastauslomake 31 = V31.

8.1 Kulttuurien erilaisuus päiväkotikontekstissa

Yleisesti ottaen vastaajat kirjoittivat kokevansa maahanmuuttajalapsen ja -perheen paitsi työllistävinä, ongelmallisina ja haasteellisina, niin myös ”antoisina väriläiskinä”. Kuitenkin viidestäkymmenestä vastaajasta 22 % oli jättänyt vastaamatta kysymykseen, missä pyydettiin kuvailemaan kulttuurien erilaisuuden näkymistä päiväkodissa, vaikka he olivat vastanneet kaikkiin muihin kysymyksiin. Kertooko tämä siitä, että kysymys koettiin liian laajaksi tai abstraktiksi, kuten muutamassa kommentissa todettiin? Koettiinko itse kuvaileminen työläämmäksi tai vaikeammaksi? Joissakin vastauksissa vedottiin kiireeseen työssä tai aikapulaan.

” Kulttuurien erilaisuus näkyy heti, kun katsoo lapsiryhmiä, on monen näköisiä lapsia. Kun lapset edustavat erilaisia kansalaisuuksia, tulee kielten sekamelska ja meidän kasvattajien on erityisen tärkeä tiedostaa, että lapsi ymmärtää/ oppii ymmärtämään ja puhumaan suomea. Eri kulttuurien kunnioittaminen ja suomalaisen kulttuurin sovittaminen on usein aikaa vievää...” (V31)

TAULUKKO 3 Kulttuurien erilaisuuden näkyminen päiväkodissa.

(N = 39)

Erilaisuuden ilmentymät päiväkotikontekstissa	%	N
1. Ruokailuun liittyvät rajoitukset tai kiellot	74	39
2. Kieleen ja kommunikaatioon liittyvät ongelmat	67	39
3. Osallistumiseen liittyvät rajoitukset tai kiellot	59	39

Yllä olevaan taulukkoon on luokiteltu erilaisten kulttuurien ilmentymät kolmen yleisimmän maininnan perusteella. Jokaisesta vastauksesta on kelpuutettu vain yksi poiminta kutakin luokkaa kohti, vaikka vastaaja olisi maininnut samaan luokkaan kuuluvan asian useampaan kertaan.

Yllättävän monen kasvattajan arkipäivään vaikuttivat lasten ruokailuun, ruokavalioihin ja -tottumuksiin liittyvät seikat. 29 vastaajalta (74 %) poimittiin ruokailuun liittyvä maininta

kertatuloksena. Eri uskonnoista (islam, juutalaisuus, hindulaisuus) ja maailmankatsomuksista johtuvat syyt mainittiin lasten ruokavalioihin vaikuttavina tekijöinä. Ruokailuun liittyvien rajoitusten tai kieltojen mainintojen esiintyvyyksiheys kertoo myös vastuusta, minkä ammattikasvattajat työssään liittävät pienten lasten jokapäiväiseen ravitsemiseen. Vastuu tuntui suurelta nimenomaan niissä ruokailutilanteissa, joissa koettiin, etteivät vanhemmat luottaneet ruoka-asiassa henkilökuntaan tai kun kasvattajat kokivat itse ruokailutilanteet vastuullisiksi monien erityisruokavalioiden ja muistamisien vuoksi. Eräs vastaaja kuvasikin ruokailutilanteita ”vahtimiseksi”, etteivät lapset saa tai ota oma-aloitteisesti vahingossa ”väärää ruokaa”.

Toisaalta haasteelliseksi ruokailutilanteissa koettiin myös se, että ryhmän lapset halusivat perusteluja, kuka sai syödä mitäkin tai miksi jokin ruokalaji oli ehdottomasti kielletty joiltakin lapsilta. Lasten eettisiä ruokavaliota ei kuitenkaan vastauksissa kyseenalaistettu, vaan vanhempien vakaumusta haluttiin kunnioittaa.

” Ensimmäiseksi se [kulttuurien erilaisuus] näkyy ruokavaliossa. Meidän puolipäiväryhmässämme ei ole yhtään suomalaista, vaan meillä on useampia maita edustettuna. Yksi ei saa syödä naudanlihaa, toinen sikaa, kolmas kalkkunaa tai kanaa. Ruokailutilanteet ovat siis meille tosi tarkka tilanne, ettei kenellekään väärää ruokaa!” (V42)

Vastaajista 26 (67 %) katsoi kulttuurien erilaisuuden ilmenevän nimenomaan yhteisen kielen puutteena. Maahanmuuttajalasten ja -perheiden kanssa toimiminen todettiin ”jatkuvaaksi neuvotteluksi ja opetteluksi”. Väärinkäsitykset olivat arkipäivää ja tulkkien käyttö oli osa toimintakulttuuria, varsinkin vanhempien kanssa käytävissä keskusteluissa. Yhteisen kielen puuttuminen vaikeutti sekä lasten leikkeihin pääsemistä että henkilökunnan yhteistyötä maahanmuuttajavanhempien kanssa.

” Ryhmädynamiikan kannalta aiempien konfliktitilanteiden mausteena on nyt uusi ongelma: leikkiin on vaikea päästä, jos kieltä ei osata leikin funktioiden kannalta riittävällä tavalla. Tästä seuraa turhautuminen, mielipahaa ja/ tai vetäytyminen tai turhautuminen ja aggressiivisuus.”

(V50)

” 24 lapsen ryhmässämme on kahdeksan maahanmuuttajalasta neljästä eri kulttuurista. Lisäksi kahdella lapsella on suomalainen äiti ja eri kulttuurista oleva isä. Vanhemmilla on usein huono suomen kielen taito ja se yksipuolistaa ja supistaa päivittäistä kommunikointia. Kasvatuskeskusteluihin on varattava tulkki.” (V29)

Kolmanneksi eniten (59 % vastaajista) esitettiin kulttuurien erilaisuuden esiintyvän päiväkodissa erilaisina toimintaan liittyvinä vanhempien vaatimuksina, rajoituksina tai kieltoina. Vaihtoehtoista toimintaa tai erityispalvelua, kuten eriytettyä toimintaa, pyrittiin järjestämään mahdollisuuksien mukaan. Vastauksissa oli useita mainintoja voimia vievistä neuvotteluista, kun yhteistä linjaa tai kompromisseja yritettiin löytää. Usein tulkkia tarvittiin mukaan toimintaan liittyviin neuvotteluihin.

” Kulttuurien erilaisuus aiheuttaa pulmia, ongelmia, epäselvyyttä jne. Mielestäni on naivia ajatella, ettei näin olisi. On eri asia, tehdäänkö asialle jotain. Tänne Itä-Helsingin päivähoitoon tulisi resursoida vielä enemmän, jos halutaan, että integroitumista tapahtuu. Lasten tulisi oppia suomen kieli niin, että heille olisi mahdollista opiskella esim. yliopistossa eli olla täysivaltainen jäsen yhteiskunnassa. Itä-Helsingissä asuu koko maan maahanmuuttajista 10 %!! ” (V28)

Tutkimuksen avovastauksista pystyi selkeästi erottamaan myös kulttuurien erilaisuudesta nousevia positiivisia eli kasvattajayhteisölle voimia antavia asioita ja ilmiöitä. Seuraavassa kuviossa on luokiteltu vastaajien mainintoja kulttuurierojen positiivisista, hyvistä puolista ja toisaalta voimavaroja vaativista seikoista.

Kulttuurien erilaisuus koettiin	Kulttuurien erilaisuus koettiin
VOIMIA ANTAVINA	VOIMIA VIEVINÄ
<ul style="list-style-type: none"> - rikkautena - erilaisiin tapoihin tutustuminen (koettiin hyvänä) - maahanmuuttajalasten perinteisiin tutustuminen (koettiin mielenkiintoisena) - tulevaisuuden mahdollisuutena - lapsilla mahdollisuutena kasvaa kulttuurien kirjoon - lapsilla erilaisuuden kohtaaminen parempi tulevaisuuden yhteiskunnassa - tuovan uutta ulottuvuutta päiväkotityöhön - että ”yhteinen sävel” löytyy, kun tullaan tutuksi - että keskustelemalla asiat selviävät - mielenkiintoisena esteettisenä ilmiönä, esim. tyttöjen ja poikien erilainen pukeutuminen, korut ja koristeet - että joka vuosi oppii jotain uutta eri tavoista ja tottumuksista - että oma katsantokanta avartuu: yrittää katsoa maahanmuuttajalapsen silmin päivähoitoa - että keskustelu rasismista lisääntynyt, arvoista ja asenteista keskustelu henkilökunnan keskuudessa lisääntynyt - kun tutustutaan lasten oman kulttuurin ruokiin ja juhlatapoihin (teemaviikkoja) 	<ul style="list-style-type: none"> - kielivaikeutena - resurssien puutteena: henkilöstöresurssit eivät mahdollista ryhmien jakamista kunnolla - resurssien puutteena: kunnollinen suomen kielen opettaminen ei onnistu - relton, lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien kasvavana työmääränä -lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien vastuun kasvaminen auttaa samantasoisia lapsia pääsemään leikin alkuun - kulttuurien sovittaminen aikaa vievää - jatkuvana neuvotteluna ja opetteluna - erilaisina kieltoina: lapsilta kielletty musiikki, tanssiminen, oman kuvan piirtäminen, ihmisen piirtäminen, muovailu, käden työt, tietyt kuvat, uiminen, päiväkodin juhlat, syntymäpäivien vietto, liikunta, lapsen silittäminen, tyttöjen ja poikien yhteisleikit, leikki, ei saa olla valokuvassa, päiväkodin juhlat - tapakulttuurien ajoittaisina ”kolareina” - vanhempien rasismina ja puheina - vaikeutena saada maahanmuuttaja-asiakaskunnan luottamus

KUVIO 3 Kulttuurien erilaisuus päiväkotikontekstissa (N=39)

Joillakin vastaajilla oli tässä kohdassa selkeästi lähtökohtana asettuminen lapsen asemaan. Erityisesti vastaus, jossa kasvattaja kertoo oman kokemusmaailmansa

avartuneen maahanmuuttajien myötä, kun hän huomaa katsovansa [suomalaista] päivähoitoa maahanmuuttajalapsen silmin, on mielestäni arvokas. Viittaan Katriina Jokikokon (2002) käyttämään interkulttuurinen kompetenssi-käsitteeseen, joka pitää sisällään herkkyyden asettua toisen asemaan. Kaikkien päiväkotilasten tulevaisuuteen katsottiin taas vastauksissa, joissa pidettiin hyvänä asiana sitä, että lapset saavat mahdollisuuden kasvaa kulttuurien kirjossa tai että lapsilla on erilaisuuden kohtaamiseen tulevaisuuden yhteiskunnassa paremmat lähtökohdat. Vastaaja vertaa tässä yhteydessä nykypäiväkodin lasten lähtökohtia oman lapsuutensa aikaisiin lähtökohtiin.

Vastauksissa erottui voimavaroja vievinä asioina edellä mainitut rajoitukset liittyen maahanmuuttajalasten osallistumiseen päiväkodin toimintoihin. Päiväkotien kasvattajat olivat tottuneet neuvottelemaan perheiden kanssa, mutta toisaalta todettiin sen vievän aikaa, olevan pois lapsiryhmältä ja vaativan toiminnallisesti ylimääräistä panostusta. Kiellot ja rajoitukset saattavat johtaa myös yksioikoisiin tulkintoihin. Tunnumme sympatiaa niitä lapsia kohtaan, jotka eivät saa osallistua vaikkapa musiikin kuunteluun, retkille tai oman perheen kuvan piirtämiseen. Näiden lasten vanhempien kanssa joudummekin laittamaan ammatillisuutemme ja taitomme likoon perustellaksemme pedagogiikkaamme lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen näkökulmasta. Lisäksi tämänkin tutkimuksen jäljempänä esiintyvien tulosten mukaan myönteinen eriyttäminen ja vaihtoehtoisten toimintojen järjestäminen käytännössä onnistui henkilökunnan mielestä harvoin heitä itseään tyydyttävällä tavalla henkilökunnan vähäisyyden vuoksi.

Tällaiset vanhempien ehdottomat kiellot lasten osallistumiselle päiväkodin ns. normaaliin toimintaan koskivat siis vain osaa maahanmuuttajalapsia. Ikäläinen ym. (2003) kuvailevat erään somaliäidin haastattelua, jossa äidin mielestä on väärin, että vanhemmat estävät lasta osallistumasta kuvaamataidon, musiikin tai liikunnan opetukseen. Lapsen opiskelumotivaation ylläpitäminen ja opiskelun sujuminen on kyseisen somaliäidin mielestä niin tärkeää lapsen tulevaisuuden kannalta, etteivät vanhemmat saisi vaarantaa sitä kielloillaan (2003, 73).

Maahanmuuttajissa löytyy luonnollisesti asenteiltaan ja tavoiltaan hyvin monenlaisia ja erilaisia ihmisiä, kuten meissä kantasuomalaisissakin. Voimme olla hyväksymättä ja ihmetelläkin lapsen kulttuuritaustasta johtuvia rajoitteita, mutta emme voi tuomita lasta

taustansa vuoksi. Kuten edellä kävi ilmi, suurin osa maahanmuuttajalapsista osallistuukin lähes kaikkeen päiväkotitoimintaan. Edellä ehdotettua nk. ”välittävän toimintakulttuurin” vahvistamista julkisessa varhaiskasvatuksessa olisikin syytä pohtia vaihtoehtoisen toiminnan näkökulmasta.

Sen sijaan kulttuurieroista johtuvien ongelmien ratkaisuna, hyviksi koettuina käytänteinä, mainittiin tulkkipalvelujen lisäksi S2 - opettajien asiantuntijapalvelut, alueella työskentelevät projektityöntekijät ja päivähoidon perhetyöntekijät sekä lasten oman kulttuurin työntekijät. Tulkin tai kulttuurintulkin käyttö koettiin onnistuneeksi esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa maahanmuuttajavanhemmat eivät omasta kulttuurisesta kontekstistaan katsoen olleet pitäneet leikkiä tärkeänä, vaan korostivat lapsen oppimista perinteisellä tavalla ja perinteisessä oppimisympäristössä, luokkahuoneessa. Näissä keskusteluissa kasvattajat ovat yleensä saaneet päivähoidon perheet ymmärtämään leikkipedagogiikan funktion nimenomaan pienen lapsen oppimisen menetelmänä.

Tässä yhteydessä monet vastaajista mainitsivat hyvinä asioina myös lasten kielikerhojen, kulttuuristen pienryhmien ja musiikkikielikerhojen tärkeän merkityksen päiväkotien uudessa toimintakulttuurissa. Näitä lisä-pienryhmiä toteuttivat usein ryhmän henkilökunnan lisäksi päivähoidon projektityöntekijät tai muut ei-vakituiset päiväkodin työntekijät. (Liitteeseen 3 on koottu tutkimuspäiväkodeissa toteutettuja monipuolisia toimintamalleja erikielisten ja -kulttuuristen maahanmuuttajalasten ja heidän perheidensä kanssa).

Maahanmuuttajalasten ulkonäköön suhtauduttiin neutraalisti tai maininnat olivat hyvin positiivisia; todettiin lasten olevan ”hyvin monen näköisiä tai eksoottisen näköisiä”. Mielenkiintoisina mainittiin tyttöjen ja poikien pukeutumisen estetiikka, joskin jäljempänä tutkimuksessa ilmenee myös ongelmaksi koettu epäkäytännöllinen, ei suomalaisen ilmastoon soveltuva lasten vaatetus.

Tutkimuksessa päiväkotitoiminnan arjessa näkyvät kulttuurierot on jaettu viiteen kategoriaan. Tutkimusvastausten perusteella ne ovat:

1. kielestä johtuvat kulttuurierot

2. uskonnosta tai maailmankatsomuksesta johtuvat kulttuurierot
3. ruuasta ja ruokailusta johtuvat kulttuurierot
4. erilaisista muista tavoista johtuvat kulttuurierot
5. perheiden ja päiväkodin henkilökunnan yhteistyöhön vaikuttavat kulttuurierot

Luokittelu on yksinkertainen, mutta selkeyttää tutkittujen päiväkotien henkilökunnan kokemien kulttuurierojen ja - ristiriitojen kuvaamaa kirjoa. Taulukko 4 on laadittu em. viiden luokan mukaan. Lukija voi ihmetellä, miksi kulttuuriset vaikeudet, ristiriidat ja näkemyserot on taulukoitu. Eikö riitä, että edellä oli jo lueteltu tutkimuksessa nousseita kulttuurisia eroja? Näen kuitenkin, että ne ristiriidat ja haasteet, joiden kanssa päiväkotien työntekijät päivittäin tai viikottain ovat tekemisissä, ja jotka he kokevat myös runsaasti voimavaroja vieviksi, kuvaavat hyvin työkuulttuurissa tapahtuneita muutoksia. Kuvion esittämät ongelmat ja asiat ovat varmaan yleisiä missä tahansa kasvatusyhteisössä, missä monikulttuurisuuden kanssa ollaan tekemisissä. Asioiden tarkastelulla ja avoimella keskustelulla sekä toistemme kokemusten jakamisella pystymme rakentamaan ”välittävän toimintakulttuurin” ilmapiiriä ja ratkomaan ristiriitoja.

TAULUKKO 4 Kulttuurien erilaiset ilmentymät (N=39). Avovastauksista poimitut kertaiminnat kulttuurien erilaisuuksista, kielloista tai rajoituksista päiväotikontekstissa. (Jäljessä olevat luvut ilmaisevat mainintojen lukumäärän).

KIELEN vaikutus lasten toiminnassa	USKONNON vaikutus lasten toiminnassa	RUO- KAILU lasten toiminnassa	ERILAISET TAVAT lasten toiminnassa	YHTEISTYÖ KANSSA	VANHEMPIEN
kielivaikeudet 35	uskonnolliset juhlat ja	erilaiset	musiikin kuuntelu ja	vanhempjen huono suomen kieli 14	
tulkkien käyttö 5	tapahtumat kielletty 19	ruokavaliot ja	musiikki kaikissa muodoissa kielletty 11	yhteistyö vie tuplasti enemmän aikaa ja	
väärinkäsityksiä	eri uskontojen ja maailmankat-	ruokailutottumukset	kontaktit vastakkaiseen sukupuoleen kielletty 7	toisinaan vaikeata 11	
3	somusten asettamat	23	ihmisen ja oman kuvan piirtäminen kielletty 6	tulkki mukana 9	
kielten	vaatimukset ja huomioiminen	kiellettyjä ruokia 4	erilaiset käytöstavat 6	yritytään opettaa suomal. yk:n tapoja ja	
sekamelska 1	arjessa 6	ruokailutavat	ei ole rajoja, käytöshäiriöitä 6	sääntöjä 5	
jatkuvaa	vaihtoehtoista toimintaa	erilaiset 1	valokuvaaminen kielletty 6	perheiden erilaiset tavat elää arkea 3	
neuvottelua 1	järjestettävä 4	ei ole tottunut	liikunta, uiminen ja tanssiminen kielletty 6	perheiden muuttuvat vaatimukset 2	
ilman kieltä	päiväkodin juhlat kielletty 1	käyttämään	erilainen pukeutuminen tai eri käsitykset vaatteista 4	rasistisia puheita silloin tällöin 1	
vaikea päästä	kielletty osallistumasta	ruokailuvälineitä 1	oma erill. riisuutumapaikka 2	väkivalta sallittua perheissä 1	
mukaan	pyhäkouluun (pk:ssa) 2		erilaiset tavat ja tottumukset 3	aikakäsitys erilainen 1	
mihinkään 1	kielletty osallistumasta		wc:ssä käynnit/ intimitteettihygienia erilaista 3	vanhemmilla kulttuurishokki: eivät	
ei leikkejä ilman	kirkkoretkeille 3		voi toimia aivan päinvastoin 2	yymmärrä miten yk. toimii 1	
kieltä 1			aluksi itkuisia 2	ei tietoa päivähoidosta 1	
			ulkopuolinen olo 1	perhe ei halua säilyttää omaa	
			syntymäpäivien vietto kielletty 1	kulttuuriaan 1	
			ei saa osallistua toisten syntymäpäiväjuhliin 1	isä hoitaa yhteistyön 1	
			ei saa siltittää 1	isät eivät osallistu lastensa elämään 1	

Jäljempänä tutkimuksessa tulevat esille ne käytännön toimet, miten päiväkodeissa on toimittu ja pyritty ratkaisemaan edellisessä kuviossa esiintyviä kulttuurisia eroja ja ristiriitoja. Usea vastaaja mainitsee mm. avun saamisen kulttuurien tulkeilta erilaisten kysymysten ratkaisemisessa. Taulukko 4 kertoo myös selkeästi sen tosiasian, että suurimmat ongelmat tai hankaluudet lasten ja heidän vanhempiensa kanssa liittyvät tavalla tai toisella kielitaidon puutteeseen. Seuraavaksi siitä ilmenee molemminpuolinen tiedon tarve niin eri kulttuureista kuin yhteiskunnallisista asioista ja ilmiöistä. Onhan selvää, että maahanmuuttajaäiti tai - isä ei voi tietää esimerkiksi suomalaisen päiväkodin tavoista, mikäli hänellä ei ole ollut mahdollisuus saada siitä aiemmin tietoa. Perheiden kotoutumiseen liittyviä haasteita riittää niin maahanmuuttajille itselleen kuin viranomaisillekin. Erään vastaajan ehdotus kotoutumisen haasteisiin olikin rakentava: miten saisimme suomalaisia tukihenkilöitä maahanmuuttajaperheille?

Mielenkiintoa herättävät myös yksittäiset vastaukset isien erilaisista rooleista kasvattajina. Toinen vastaajista mainitsi, että isät (monikossa) eivät osallistu lastensa elämään ja toisen vastaajan mielestä isä hoiti yhteistyön päiväkotiin. Tässä kulttuurien ja jopa saman kulttuurin sisällä tapahtuvat variaatiot pitävätkin paikkansa. Esim. turkkilaisen isän oletetaan olevan perinteisesti poissa ”lasten huoneesta”, mutta monet nuoret isät ovat länsimaistuneet ja haluavat osallistua pienten lasten elämään (erään lastentarhanopettajan suullinen kommentti).

Monissa ns. patriarkalisissa kulttuureissa, kuten turkki, kurdi, somali, albaani ja intia, isät perheenpäänä voivat edustaa perhettä kodin ulkopuolella. Isä saattaa olla ainut suomea puhuva aikuinen perheessä, sillä isät edelleenkin osallistuvat äitejä yleisemmin kielikursseille ja kodin ulkopuoliseen elämään. Usein perheessä on paljon pieniä lapsia tai vauva. Lasten hoitaminen ja kasvatus tapahtuu äitien toimesta. Isät sen sijaan usein hoitavat lasten päivähoitopaikan hakuun liittyviä asioita, lapsen kouluun ilmoittautumiset ja muut ”virallisemmat” lasta koskevat asiat.

8.2 Erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten erityisongelmat

Kysymyksessä pyydettiin laittamaan viisi yleisintä/ tärkeintä lasten erityisongelmaa tärkeysjärjestykseen siten, että:

1 = tärkein, yleisin

2 = seuraavaksi tärkein, seuraavaksi yleisin

3 = tärkeä, yleinen

4 = vähemmän tärkeä, vähemmän yleinen

5 = vähiten tärkeä, vähiten yleinen

TAULUKKO 5 Maahanmuuttajalasten erityisongelmat (N = 50)

Erityisongelma	Keskiarvo vaihteluväli 1 - 5	Keski- hajonta	Mediaani	Mainin- tojen %- osuus vastauk- sista
1. Puutteellinen suomenkieli	1,02	0,14	1	100
2. Sosiaalisten taitojen puute	2,72	0,97	2	92
3. Ystävyyssuhteiden niukkuus	3,19	1,08	3	75
4. Passiivisuus, syrjään vetäytyminen	3,72	1,15	4	52
5. Oppimisvaikeudet	3,78	0,96	4	77

Tulosten mukaan puutteellinen suomenkieli koettiin maahanmuuttajalasten erityisongelmista selkeästi kaikkein yleisimmäksi. Tarkasteltaessa keskiarvojen lisäksi sekä keskihajontoja että mediaaneja tulos on varsin yksiselitteinen. Neljässä seuraavassa vaihtoehdossa esiintyykin jo selkeästi hajontaa. Voitaneen myös tulkita, että puutteellisesta suomenkielestä johtuvat myös maahanmuuttajalasten oppimisvaikeudet vastausvaihtoehdon noustessa erityisongelmista viidenneksi annetusta yhdeksästä

vaihtoehdosta hajonnan ollessa varsin pieni. Eräs vastaaja totesikin, että puutteellinen suomenkielen taito aiheuttaa ison osan kaikista muista ongelmista.

Toiseksi yleisimmäksi ongelmaksi nousi sosiaalisten taitojen puute, jonka katsottiin johtuvan useimmiten nimenomaan suomen kielen puutteesta. Yhteisen kielen puutteella tai niukkuudella selitettiin myös lasten levottomuutta. Kulttuurin erilaisuus nähtiin vaikuttavan sosiaalisten taitojen puutteeseen. Tästä voitaneen päätellä, että maahanmuuttajalasten sosiaalisten taitojen puute koetaan ongelmallisena nimenomaan valtakulttuurissa. Käänteisesti voitaneen sanoa, että mikäli lapsi olisi omassa kulttuuriympäristössään, hänen sosiaaliset taitonsa arvioitaisiin todennäköisesti eri lähtökohdista.

Kolmanneksi yleisimmäksi ongelmaksi nousi ystävyysuhteiden niukkuus. Tuntuukin ymmärrettävältä, että jos maahanmuuttajalapsella ei ole yhteistä kieltä lapsiryhmän toisten lasten kanssa tai jos hänen oman kulttuurinsa edustajia ei ole ryhmässä, ja hänen sosiaaliset taitonsa nimenomaan päiväkotikontekstissa eivät ole vielä muotoutuneet, on hänen vaikea ystäväystyä ryhmän toisten lasten kanssa.

Skutnabb-Kangas (1988) toteaa, että maahanmuuttajalapsen pitäisi kaikesta huolimatta saada tuntee, että hän on joka tapauksessa hyvä jossakin ja sillä tavalla kykenevä vahvistumaan henkisesti ja sosiaalisesti (1988, 128). Sen sijaan lapsiryhmän pysyessä mahdollisimman muuttumattomana vuosien ajan, lasten ystävyysuhteet muotoutuvat monikulttuurisiksi. Jos lapset ovat saaneet olla kolme - neljäkin vuotta samassa ryhmässä, ovat eri kulttuuristen lasten ystävyysuhteet päässeet paremmin vakiintumaan.

Maahanmuuttajalasten passiivisuus, syrjään vetäytyminen ja oppimisvaikeudet tulevat järjestyksessä seuraavina. Kuten edellä todettiin, oppimisvaikeudet selitettiinkin loogisesti johtuvan nimenomaan suomen kielentaidon puutteesta. Lisäksi yksittäisinä erityisongelmina kirjattiin seuraavia vaihtoehtoja kohdassa 'muita, mitä':

- vanhempien niukka tieto suomalaisesta päiväkodista ja varhaiskasvatuskulttuurista vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen
- erilaiset tavat ja tottumukset
- keskittymiskyvyn puute

- osalla lapsista oman äidinkielen hallinta heikkoa, jolloin ei voi oppia suomen kieltä.

Eräs vastaaja kirjoitti, että jos lapsi on älykäs - olipa kulttuuri mikä tahansa - hän oppii käyttämään vaihtoehtoisia selviytymisstrategioita lapsiryhmässään. Voitaneen sanoa, että sellaisella lapsella on jo valmiiksi toimintaresursseja ja sosiaalisia taitoja.

”Älykkäimmät selviävät ja osaavat kompensoida puutteellisen kielitaidon. Isot ryhmät korostavat muiden vaikeuksia.” (V43)

Kysely osoitti, että maahanmuuttajalasten aggressiivisuus ja masentuneisuus eivät nouse tilastollisesti kovin merkittäväksi tässä aineistossa. Verrattaessa eri ammattiryhmien antamia pisteitä keskenään voidaan havaita, että lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja muut työntekijät olivat varsin yksimielisiä vastauksissaan. Ainoastaan vaihtoehtoon ’lapsella on jäsentymätön käsitys itsestään’ lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien vastausten keskiarvojen ero oli 1,73 siten, että lastentarhanopettajat katsoivat maahanmuuttajalapsilla olevan enemmän jäsentymätön käsitys itsestään.

8.3 Erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten erityistarpeiden syyt

Kyselyssä pyydettiin valitsemaan viisi tärkeintä syytä yhdeksästä vaihtoehdosta maahanmuuttajalasten erityistarpeille. Vaihtoehdot numeroitiin kuten edellä. Mainintojen prosenttiosuus vastauksista kertoo vaihtoehtojen saamat pisteiden osumat.

TAULUKKO 6 Maahanmuuttajalasten erityistarpeiden syyt (N = 50).

Erityistarpeiden syyt	Keskiarvo 1 - 5	Keskihajonta	Mediaani	Mainintojen %-osuus vastauksista
1. Lapsella on kulttuurishokki	2,22	1,17	2	67
2. Lapsi tulee pakolaisperheestä	2,33	1,68	1,5	50
3. Muuta, mitä?___Kielitaidon puute	2,58	1,64	2	40
4. Lapsi kokee syrjintää aikuisten taholta	2,67	1,12	3	19
5. Lapsi kokee syrjintää toisten lasten taholta	2,70	1,31	2	63
6. Perhe on kokenut syrjintää	3,10	1,14	3	44

Tuloksissa oli huomattavaa hajontaa, jolloin vastauksista ei noussut selkeästi esille tiettyä erityistarpeiden syytä. Voidaan kuitenkin todeta, että taulukon neljä ensimmäistä vaihtoehtoa ovat tasaisesti suurimmat erityistarpeiden syyt.

Käsite ”kulttuurishokki” näytti olevan vastaajille tuttu, koska sitä ei kommentoitu. Enemmistö vastaajista piti kulttuurishokkia suurimpana syynä lasten erityistarpeille. Lisähuomautuksena oli, että lapsen koko perheellä on kulttuurishokki, sillä vanhemmat eivät ymmärrä, miten suomalainen yhteiskunta toimii ja miten täällä toimitaan (viiden eri vastaajan lisähuomautus).

Toiseksi yleisimmäksi syyksi katsottiin lapsen perhetausta: lapsi tulee pakolaisperheestä. Puolet vastanneista oli asiasta varsin yksimielinen mediaanin ollessa 1,5. Eräs vastaaja muistutti, että nykyään maahanmuuttajavanhemmilla on paljon Suomessa syntyneitä lapsia. Vastaajan mielestä lapsi ei ole pakolainen, vaikka hänen perheensä olikin tullut Suomeen pakolaisena (V16). Perhetaustan merkityksen nouseminen toiseksi yleisimmäksi syyksi lasten erityistarpeille, on kuitenkin looginen jatke lapsen kokemalle kulttuurishokille ja perheen yhteiskunnallisen ja sosioekonomisen taustan merkitykselle lapsen elämässä. Jos lapsen perhe on aikoinaan tänne pakolaisena tullut, saattaa kestää vuosikymmeniä, ennen kuin pakolaisuus ”hellittää”.

Kolmanneksi syyksi nousi - kysymysten asettelun kannalta hieman yllättäen - viimeinen vastausosio, jossa kukin vastaaja sai itse täydentää kysymyksen 'muuta, mitä'. Sikäli tulos ei yllättänyt, että edellisessä kysymyksessä maahanmuuttajalasten erityisongelmia kysyttäessä, vastaus oli hyvin selkeästi 'puutteellinen suomen kielen taito'. Täten tulos vahvistaa edellisen kysymyksen tulosta. Kun erityistarpeiden syitä kysytään ja kolmanneksi tulee kielitaidon puute, ei ole epäilystäkään siitä, miten tärkeä merkitys kielitaidolla, lähinnä lapsen ja hänen perheensä käyttökielellä päiväkodissa on. Kuitenkin vastaukseen on suhtauduttava kriittisesti sikäli, että tyhjiä vastauksia oli 31, jolloin pisteitä tälle vaihtoehdolle ('muuta, mitä') antoi 19 vastaajaa. Heistä peräti viisi oli kuitenkin antanut ykkösen (= tärkein, yleisin) kyseiselle vaihtoehdolle. Vastaajista yhdeksän mainitsi 'kieliongelmat' tai 'ei yhteistä kieltä' ja samoin yhdeksän mainintaa löytyi 'perheen osaamattomuudesta toimia suomalaisessa yhteiskunnassa' tai 'kulttuurishokista', joka vaikutti perheen kykenemättömyyteen toimia suomalaisessa yhteiskunnassa. Seuraavassa on poimintoja vastauksista kohdassa 'muuta, mitä':

- syy erityistarpeille on aina vain puutteellinen suomen kieli
- lapsen ja vanhemman vuorovaikutus niukkaa, jolloin oma äidinkieli eli tunnekieli ei kehity, eikä lapsi kykene ilmaisemaan tunteitaan
- lapsi "seilaa" kahden kulttuurin väliä, ei pysty kiinnittymään kumpaankaan
- lapset elävät umpiossa kielitaidottomuutensa vuoksi ← luku- ja kirjoitustaidottomuutta vanhemmilla, eivät osallistu mihinkään → vaikuttaa lasten tulevaisuuteen
- epäsäännölliset elämäntavat perheessä, riittämätön yöuni
- perheessä stressiä, eivät jaksa tukea lasta
- emme keskustele perheiden kanssa näistä asioista, koska kielivaikeudet esteenä
- erilaiset kasvatuskäytännöt

Se, että vaihtoehto 'lapsi kokee syrjintää aikuisten taholta' nousi tässä tutkimuksessa neljänneksi yleisimmäksi syyksi, on myös hiukan yllättävää. Vastauksia tähän

vaihtoehtoon oli tullut yhdeksän kappaletta, eli noin viidennes vastaajista katsoi, että maahanmuuttajalapset kokevat syrjintää aikuisten taholta. Voitaneen päätellä, että tutkimuksen kannalta tuloksella on kiinnostavuusarvoa. Kannattaakin pohtia, miksi lähes 20 % vastaajista koki maahanmuuttajalasten syrjintää aikuisten taholta tapahtuvan? Vastaajilta ei kysytty, keiden aikuisten taholta lapsi kokee syrjintää, ovatko nämä aikuiset päiväkodin vai lapsen oman lähipiirin aikuisia, ja millaista aikuisten syrjintä on? Eräs vastaaja katsoi, että 'lapsi kokee syrjintää aikuisten taholta' oli tärkein syy lapsen erityistarpeille. Vaikka jäljempänä todetaankin, että päiväkodin aikuiset kokevat puuttuvansa välittömästi lasten syrjintään, herää kuitenkin kysymys, puuttuvatko aikuiset välittömästi, jos heidän mielestään toinen aikuinen syrjii lasta? Miten suhtautua, jos lapsen vanhempi aiheuttaa syrjintää? Eräs vastaaja mainitsi, että väkivalta voi olla sallittua perheissä ja joitakin mainintoja löytyi syrjinnästä toisten lasten vanhempien tai aikuisten taholta:

” Rasistisia vanhempia ja puheitakin esiintyy aina silloin tällöin, valitettavasti.” (V19)

” Aikuisten (töykeyttä tai peiteltyä) negat. asennoitumista” (V11)

Viidenneksi tullut vaihtoehto, 'lapsi kokee syrjintää toisten lasten taholta', on mielenkiintoinen ja hieman ristiriitaisiakin ajatuksia herättävä, kun sitä verrataan jäljempänä tutkimuksessa ilmenevään tietoon, jossa kysytään henkilökunnan suhtautumista lasten syrjintään. Siinä lähes kaikki vastaajat ilmoittavat henkilökunnan puuttuvan välittömästi syrjintään. Vastausta voitaneen tulkita siten, että joka tapauksessa vastaajat tietävät syrjintää olevan, kuten lasten keskinäistä kiusaamista, mutta se on ilmeisen piilossa tai tapahtuu silloin, kun aikuisen kontrolli ei tavoita lapsia. Kuten eräs vastaaja mainitsikin:

[syrjintää tapahtuu] ” siirtymätilanteissa, joissa aikuinen ei välttämättä ole 'käden ulottuvilla' ” (V14)

tai

”Huom! Mamu-lapset [maahanmuuttajalapset] voivat syrjiä toisiaan!!” (V29)

Seuraavat vastaukset hajoavat tasaisesti: perhe on kokenut syrjintää, perheellä on pitkäaikainen stressi ja lapsella on ollut useita muuttoja. Verrattaessa lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien antamia pisteitä, eroavat vaihtoehdon 'perheessä on ongelmia, kuten paljon sairautta' keskiarvot eniten (1,25). Ero kertoo sen, että lastenhoitajien, enemmän kuin lastentarhanopettajien, mielestä perheiden ongelmat ovat syynä maahanmuuttajalasten erityistarpeisiin. Eroa on vaikea analysoida kovin syvällisesti. Selittäväksi tekijäksi nouseekin lastenhoitajien suurempi määrä lapsiryhmissä. Toisin sanoen lastenhoitajat kohtaavat päivittäin lasten vanhempia useammin kuin lastentarhanopettajat, koska heidän edustuksensa on parempi. Täten heillä voisi olla tiiviimmät keskusteluyhteydet vanhempien kanssa.

Myös vaihtoehdon 'lapsi kokee syrjintää toisten lasten taholta' keskiarvoero oli 1,03 yksikköä verrattaessa lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien vastausten keskiarvoa ammattiryhmään päiväkodin johtajat ja muut. Päiväkodin johtajien ja muiden työntekijöiden mielestä maahanmuuttajalapsi ei kokenut syrjintää toisten lasten taholta niin usein tai paljon kuin lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien mielestä. Tulosta voidaan tulkita siten, että lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat ovat tiivistä päivittäin tekemisissä lapsiryhmän kanssa, verrattuna esim. hallinnollisiin päiväkodin johtajiin ja kiertäviin projektityöntekijöihin. Lapsiryhmässä kiinteästi työskentelevät lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat pystyvät seuraamaan lähemmin maahanmuuttajalasten mahdollisia syrjintätilanteita.

Tyhjät vastaukset ilmoittavat sen, että vajaa puolet vastaajista (21) on valinnut vaihtoehdon 'perhe on kokenut syrjintää'. Kysyttäessä perheen kokemasta pitkäaikaisesta stressistä vastaavasti yli puolet vastaajista (29) on kokenut, että perheillä on pitkäaikaista stressiä, kuten työttömyydestä tms. johtuvaa stressiä, jolla on vaikutusta maahanmuuttajalasten erityistarpeisiin. Tulosta voidaan selittää myös tilastoilla: maahanmuuttajien työttömyysluvut Itä-Helsingissä ovat kaupungin korkeimmat. Koko väestön työttömyysaste oli vuoden 2000 lopussa itäisessä suurpiirissä 11,7 %, kun se koko kaupungin alueella oli samaan aikaan 8,5 % (Eronen ym. 2002, 8.) Vuonna 2002 Suomen maahanmuuttajaväestön työttömyysastearvio on 28 %, kun koko väestön on 9 % (Ulkomaalaisten ja koko väestön työttömyysaste vuosina 1994 - 2003. Monitori 2/ 2004.) Myös Ikäläisen ym. (2003) tutkimus Itä-Helsingin somaliperheiden sosiaalisesta asemasta

ja hyvinvoinnista tukee tätä tulosta, sillä vastaajista eli sosiaaliviraston työntekijöistä 36 % arvioi, että somaliperheiden henkinen hyvinvointi oli huono tai erittäin huono (2003, 49 ja 111).

8.4 Oppimisvaikeudet

Vain kaksi vastaajaa (N=50) oli sitä mieltä, että maahanmuuttajalapsilla ei ollut oppimisvaikeuksia. Toki tuntuu luonnolliselta, että vieraan kulttuurin oppimisympäristössä kenellä tahansa on oppimisen ongelmia. Kaikkein eniten oppimisvaikeudet ilmenivät siinä, että maahanmuuttajalapsset eivät ymmärrä annettuja ohjeita eli heillä on kielen ymmärtämisen vaikeuksia, jotka vaikuttavat suoraan mahdollisuuteen oppia, kuten seuraavasta taulukosta ilmenee.

TAULUKKO 7 Maahanmuuttajalasten oppimisvaikeudet (N = 48)

Oppimisvaikeus	Keskiarvo 1 - 5	Keskihajonta	Mediaani	Maininto- jen %- osuus vastauksis- ta
1. Ei ymmärrä ohjeita	1,49	0,96	1	94
2. Keskittymisvaikeuksia	2,26	1,11	2	88
3. Levoton, häiritsee toisia	3,18	1,04	3	79
4. Ei uskalla puhua	3,28	1,06	3	52
5. Lapsella on hahmotushäiriöitä	3,73	1,10	4	31
6. Lapsi on arka ja pelokas	3,78	1,35	4	38

Tulokset ovat varsin yksiselitteisiä yllä olevien lukujen mukaan: koska lapsi ei ymmärrä kerrottuja ohjeita johtuen puutteellisesta suomen kielen taidosta, hänellä esiintyy keskittymisvaikeuksia. Jos lapsi ei ymmärrä ohjeita, hänen on vaikea keskittyä, jolloin hän turhautuu ja alkaa häiritä toisia. Itse oppimisprosessihan vaatii aktiivista ponnistelua ja lapsen omaa oivallusta. Syväoppiminen puolestaan vaatii jo kestonmuistin käyttöä. Kuitenkaan oppimista ei tapahdu, jos lapsi ei ole motivoitunut. Kuinka lapsi voi motivoitua, jos hän ei ymmärrä päiväkodin käyttökieltä kunnolla?

Neljänneksi eniten pisteitä sai vaihtoehto 'lapsi ei uskalla puhua'. Mielestäni tulos kannattaa huomioida, koska ammattipiireissä puhumme maahanmuuttajalasten puhumattomuudesta tai hiljaisuudesta vähemmän, vaikka lasten kielitaidon puutteesta olemmekin huolissamme. Usein ”ne levottomat, häiritsevät lapset” saavat keskusteluissamme huomattavan paljon tilaa, vaikka hiljaisten ja ujojen lasten tarpeet ovat luonnollisesti yhtä tärkeitä.

Loput valinnoista jakaantuivat melko tasaisesti: 'lapsella on hahmotushäiriöitä', 'lapsi on arka ja pelokas' ja hänellä on 'hienomotoriikkaan liittyviä ongelmia'. Tuloksista voidaankin päätellä, että vaikka tulos 'lapsi ei uskalla puhua' on järjestyksessä neljäs, ei se vastaajien mielestä tarkoita välttämättä sitä, että lapsi olisi arka ja pelokas. Lapsen hahmotushäiriöt ja hienomotoriset taidot ovat myös sen kaltaisia oppimisvaikeuksia, joiden kohdalla vastaajat ovat todennäköisesti noudattaneet varovaista linjaa, sillä molemmat oppimisvaikeudet vaativat tarkkaa ammatillista ja usein psykologista arviointia. Lisäksi esimerkiksi hienomotoriset taidot ovat hyvin kulttuurisidonnaisia taitoja.

Verrattaessa eri ammattikuntien antamia pisteitä oppimisvaikeuksien syistä, löytyi seuraavia eroja:

- lastentarhanopettajien mielestä hienomotoriikkaan liittyviä ongelmia oli vastausten keskiarvoeron (0,94) perusteella enemmän verrattuna lastenhoitajiin
- lastenhoitajien mielestä hahmotushäiriöitä oli keskiarvoerolla 0,75 enemmän kuin lastentarhanopettajien mielestä

- 'lapsi ei uskalla puhua' vaihtoehtoa oli lastenhoitajien vastauksissa keskiarvoerolla 0,97 enemmän kuin lastentarhanopettajien vastauksissa
- 'lapsi on arka ja pelokas' vaihtoehtoa kannattivat lastenhoitajat 0,75:n keskiarvoerolla lastentarhanopettajia enemmän.

Kysely osoitti oppimisvaikeuksien syiksi seuraavaa:

TAULUKKO 8 Oppimisvaikeuksien syyt (N = 48)

Oppimisvaikeuden syyt	Keskiarvo 1 - 5	Keskihajonta	Mediaani	Mainintojen %-osuus vastauksista
1. Kielitaidon puute	1,39	0,91	1	96
2. Henkilökunnalla ei ole riittävästi aikaa	2,58	0,89	2	83
3. Liian suurista lapsiryhmistä	2,89	1,15	3	79
4. Kulttuurieroista	3,54	1,25	4	58
5. Heikosta itsetunnosta	3,64	1,08	3,5	23
6. Henkilökunnalla ei ole riittävästi tietoa	3,67	1,04	5	25

Tulosten mukaan suurin oppimisvaikeuksien syy on selkeästi lapsen kielitaidon puute. Se, että henkilökunta kokee riittämättömyyttä ajan puutteen vuoksi liian suurissa lapsiryhmissä, korostuu erityisesti maahanmuuttajalapsia opettaessa. Valintojen yksimielisyys näkyy kaikilla mittareilla mitattuna. Seuraavat tärkeimmät syyt johtuvat maahanmuuttajalasten oppimisjärjestelyistä ja oppimisympäristöstä, jotka ovat

riippuvaisia olemassa olevista voimavaroista. Kulttuurierojen huomioiminen liittyy myös lasten oppimisen järjestelyihin.

Tutkimukseni teoriaosassa on käsitelty kielitaidon ratkaisevaa merkitystä maahanmuuttajalapsen itsetunnon kehitykselle. Vastauksista voidaan päätellä, että heikko itsetunto selittää jonkin verran maahanmuuttajalasten oppimisvaikeuksien syistä, joskaan se ei tässä tutkimuksessa nouse selittäväksi tekijäksi kovin korkealle (23 % vastaajista on antanut pisteitä ko. vaihtoehdolle).

Myös neljännes vastaajista katsoi, että maahanmuuttajalasten oppimisvaikeuksien syitä voitiin selittää jonkin verran henkilökunnan riittämättömillä tiedoilla. Vertailtaessa lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien vastausten keskiarvojen eroja, tulos osoitti, että vain kahdessa vastausvaihtoehdossa tuloksissa oli merkittävää eroa: lastenhoitajat olivat lastentarhanopettajia enemmän (1,30) sitä mieltä, että maahanmuuttajalasten oppimisvaikeudet johtuivat vanhempien asenteista. Sen sijaan oppimisvaikeuksien syistä lastentarhanopettajat olivat lastenhoitajia enemmän (0,67) sitä mieltä, että henkilökunnalla ei ole riittävästi taitoa.

8.5 Syrjintä

Syrjintää sivuttiin jo edellä tutkittaessa erityistarpeiden syitä. Tutkimuksella haluttiin kuitenkin tarkemmin selvittää maahanmuuttajalasten mahdollisesti kokemaa syrjintää ja sitä, millaisissa tilanteissa vastaajat kokivat syrjintää päiväkodeissa tapahtuvan. Vastaajista kahdeksan mielestä maahanmuuttajalasten syrjintää päiväkodissa ei esiintynyt lainkaan.

TAULUKKO 9 Maahanmuuttajalasten syrjintäkokemukset (N = 42)

Syrjintäkokemus	Keskiarvo 1 - 5	Keskihajonta	Mediaani	Maininto- jen %-osuus vastauksis- ta
1.Kieltäytymistä istumasta vieressä	2,41	1,17	2	60
2.Kieltäytymistä pitämästä toista lasta kädestä	2,50	1,21	2	63
3.Eristämistä toisten lasten taholta	2,66	1,49	3	67
4.Nimittelyä	3,00	1,48	3	69
5. Kiusaamista	3,19	1,43	3	65

Tuloksista ilmenee, että pisteet hajaantuivat melko tasaisesti neljän yleisimmäksi valitun vaihtoehdon kesken. Peräti 11 vastaajaa oli valinnut vaihtoehdon ”eniten” kohtaan ’kieltäytymistä istumasta vieressä’. Ammattiryhmien keskiarvovertailussa tulokset olivat hyvin samansuuntaisia, ainoastaan lastentarhanopettajat kokivat lastenhoitajia hieman enemmän (0,52) esiintyvän maahanmuuttajalasten kiusaamista.

Eristämistä toisten lasten taholta selitettiin yksittäisvastauksissa seuraavasti: ei haluta ottaa leikkeihin, kun kiusaa toisia ja rikkoo leikkejä (V30), maahanmuuttajalapsia ei haluta pienryhmiin, jos saa vapaasti valita (V1); mamulapsi haisee erilaiselta (V7), ”ulkopuolinen” [eli ei ryhmän oma kasvattaja] pystyy huomaamaan [syrjintää] vieraillessaan ryhmässä (V13). Erään vastaajan mielestä vuosien varrella on ollut kaikkia mainittuja syrjinnän muotoja (V16) ja toisen mielestä asioihin on puututtu heti ja saatu [syrjintä] loppumaan heti (V22). Yhdeksi syrjinnän syyksi eräs vastaaja oli laittanut

maahanmuuttajalasten erilaiset tavat (V33). Vastaaja ei selitä tarkemmin, millaisia tapoja hän tarkoittaa.

” Ryhmän aikuisista on kiinni, että huomataan ’hienosäätöinenkin syrjintä’ ja lopetetaan se.” (V50)

”En tiedä, onko kysymys syrjimisestä vai lasten ’normaalista’ julmuudesta joitain [lapsia] kohtaan. Niin suomalaisia kuin maahanmuutajiakin.” (V28)

”Huom! Edellä mainittuja asioita [syrjintäkokemuksia] tapahtuu myös kantasuomalaisten lasten kesken...” (V41)

TAULUKKO 10 Maahanmuuttajalasten syrjintätilanteet (N = 42)

Tilanteet	Keskiarvo 1 - 5	Keskihajonta	Mediaani	Maininto- jen %- osuus vastauksis- ta
1. Leikeissä sisällä	1,37	0,71	1	79
2. Ulkoilussa	1,81	0,47	2	67
3. Muissa, missä?__	2,68	1,67	3	40
4. Ruokailussa	3,36	1,05	3	46

Taulukossa 10:n mielenkiintoa herättää kolmanneksi tullut vastausvaihtoehto, ’muissa, missä’, jossa tosin vastausten % -osuus ei ole kovin korkea. Kuitenkin neljätöistä vastaajaa ei ollut löytänyt annetuista viidestä vaihtoehdosta mielestään sopivaa, vaan oli lisännyt kohtaan ’muissa, missä’ seuraavia arjen tilanteita, missä syrjintää tapahtui:

- yleensä tilanteissa, joissa lapset voivat vapaasti valita pienryhmänsä
- siirtymätilanteissa, joissa aikuinen ei välttämättä mukana
- yleensä tilanteissa, joissa aikuisen silmä välttää ja korva ei kuule; paljon riippuu siitä, minkä kannan aikuiset ottavat asiaan
- toimintatuokioissa

- kun pitäisi ottaa kädestä kiinni paria tai istua vieressä. Myös silloin kun luullaan, ettei aikuinen huomaa.
- retket, ei haluta pitää kädestä
- aamupiirit, vieressä istuminen
- suomalaiset lapset saattavat aluksi vierastaa leikkimistä, kun ei ole yhteistä kieltä
- yleisesti erilaisissa arjen tilanteissa
- ohjatuissa leikki- tai toimintatilanteissa
- kieltäytymistä ottamasta ”retkiparikseen”

Edellä luetelluista vaihtoehtoista (ja edellä olevasta taulukostakin) voidaan havaita syrjintää tapahtuvan eniten sisätiloissa, ja maahanmuuttajalasta voidaan syrjiä myös ns. ohjatuissa tilanteissa, joissa aikuinen on läsnä. Vieressä istumisesta ja kädestä kiinni pitämisestä kieltäytymisen mainitsivat useat vastaajat vielä uudelleen tässä kohdassa. Eräs vastaaja (V50) totesikin paljon riippuvan siitä, miten aikuinen suhtautuu syrjintään edellä mainituissa tilanteissa. Kun syrjintätilanteet pienten lasten keskuudessa ovat päivittäisiä, vaatii se kasvattajilta erityistä valppautta kyetä puuttumaan niihin taitavasti.

Ammattiryhmien vertailussa tulokset muodostuivat hyvin tasaisiksi, lukuun ottamatta seuraavia eroja:

- vaihtoehto ’syrjintää tapahtuu wc-tilanteissa’ kohdalla keskiarvojen ero oli 1,56 lastenhoitajien ollessa enemmän kyseisen vaihtoehdon kannalla lastentarhanopettajiin verrattuna
- pukeutumis- ja riisuuntumistilanteissa tapahtui lastenhoitajien mielestä hieman enemmän syrjintää verrattuna lastentarhanopettajiin, vastauksien keskiarvoeron ollessa 0,59

Kysely osoitti, että päiväkodissa suhtauduttiin syrjintään aikuisten taholta seuraavasti:

TAULUKKO 11 Miten päiväkodissa suhtaudutaan syrjintään (N = 42)

Aikuisten suhtautumistapa	Keskiarvo 1 - 5	Keskihajonta	Mediaani	Mainintojen %-osuus vastauksista
1. Puututaan välittömästi	1,24	0,78	1	88
2. Aikuiset selvittävät tilanteen asianosaisten kanssa	2,24	0,82	2	79
3. Tilanteesta keskustellaan kaikkien lasten kanssa	3,23	0,99	3	81
4. Aikuisilla on yhteisesti sovitut toimintalinjat	3,50	1,23	4	50

Henkilökunnan suhtautuminen syrjintään näytti vastausten perusteella olevan hyvin yksimielistä. Lähes kaikki vastaajat mainitsivat ns. nollatoleranssin eli syrjintään puuttumisen välittömästi. Samoin koettiin toiseksi tärkeimmäksi aikuisen vastuu syrjintätilanteiden selvittelyissä. Nämä vastaukset ovat kuitenkin hieman ristiriidassa aiemman tuloksen kanssa, jossa vajaa viidennes vastaajista ilmoitti, että aikuisten taholta maahanmuuttajalapset kokevat myös syrjintää. Vastauksista ei käynyt ilmi, keitä aikuisilla tarkoitettiin.

Tuloksista selviää myös, että keskustelua vanhempien kanssa ei pidetty kovin tärkeänä, sillä kyseinen vaihtoehto oli vasta 7. sijalla. Tuloksia voidaan tulkita myös siten, että kasvattajien mielestä on tärkeää selvittää syrjintään liittyvät erimielisyydet ensin

päiväkodin sisäpuolella ja ensisijaisesti asianosaisten lasten kanssa. Mielenkiintoa herätti kuitenkin ammattiryhmävertailussa keskiarvojen ero (0,95) vaihtoehdon 'keskustelette tilanteesta vanhempien kanssa' kohdalla, sillä tuloksen mukaan lastentarhanopettajat kokivat lastenhoitajia ja muita ammattiryhmiä enemmän keskustelewansa syrjintätilanteista vanhempien kanssa.

Kasvattajilta vaaditaan ”diplomaatin viisautta” ja hyviä ammatillisia vuorovaikutustaitoja, kun vanhemmille kerrotaan lasten keskinäisistä kiistoista, riidoista ja syrjintätilanteista. Toisaalta avoin vuorovaikutus ja ristiriidoista kertominen edistää myös vanhempien ymmärrystä päiväkodin monimutkaisia arjen tilanteita kohtaan. Syrjintäkokemuksissa on kuitenkin aina vahvoja tunteita ja tulkintojakin mukana, joten suoraviivaisia neuvoja ei voida antaa.

Neljänneksi tulleen vaihtoehdon 'aikuisilla on yhteisesti sovitut toimintalinjat' tulos herättää myös mielenkiintoa. Puolet vastaajista ei antanut kyseiselle vaihtoehdolle pisteitä lainkaan. Voidaanko siis päätellä, että kasvattajatiimeillä on omat sovitut toimintalinjansa, mutta päiväkotien yhteisissä arvo- ja toiminta-ajatuskeskusteluissa ei kaikissa päiväkodeissa olisi erikseen keskusteltu syrjintään suhtautumisesta? Käytännössä lienee kuitenkin niin, että avoimesti toimivissa kasvatusyhteisöissä syrjinnästä keskustellaan joillakin tasoilla päivittäin. Voidaan myös tulkita yksinkertaisesti niin, että kun ja jos syrjintää esiintyy, käydään sitä tapauskohtaisesti läpi kyseisellä hetkellä aikuisten ja lasten kanssa. Lastenhoitajat kokivat lastentarhanopettajia enemmän, että aikuisilla on yhteisesti sovitut toimintalinjat. Keskiarvojen ero oli peräti 1,90, mikä on tilastollisestikin merkittävää.

Vertailtaessa eri ammattiryhmien vastauksia keskenään muodostui eroja seuraavanlaisesti: vaihtoehto 'annatte lasten selvittää keskenään syrjintätilanteen' vastausten keskiarvoero oli peräti 2,16 siten, että ryhmä ”muut ja päiväkodin johtajat” katsoivat, että lasten annetaan enemmän selvittää syrjintätilanteita keskenään verrattuna lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien vastauksiin. Ero on tilastollisesti merkittävä, joten on paikallaan tulkita tulosta jäljempänä. Edelleen verrattaessa lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien vastauksia keskenään, ero oli 0,89 lastenhoitajien ollessa enemmän sitä mieltä, että lasten annetaan keskenään selvittää syrjintätilanteita.

Tulkitsen tulosta siten, että lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat, jotka ovat päivittäin tiiviisti lasten kanssa ja tuntevat kunkin lapsen yksilöllisen tavan reagoida ja toimia, tietävät miten, milloin ja missä vaiheessa pitää ja kannattaa puuttua lasten keskinäisiin tilanteisiin, kun taas ulkopuolisille lasten käytös saattaa esittäytyä ”joksikin muuksi”, jopa päinvastaiseksi. Voidaan ajatella myös niin, että lapsiryhmän aikuiset ovat tietoisesti asettaneet tavoitteeksi lasten kannustamisen omatoimiseen välien selvittelyyn. Toisaalta tulosta voidaan tulkita myös niin, että ulkopuoliset henkilöt saattavat havaita sellaisia asioita ja tilanteita, joihin lapsiryhmän sisällä voi tulla ”sokeaksi”.

” Kun asiaa on jo käsitelty, voi katsoa, miten lapset keskenään saavat selviteltyä välejä. Harkittu toiminta: liika huomio oireisiin voi estää näkemästä syitä!” (V50)

8.6 Monikulttuurinen ammattitaito

Monikulttuurinen ammattitaito on parhaimmillaan kasvattajan tietoisuutta maahanmuuttajalapsen kulttuurin vaikutuksesta vuorovaikutukseen ja oppimiseen. Se on herkkyyttä kohdata erilaisuutta ja se on halua tehdä työtä erilaisten perheiden ja lasten kanssa. Mutta se on ennen kaikkea taitoa olla kriittinen kasvattaja, kuten Jokikokko (2002) määrittelee interkulttuurisen kompetenssin aiemmin.

Henkilökunnan monikulttuurista osaamista koskevista vastauksista käy ilmi vastaajien enemmistön vankka kokemukseen perustuva ammattitaito ja varmuus tehdä yhteistyötä maahanmuuttajaperheiden kanssa. Vastauksista löytyi intoa ja onnistumisen iloa, kun haasteelliseksi koettu työ oli tuottanut ponnistelujen jälkeen tulosta. Yhteisöllisyys monikulttuuriryössä korostui vastauksissa: osaamista jaetaan ja työtovereita tuetaan. Perheiden kunnioittaminen on yhteistyön perusta ja lasten oman kulttuurin tuntemus koettiin suureksi haasteeksi.

Ainoastaan yksi vastaaja suhtautui tässä kohdassa hiukan kriittisemmin monikulttuurisen ammatillisuuden ilmenemiseen, kun hän mainitsee työntekijöiden ”tuskastumisen” vähentyneen. Tämäkin vastaus kertoo siitä, että työkokemuksen ja koulutuksen myötä, asenteet ovat muuttuneet. Vastauksista ei löytynyt mainintoja monikulttuurisen ammattitaidon puutteista, vaan todettiin, että tietoa haetaan, kun uusi maahanmuuttajalapsi tulee ryhmään. Sen sijaan mietittiin oman osaamisen hyödyntämistä, kuten moniammatillisten verkostojen käyttöä yksittäisten maahanmuuttajalasten ja -perheiden tukemiseen.

Mielenkiintoa herätti myös vastaus maahanmuuttajataustaisten kollegoiden erityisosaamisen hyödyntämisestä. Toistaiseksi melko vähän on ymmärretty hyödyntää lasten oman kielisten työntekijöiden käyttöä päiväkodeissa esim. Itä-Helsingissä, missä maahanmuuttajalapsia on eniten koko Helsingin seudulla. Tässä viitataan jo edellä mainittuun ns. välittävän kulttuurin tai ”sillan” luomiseen myös varhaiskasvatuksen piiriin. Maahanmuuttajataustaisille kollegoille pitäisi luoda matalampi kynnyks päästä työskentelemään suomalaisessa päiväkodissa. Tällä en tarkoita pätevyysvaatimusten madaltamista. Esimerkiksi vertaiskasvattajina heistä olisi poikkeuksetta apua isoissa monikulttuurisissa lapsiryhmissä.

8.7 Maahanmuuttajatyön toimintamallit

Tutkimuksessa mukana olleissa päiväkodeissa toimintamallit vaihtelivat uusista ja luovista malleista melko tavanomaisiin. Kuitenkin päiväkodeissa, joissa oli oma päiväkodin perhetyöntekijä tai viikottain toiminnassa mukana oleva monikulttuurityöntekijä, löytyi selvästi enemmän mainintoja uusista, monipuolisista toimintamalleista maahanmuuttajalasten ja -perheiden kanssa. Voidaankin todeta, että päiväkotien lisätyöntekijöiden ansiota olivat monet uudet toimintamuodot maahanmuuttajalasten ryhmissä.

Kaikkien lueteltujen toimintamallien punaisena lankana näkyi vuorovaikutus. Niissä korostuu lasten käyttökielen eli suomen kielen oppiminen ja toisaalta sellaiset oppimisjärjestelyt, jotka mahdollistavat lasten integraation suomalaiseen kulttuuriin.

”... Perheissä on usein monta lasta ja opettaja tulee siten tutuksi [perheelle]. Itse olen vuosien myötä päässyt tilanteeseen, jossa keskustelen laajemmin perheen kanssa suomalaisesta kulttuurista ja arkitavoista. Olen ottanut vanhempia mukaan esim. retkille. Samalla olen kertonut heille hieman Helsingin historiaa – olenhan myös Helsinki-opas. Kerrankin iästä on jotain hyötyä: voin toimia surutta äiti-hahmona.” (V1)

” Alueen kiertävä S2-opettaja käy opettamassa alle eskari-ikäisille suomen kieltä. Ala-asteen S2-opettaja huolehtii viikottain esikoululaisten S2-opetuksesta. Mamu-lasten oman kielisiä Avain-projektin työntekijöitä hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan mamu-lasten tueksi ja iloksi. Mamu-lapset ovat integroituina ”tavallisiin” ryhmiin, jolloin heidät on mahdollista jakaa tasaisesti eri pienryhmiin. Tällöin heidän yksilöllinen huomioiminen ja tarpeisiin puuttuminen on helpompaa. ” (V26)

Tutkituissa päiväkodeissa oli totuttu tekemään kasvattajatiimeissä suunnitelmallista yhteistyötä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten asioissa, vaikka ajan puute mainittiin toisaalla vastauksissa. Lisäksi myös ns. lapsiryhmärajojen yli tapahtuva kasvattajien yhteistyö mainittiin useassa vastauslomakkeessa. Tämän tuloksen valossa hieman ristiriitaiselta vaikuttikin se edellä saatu tulos, että puolet vastanneista ei maininnut henkilökunnalla olevan yhteisesti sovittuja toimintalinjoja lasten syrjintään.

Monenlaisia käytäntöjä mainittiin myös päiväkodin ulkopuolisten työntekijöiden eli ympäröivän moniammatillisen verkoston, kuten tulkkien, puheterapeuttien, maahanmuuttajayksikön konsulttien jne. avun ja käytön suhteen. Kuten edellä on jo todettu, tutkimuspäiväkodeissa oli lisäksi käytettävissä vaihtelevissa määrin määräärikaisten projektien tuomaa tukea maahanmuuttajalasten toimintaan, samoin kuin henkilökunnan tukemiseen ja kouluttamiseen.

Projektien tarkoituksena on ollut tukea maahanmuuttajalasten ja -perheiden sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Projekteista koettiin olevan hyötyä etenkin silloin, kun projektien työntekijät olivat tulleet tutuiksi vakituiselle henkilökunnalle.

Eniten koettiin hyötyä sellaisista projekteista, joissa projektityöntekijä

- oli päivähoiton ammattilainen
- opetti päiväkodin lapsia pienryhmissä ja osallistui arjen toimintaan
- koulutti henkilökuntaa toimimaan erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten kanssa
- toimi tukena vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä
- osasi hyvin suomea, jos oli maahanmuuttajatyöntekijä

Projekteissa työntekijöiden koulutus vaihteli jonkin verran. Päivähoiton projektityöntekijät, kuten S2-opettajat tai perhetyöntekijät, olivat joko lastentarhanopettajia tai sosiaalikasvattajia. Maahanmuuttajataustaiset projektityöntekijät olivat yleensä jonkin muun koulutuksen saaneita. Oman äidinkielen opettajat tai kulttuurintulkit olivat lähtömaassaan koulutettuja, esim. yliopisto-opettaja (Kiina), montessoriopettaja ja tulkki (Somalia), kieltenopettaja (Venäjä). Projektityöntekijöiltä saatu tuki koettiin lähes kaikissa avovastauksissa merkittäväksi. Vaikka tutkimuksessa ei päällimmäisenä noussutkaan esiin vastaajien työnohjauksen tarve, mainittiin lukuisissa avovastauksissa kuitenkin projektityöntekijöiden mahdollistama konsultaatioapu henkilökunnalle.

” Meillä on päiväkodissa käynnissä PD-projekti ja sen vuoksi somalityöntekijä tukemassa lapsia/ aikuisia tarvittaessa ryhmässä. Hän keskustelee vanhempien kanssa myös ja on samalla tulkkinä.” (V5)

” Meillä on asiaan perehtyneitä ihmisiä, joilta saamme tarvittaessa tukea.” (V39)

Toisaalta todettiin, että projektityöntekijöiden apu oli liian vähäistä, kun esim. S2-opettaja kävi talossa vain kerran viikossa, vaikka häntä olisi eri kieli- ja

kulttuuritaustaisten lasten suuren määrän vuoksi tarvittu useammin. Moni vastaaja toivoikin määräraikaisten projektien muodossa tai toisessa jatkuvan tai ainakin hyvien työntekijöiden voivan jatkaa ja työmallien kehittyvän.

- ” – koska maahanmuuttajalapsset ovat pääsääntöisesti osapäivälapsia, on aamupäivän aikana yhdistetty osapäivä- ja kokopäiväryhmiä siten, että ns. ”vaihdokkaat” ovat vaihtaneet ryhmää → näin on saatu suomalaisista suomenkielen tukilapsia maahanmuuttajalapsille
- pienryhmätoiminnan avulla on tuettu myös maahanmuuttajalasten kielen oppimista” (V13)

Yllä olevassa lainauksessa pedagogiikka toimii integraation välineenä. On päiväkodin johtajan ja kasvattajien tietoinen valinta, ettei erikielisiä ja -kulttuuritaustaisia lapsia eristetä omaksi osapäiväryhmäkseen tai kerhoksi, vaan lapset ”vaihdetaan” mahdollisuuksien mukaan (eli integroidaan) suomenkielisten kokopäivälasten ryhmiin aamupäivisin. Edelliset lainaukset kuvaavatkin osuvasti sitä sukkulointia, mitä tämän päivän varhaiskasvatuspedagogiikka pitää sisällään arjen tasolla ainakin Helsingissä. Se on lasten ryhmittelyä ja jakamista pienryhmiin ja -tuokioihin päivittäin ja viikottain useaan kertaan. Se on arjen organisointia ja jatkuvaa rakenteiden pohtimista. Erilaiset sopimukset ryhmä- ja tilajaoista ovatkin normaalia toimintakulttuuria. Siihen, miten tällainen sukkulointi vaikuttaa lapsiin, ei tässä kyselyssä kuitenkaan oteta kantaa. Päiväkotityön käytännön tuntijana tiedän, että lasten jakaminen esim. omasta ryhmästään toisiin ryhmiin, on arjen sanelemaa realismia. Lapsia on jaettava eri perustein mitä erilaisimpiin ryhmiin, jotta pedagogiikan tavoitteet - ja usein myös arjesta selviytyminen - niukalla henkilöstöressurssilla pystytään edes siedettävästi saavuttamaan.

Kysymyksiä herätti myös yksilötuokioiden vähäinen maininta eri toimintamalleja kysyttäessä. Vain viisi vastaajaa oli erikseen maininnut eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen yksilöllisen ohjaamisen tai opettamisen. Kertooko tämä sen, että vaikka varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmissa painotetaankin lasten yksilöllistä huomioimista, eivät vastaajat ainakaan omassa työssään maahanmuuttajalasten parissa eriytä toimintaa kovin yksilöllisesti. Joitakin mainintoja löytyi kuitenkin S2-opettajan, perhetyöntekijän tai resurssierityislastentarhanopettajan pitämistä yksilötuokioista, jolloin

aikuisresurssi tuli oman kasvattajatiimin ulkopuolelta. Voidaan myös tulkita niin, että vähäisellä kasvattajamäärällä – yleensä kaksi kasvattajaa vuorossa yhtä aikaa n. 21 lapsen kokopäiväryhmässä – ei yksilötuokioihin ole mahdollisuuksia. Vertaisryhmän kasvattavasta merkityksestä mainittiinkin jo aiemmissa vastauksissa.

Edelleen kysyttäessä toimintamalleista, eräässä vastauksessa korostetaan päiväkodin johtajan osaamisen merkitystä erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten toimintamallien kehittämisessä. Päiväkodin johtajan rooli on tärkeä nimenomaan kehittäjänä ja asenneilmapiiriin vaikuttajana, vaikka hänkin tarvitsee tukea, tietoa ja taitoa interkulttuurisen pedagogiikan levittämiseen. Päiväkodin johtajan vastuulla on työyhteisössä käytävä arvokeskustelu. Aika ajoin on kokoonnuttava ”tarkistamaan kurssia”, missä mennään ja mitä mieltä yhdessä ollaan. Suvaitsevainen ilmapiiri ja oppimisympäristö vaativat jatkuvaa ponnistelua. Itsestään ne eivät synny, vaan vaativat aikaa ja sitoutumista.

Kuten edellä todettiin, toiminnallinen eriyttäminen oli eniten käytetty toimintamalli. Sen sijaan esim. vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä toimintamallina ei kuvattu kuin kolmessa vastauksessa. Voisiko tästä päätellä, että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koetaan niin itsestään selvänä jokaisen lapsen kohdalla, ettei sitä mielletä erityisesti monikulttuuriseksi toimintamalliksi? Kuitenkin merkitystä on sillä toteamuksella, että ”[maahanmuuttajataustaisen] lapsen päivähoiton aloitukseen [tarvitaan] erityisosaamista ja panostamista” (V7). Lisäksi jo kyselyn alussa oli mainintoja maahanmuuttajalasten oman kulttuurin juhlista ja monikulttuurisista temaviikoista, jolloin myös vanhempia pyydettiin mukaan osallistumaan toimintaan.

Vastaajilta löytyi idearikkautta erilaisten opetusmenetelmien ja toimintamallien kehittämisessä. Mainittakoon tässä yhteydessä vaikkapa edellä mainittu vaihdokasryhmien käyttö, itse tehdyt lasten oman äidinkielliset apusanastot, päiväjärjestyksen ja toimintojen kuvittamisen - malli eli kuvakommunikaation käyttö erilaisissa arjen tilanteissa, kaksikielinen opettamisen - ja arjen sanoittamisen - malli, teatterileikki kahdella kielellä ja alueelliset maahanmuuttajafoorumit. Kuvien käyttöön oli totuttu jo kaikissa päiväkodeissa; materiaali vaihteli valmiista tietokonekuvista itse tehtyihin. Kuvilla

rikastutettiin niin kielen kuin muutakin opettamista, ja kuvia käytettiin myös lapselle ja hänen perheelleen päiväjärjestyksen selkiyttämässä.

Päiväkodeissa oli koottu omia maahanmuuttajakansioita, joista uusi työntekijä tai sijainen sai tietoa eri kulttuureista ja ideoita erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten opettamiseen. Monissa päiväkodeissa oli myös totuttu valitsemaan ns. ”mamuvastaava”. Usein se oli lastentarhanopettaja, jonka vastuualueeseen kuului ”mamukansion” päivittäminen, tiedon kokoaminen ja siitä toisille tiedottaminen sekä päiväkodin maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden asioiden koordinointi, esim. erilaiset verkostotapaamiset, projektit ja tilastot. Vastauksissa ei erikseen mainittu Helsingin kaupungin sosiaaliviraston omaa Maahanmuuttajakäsikirjaa, sen sijaan joissakin vastauksissa kerrottiin, että tietoa etsittiin netistä ja jaettiin myös työkavereille.

8.8 Maahanmuuttajatyön kehittämistarpeet

” AIKAA tehdä lasten ja perheitten kanssa työtä. Perhetyöhön pitää olla aikaa. Viiden minuutin laatu aika ei tässä työssä päde! Työaika kuuluu lapsille ja perheille. Siivous täytyy hoitua muilla. Laatu opetus- ja kasvatustyössä ei synny raporteista ja dokumentoinnista. Laatu syntyy peruskoulutuksen vankasta tasosta - ei kurssituksista – ja mahdollisuudesta tehdä laatutyötä: → RYHMÄKOKO!” (V1)

Taulukosta 12 ilmenee, että selkeästi eniten toivottiin pienempiä lapsiryhmiä.

TAULUKKO 12 Millaista tukea toivotaan monikulttuurityöhön (N=50)

TOIVOTTU TUKI	KESKIVARVO 1 - 5	KESKIHAIJON- TA	MEDIAANI	MAININTO- JEN %-OSUUS VASTAUK- SISTA
1.Pienemmät lapsiryhmät	1,78	1,20	1	78
2.Lisäyöntekijä lapsiryhmään, missä maahanmuuttajalapsia	2,51	1,24	2	73
3. Pienryhmiä	2,71	1,23	3	44
4.Kiertäviä kulttuurintulkkeja	2,94	1,20	3	67
5. Koulutusta	3,35	1,40	4	50
6. Työnohjausta	3,58	1,22	4	38
7.Asiantuntijan konsultaatiota	3,58	1,53	4	48
8. Maahanmuuttaja- taustainen työtoveri	3,62	0,80	4	42

Taulukon 12 kaksi ensimmäistä vaihtoehtoa eroavat selkeästi kaikilla mittareilla mitattuna. Tulos ei yllätä tutkijaa, eikä varmasti lukijaakaan. Erityisesti silloin, kun maahanmuuttajataustainen lapsi aloittaa päivähoiton ilman suomen kielen taitoa, toivottiin, että lapsi olisi mahdollista ottaa ajan kanssa vastaan totuttelemaan uuteen ympäristöön pienemmässä lapsiryhmässä. Verrattaessa eri ammattiryhmien vastauksien keskiarvoja keskenään, voitiin havaita, että pienempiä lapsiryhmiä toivoivat tasaisesti kaikki ammattiryhmät. Kuitenkin ristiintaulukointi paljastaa variaatiota nuorempien lastentarhanopettajien mielipiteiden hajaantuessa, ks. jäljempänä taulukko 13.

” Ryhmät liian suuria, vaikka maahanmuuttajalapsia olisi monta ryhmässä, ryhmän pyhää kokoa ei ilveelläkään pienennetä!!” (V1)

”Pienemmät lapsiryhmät. Suomea puhumattomat esim. kahden paikalle, kunnes oppii kieltä riittävästi.

...Mielestäni maahanmuuttajissa on normaalijakauma lahjakkuuksien mukaan. Erityisvaikeuksia samoin. Kieli on pahin este oppimiselle. Älykkäimmät selviävät ja osaavat kompensoida puutteellisen kielitaidon. Isot ryhmät korostavat muiden vaikeuksia”. (V43)

Toiseksi eniten vastaajat toivoivat lisäyöntekijää lapsiryhmään, jossa on eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia.

” Olisi hyvä, kun eri kulttuurin lapsi aloittaa päivähoidon (jos ei ole suomenkieltä), hänelle olisi avustaja ainakin ensimmäisten viikkojen ajan. Alussa sopeutuminen saattaa olla hyvin vaikeaa! ” (V47)

” Lisäyöntekijä olisi suomalainen, koska niin monta kieltä ryhmässä. Lisäksi hänen olisi omattava pedagog. ammattitaitoa...” (V4)

Ammattiryhmittäin vastaajat olivat lähes yksimielisiä, poikkeuksena kuitenkin vanhempien lastentarhanopettajien vastaukset, kuten myöhemmin tullaan toteamaan.

Pienryhmiä maahanmuuttajataustaisille lapsille toivottiin kolmanneksi eniten. Ammattiryhmävertailussa lastentarhanopettajat toivoivat lastenhoitajia enemmän pienryhmiä (keskiarvojen ero 0,81). Edellisessä luvussa todettiin, että jo nykyisinkin toteutetut pienryhmät olivat toimintojen mukaan jaettuja pienryhmiä, jotka muodostettiin tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan isoa lapsiryhmää pienempiin osiin jakamalla ja joissa suomalaisten ”tukilasten” osuus nähtiin tärkeänä. Tulos kertoo selkeästi sen, että erikielisiä ja - kulttuuritaustaisia lapsia ei haluta eristää omiksi kulttuuriryhmikseen kuin korkeintaan oman äidinkielen tuokioilla. Vastauksista kävi myös ilmi, että kun isossa lapsiryhmässä on paljon maahanmuuttajalapsia ja he edustavat useita eri kulttuureja tai ovat suomea puhumattomia, vaikeuttaa ryhmän suuri koko kaikkien lasten tasapainoista kehitystä ja hyvinvointia. Oletan tässä yhteydessä vastaajienkin tarkoittavan pienryhmillä

nimenomaan ns. tavallisten lapsiryhmien lapsilukumäärän pienentämistä maahanmuuttajalasten eduksi.

Esimerkiksi Espoon kaupungissa on edelleen voimassa päätös, jonka mukaan maahanmuuttajalapselle varataan ns. kahdenpaikka tavallisessa lapsiryhmässä kielen oppimisen perusteella aina puoleksi vuodeksi kerrallaan. Näin toimien isoa kokopäiväryhmää saadaan pienennetyksi järkevämpiin mittoihin, mikäli ryhmässä on paljon suomea puhumattomia lapsia. Esimerkiksi 21 lapsen sijaan 15 lapsen kokopäiväryhmä (3 - 6 v.), jossa osa lapsista on eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia kolmen kasvattajan tukemana, olisi ihanteellinen ratkaisu verrattuna nykyisenkaltaisiin tehokkuusajatteluun pohjaaviin ryhmärakenteisiin.

Marjatta Bardy (2001) kirjoittaa, että lamaleikkaukset ja suurentuneet lapsiryhmät sekä niiden myötä opettajien ja kasvattajien uupumus ovat johtaneet tilanteisiin, joissa voimavaroja kuluu paljon järjestyksen ylläpitoon ja sen myötä yksipuolisesti sopeuttavaan sosialisatioon. Suurissa lapsiryhmissä levottomuus lisääntyy ja vähin aikuisvoimin sen välittömäksi hallinnaksi toivotaan tiukempia rajoja lapsille (Bardy 2001, 124.)

Taulukon 12 mukaan neljänneksi toivottiin kiertäviä kulttuurintulkkeja. Kuten edellä todettiin, kiertävistä kulttuurintulkeista ja muista projektityöntekijöistä koettiin olevan apua, joten epävarmuutta ja huolta kannettiin siitä, mitä tulee tapahtumaan määräaikaisten projektien loppuessa. Tulokset kertovat siitä, että kyseisten toimintamallien toivottiin vahvistuvan osaksi vakiintunutta toimintakulttuuria, ei päättyvän.

” Alueille [lisää] kiertäviä maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä eri maista. Lisää suomi toisena kielenä - kerhoja.” (V12)

Arnkil ym. (2000) on todennut, että projektien tulokset eivät säily pitkään, kun ne kiinnittyvät lakkaaviin projektiorganisaatioihin eivätkä vakiintuneisiin johtamisjärjestelmiin (Arnkil 2000, Bardyn ym. 2001, 104 mukaan.) Vastaajien huoli oli siis hyvinkin aiheellinen.

Vaihtoehtoissa koulutuksen, työnohjauksen ja konsultaation pistemäärät jakautuivat melko tasaisesti. Ne olivat kuitenkin selkeästi alhaisemmat verrattuna kolmeen ensimmäiseen vaihtoehtoon. Verrattaessa lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien antamia pisteitä vaihtoehdoille 'työnohjausta' ja 'asiantuntijan konsultaatiota', toivoivat lastenhoitajat opettajia enemmän molempia. Toisaalta esim. koulutuksen hieman alhainen sija vahvistaa jo aikaisempaa tulosta, missä kyselyyn vastanneet kertoivat hallitsevansa monikulttuurityötä tiedon tasolla ja hankkivansa tietoa tarpeen vaatiessa. Kuitenkin ristiintaulukointi toi esille yli 10 vuotta työssä olleiden lastenhoitajien toivovan selkeästi enemmän koulutusta.

Myös se, että kulttuurintulkkeja toivottiin neljänneksi eniten ja he nimenomaan toimivat myös henkilökuntaa konsultoiden, saattoi osittain kerätä konsultaation pisteitä kiertävien kulttuurintulkkien kohdalle. Konsultaatio vaihtoehdon kohdalla ei ollut tarkemmin määriteltä, mitä asiantuntijalla tarkoitettiin.

Taulukon 12 mukaan viimeiseksi valittiin vaihtoehto, jossa ehdotettiin maahanmuuttajataustaisen työtoverin saamista lapsiryhmään. Keskiarvo (3,65) eroaa kuitenkin hyvin vähän kahdesta aiemmasta valinnasta (työnohjauksesta ja asiantuntijan konsultaatiosta), kun toisaalta tässä vaihtoehdossa on hajontaa kaikista vähiten. Ammattiryhmävertailussa lastenhoitajat olivat valmiimpia ottamaan maahanmuuttajatyötoverin verrattuna lastentarhanopettajiin. Keskiarvojen ero oli peräti 1,08). Tulosta voitaneen tulkita siten, että lastentarhanopettajat ovat jäykempiä asenteissaan olla valmiita ottamaan maahanmuuttajataustaisia työtovereita työyhteisöön.

Ristiintaulukoimalla lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien vastausten keskiarvot vastaajien työvuosien kanssa pystytään arvioimaan kokeneiden ja toisaalta vähemmän työvuosia omaavien työntekijöiden vastausten eroja toiveissa maahanmuuttajatyön kehittämisen tarpeista ja vertaamaan tuloksia jo aiemmin saatuihin. Taulukon 13 vertailusta on jätetty päiväkodin johtajat ja muut ammattiryhmät pois.

TAULUKKO 13 Millaista tukea toivotaan monikulttuurityöhön (lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien vastausten keskiarvot työvuosien mukaan luokiteltuna). (N=38)

TUEN TARVE	VASTAUS-	TEN	KESKI-	ARVOT
	Lasten- hoitajat <10 työvuotta 6 kpl	Lasten- hoitajat >10 työvuotta 15 kpl	Lastentarhan- opettajat <10 työvuotta 8 kpl	Lastentarhan- opettajat >10 työvuotta 9 kpl
Kiertäviä kulttuurin- tulkkeja	3,25	3,44	2,00	3,33
Maahanmuuttajataustainen työtoveri	2,50	3,57	3,00	4,50
Pienemmät lapsiryhmät	1,80	1,33	2,33	1,43
Pienryhmiä maahanmuuttajalapsille	2,67	3,20	2,67	1,86
Lisätyöntekijä lapsiryhmään, jossa maahanmuuttajalapsia	2,17	2,33	1,80	3,57
Koulutusta	4,20	2,80	3,33	3,40
Työnohjausta	4,00	3,63	4,67	3,33
Asiantuntijan konsultaatiota	4,00	3,30	3,60	3,33

Taulukosta voidaan havaita kolmen ammattiryhmäluokan eli kaikkien lastenhoitajien ja vanhempien lastentarhanopettajien 1) olevan selkeästi pienempien lapsiryhmien kannalla, kuten jo taulukossa 12 havaittiin.

1) Vanhemmat lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat = yli 10 työvuotta omaavat. Nuoremmat lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat = alle 10 työvuotta omaavat.

Sen sijaan nuorempien lastentarhanopettajien vastauksissa kyseinen vaihtoehto on vasta kolmantena. Tulos houkutteleeekin sellaiseen tulkintaan, että nuoremmat lastentarhanopettajat eivät ole eläneet niitä työvuosia, jolloin lapsiryhmät olivat inhimillisemmän kokoisia ja sijaisia ja työllistettyjä oli saatavilla, eivätkä käyttöastevaatimukset olleet työn pääsisältö.

Vaihtoehtojen tuloksia edelleen analysoitaessa selkeästi eniten hajontaa oli alle 10 vuotta työssä olleiden lastentarhanopettajien vastauksissa. Molemmat lastenhoitajaryhmät olivat puolestaan ammattiryhminä enemmän samanmielisiä verrattuna lastentarhanopettajien ryhmiin. Ainoastaan maahanmuuttajataustaisen työtoverin (ero 1,03) ja koulutuksen (ero 1,40) osalta lastenhoitajilla työvuosien määrä toi eron esille.

Seuraavassa on nostettu esille joitakin huomattavia keskiarvoeroja:

- kiertäviä kulttuurintulkkveja toivoivat nuoremmat lastentarhanopettajat selvästi kokeneempia lastentarhanopettajia enemmän, ero 1,33
- maahanmuuttajataustaista työtoveria toivoivat nuoremmat työntekijät molemmissa ammattiryhmissä selvästi enemmän. Nuorten lastenhoitajien ja vanhempien lastentarhanopettajien ero oli peräti 2,00. Ero on tilastollisesti hyvinkin merkittävä.
- lisätyöntekijää lapsiryhmään, missä on maahanmuuttajalapsia, toivoivat eniten nuoret lastentarhanopettajat, eron ollessa peräti 1,77 verrattuna vanhempiin lastentarhanopettajiin
- koulutusta toivoivat eniten vanhemmat lastenhoitajat, eron ollessa 1,40 verrattuna nuorempiin lastenhoitajiin
- työnohjausta taas toivoivat vanhemmat lastentarhanopettajat selkeästi enemmän verrattuna nuorempiin, eron ollessa 1,34.

Siten vastaajat toivoivat vakituisia kiertäviä maahanmuuttajatyöntekijöitä, jotka ovat oman kulttuurinsa edustajia, mutta vanhemmat lastentarhanopettajat eivät toivoneet heitä työparikseen.

Tulkitsen eroa siten, että varsinkaan kokeneemmat lastentarhanopettajat eivät ole vielä valmiita kohtaamaan kollegoina eri maahanmuuttajaryhmiä. Mirja-Tytti Talib (2002) toteaa, että valitettavasti kontaktit ulkomaalaisten kanssa eivät ole lisänneet yleistä suvaitsevaisuutta (2002, 129). Aikuisten asenteiden muokkaus työyhteisöissä ei siis välttämättä ole helppoa ja yksinkertaista.

Tuula Joronen (2003) kirjoittaa Matinheikki-Kokon (1997) väitöskirjassaan todenneen suomalaisten sosiaalityöntekijöiden ja maahanmuuttajien opetus- ja ohjaustyössä työskentelevien asennoitumisen olevan edelleen torjuvaa maahanmuuttajia kohtaan, varsinkin tutkittaessa maahanmuuttajien saamia erityispalveluja. Käytännössä siis suhtautuminen on assimiloivaa, vaikka ideologinen taso oli muuttunut pluralismia kannattavaan suuntaan (Matinheikki-Kokko 1997, Joronen 2003, 23 mukaan.) Rakenteellista eriarvoisuutta pitäisikin pyrkiä korjaamaan vähemmistöihin kohdistuvilla erillisillä tukitoimilla erityisesti työelämässä ja koulutuksessa, kuten edellä esitin koulutettujen maahanmuuttajatyöntekijöiden saamiseksi päiväkoteihin nykyistä helpommin esimerkiksi työharjoittelun kautta vakinaisemmille paikoille. Sekä Talib (2002) että Joronen (2003) viittaavat ns. kontaktihypoteesiin, jonka perusolettamus on, että valtaväestön kontaktit vierasmaalaiseen todennäköisesti vähentävät ihmisten ennakkoluuloja. Ennakkoluulot vähenevät ainoastaan, jos kontaktit tapahtuvat tasavertaisten henkilöiden välillä, ovat luonteeltaan henkilökohtaisia ja kestävät riittävän kauan (Talib 2002, 129; Joronen 2003, 23, 26). Saman havainnon olen tehnyt omassa monikulttuurisessa työyhteisössäni.

8.9 Monikulttuurisen varhaiskasvatuksen uusia käytäntöjä

Teemahaastatteluosuudessa tarkasteltiin pääasiassa maahanmuuttajalasten kielen oppimisen tuen tarvetta. Lopuksi esittelen kahta monikulttuurisen varhaiskasvatuksen uutta toimintamallia, jotka olen koonnut haastattelemiltani S2-lastentarhanopettajalta ja monikulttuuriryötä tekevältä lastentarhanopettajalta.

A ”Kieliharava”

S2-opettaja kertoi alueella kehitetystä suunnitelmallisesta maahanmuuttajalasten suomen kielen kehityksen arviointimenetelmästä, joka oli nimetty ”kieliharavaksi”. Tavoitteena oli löytää mahdollisimman varhain ne lapset, jotka suomen kielen oppimisessaan tarvitsevat erityistä lisätukea. Arviointityössä olivat mukana alueen kelto (= kiertävä erityislastentarhanopettaja), puheterapeutti, S2-opettaja (= suomi toisena kielenä opettaja eli haastateltavani) ja maahanmuuttajalasten ryhmän työntekijöitä. Kaikkien yli kolme vuotiaiden maahanmuuttajalasten suomenkielen taitotaso kartoitettiin aluksi ns. Kettu-testillä 1).

Seuraavassa vaiheessa edellä mainitut asiantuntijat konsultoivat niiden lapsiryhmien työntekijöitä, joissa Kettu-testin ja lapsiryhmähavainnoinnin pohjalta oli tarvetta lisäohjaukseen. Moniammatillisesta konsultaatiosta katsottiin olevan etua mm. siinä, että yhdessä lapsiryhmän työntekijöiden kanssa pohdittiin kunkin maahanmuuttajalapsen tilanteen vaatimia mahdollisia jatkotoimenpiteitä. Konsultaation avulla oli siis mahdollisuus tukea kasvattajia yksittäisen lapsen suomen kielen oppimiseen liittyvissä asioissa. Esiopetusikäisten lasten kohdalla taas konsultoitin kasvattajia mm. siitä, missä vaiheessa on hyvä ohjata lasten vanhempia viemään lasta kouluvalmiustutkimuksiin

”Kieliharavaan” liittyen maahanmuuttajalapsia seurattiin alueella kehitellyn ns. S2-seurantalomakkeen avulla. Käytetyn työvälineen etuna pidettiin sitä, että sen avulla alueella oli muodostumassa yhteinen käsitys päiväkotien maahanmuuttajalasten suomen kielen tasosta. Moniammatillinen työryhmä pystyi seurantalomakkeella kartoittamaan maahanmuuttajalasten suomen kielen oppimiseen liittyvää tietoa myös ennaltaehkäisevässä merkityksessä, kuten maahanmuuttajalasten koulun aloitukseen liittyvien mahdollisten pulmien huomioimisessa. Seurantalomake oli myös kasvattajien tukena oman työn arvioinnissa ja suunnittelussa.

1) Korpilahti - Elomaa (2001) Kettu-testi, kielellisten taitojen arviointi-menetelmä 3 - vuotiaille. Helsinki:Invapaino.

Seurantalomaketta oli tarkoitus käydä vuosittain läpi lapsen vanhempien kanssa ja se oli myös pohjana lapsen suomen kielen oppimissuunnitelman kirjaamisessa lapsen hoito- ja kasvatussuunnitelmaan ja LEOPSiin (Lapsen esiopetussuunnitelmaan). Sen oli tarkoitus siirtyä vanhempien suostumuksella lapsen mukana kouluun ja tarvittaessa muille yhteistyökumppaneille.

Seuraavassa vaiheessa kielitaitokartoitus uusittiin, esim. kevätkauden lopulla ja esiopetusikäisille tammikuussa ns. Lumiukko-testillä eli 5-vuotiaiden puheseulalla 1), jolloin vanhemmat tekivät mahdollisen päätöksen lapsensa kohdalla kouluvalmiustutkimuksiin hakeutumisesta. Yllä esitelty työkäytäntö oli otettu käyttöön syksyllä 2003 ja kokemus oli ollut myönteinen 2).

Päiväkoti-ikäisten lasten kielellisten arviointimenetelmien käytössä on kuitenkin hyvä muistaa, että yleensä ne ovat suomalaisen kulttuurin lähtökohdista laadittuja ja mm. edellä mainitut Kettu- ja Lumiukko-testit ovat alun perin syntyneet kartoittamaan suomen kieltä äidinkielenään puhuvien lasten kielitaitoa.

1) Korpilahti, P. (1996) Lumiukko-testi, 5 - vuotiaiden puheseula. Helsinki:Laco.

2) ”Kieliharavan” esittelyyn saatu lupa haastateltavaltaani 5.3.2004.

B. ”Mokupienryhmä”

Monikulttuurityötä tekevä lastentarhanopettaja oli toinen informanttini. Häneltä sain tietoa maahanmuuttajalasten pienryhmäkokeilusta eräällä toisella alueella 1). Lapsia ryhmässä oli 15 ja he olivat iältään 3 - 5 vuotiaita, joista 12 erikielisiä ja kolme ns. tukilasta eli suomenkielisiä. Tukilasten vähäinen määrä voi tuntua oudolta, mutta toisaalta tiedämme, että lapsiryhmien muodostamiseen emme kovin paljon pysty tällä hetkellä vaikuttamaan. Ryhmän henkilöstömitoitus oli kaksi lastentarhanopettajaa ja lastenhoitaja. Se, miksi henkilöstömitoitus oli näin ”ruhtinaallinen”, johtui osittain hankkeen kokeilu-nimikkeestä ja osittain lasten ns. kahden paikkalaisuuksista, sillä kyseisellä alueella maahanmuuttajalapsen suomen kielen taidon puute riitti ns. kahden paikkalaisuuteen ja oli siten keino pienentää lapsiryhmää.

Ryhmän kasvattajat olivat jakaneet keskenään sisällölliset vastualueet. Myös lapset oli jaettu harkiten useampiin toiminnallisiin pienryhmiin. Erityisesti lasten päivähoidon alkuvaiheessa oli panostettu vanhempien yhteistyöhön ja jokaisen lapsen ja perheen odotukset ja erityiset toiveet ja tarpeet oli otettu selville. Yhteistyö oli tuntunut helpommalta, kun luottamus oli rakennettu huolella. Päiväkoti onkin monen maahanmuuttajaperheen kohdalla ollut lähes ainoa kontakti muuhun maailmaan.

Kasvattajatiimi oli miettinyt yhteiset toimintalinjat ja sovittujen periaatteiden mukaan oli toimittu eri tilanteissa. Viikottaisissa tiimipalavereissa toimintalinjoista puhuttiin. Ongelmia oli ollut lähinnä perheiden odotuksissa esim. lasten ruokailuun, päivälepoon ja lasten hakemisiin liittyvissä toiveissa. Määrätietoisilla perusteluilla ongelmista oli selvitty.

Lapsiryhmän arki oli rakennettu struktuuriltaan aikuisen näkökulmasta katsottuna ”jopa tylsäksi”, mutta lasten kannalta turvalliseksi. Arki oli muuttumattoman ennakoitavaa ja päivittäiset rutiinit tulivat nopeasti tutuiksi.

1) Aineiston esittelyyn saatu lupa 4.8.2004.

Lapset oppivat tietämään kuvien avulla ketkä lapset ovat ruoka-apulaisina ja vaikkapa sen, kuka kasvattajista tulee lepohuoneeseen lasten päiväunille. Päivittäin aamupiirissä otettiin katsekontaktin ja koskettamisen avulla jokainen lapsi ”sisään” piiriin. Kuvien avulla suunniteltiin päivän ohjelma yhdessä aamupiirissä. Tuttu kontaktileikki ja loppulaulu olivat joka aamuksia, ja myös suujumppaa harrastettiin osana aamurutiineja. Aamupiirin ohjelma toisti aina samaa kaavaa.

S2-kerhoja pidettiin viikon aikana useita. Ne olivat lyhyitä tuokioita, kestäen n. 15 - 20 min. kerrallaan, enintään 30 min. TPR-menetelmä 1) ja Aamu-materiaali 2) olivat käytössä. Oppimisympäristö oli hyvin karsittu ja pelkistetty, jotta lasten mielenkiinto pysyisi itse aiheessa. Sadutusta 3) käytettiin myös.

Tuokiot sisälsivät paljon iloisia ja toiminnallisia laululeikkejä ja matkimista sekä loruja, ja ne olivat sisällöllisesti ja sanastoltaan tarkoin mietittyjä, helppoista ja tutuista sanastoista ja aiheista koostuvia. Laululeikkejä ja loruja ei valittu montaa saman kauden aikana, jotta lapset oppisivat muistamaan ne kunnolla ja kokisivat siten oppimisen iloa. Kuvien ja tavaroiden avulla syntyi yhteys aisteihin ja konkretiaan.

Jumppa pienryhmissä kuului viikottain ohjelmaan. Kädentyöt oli nivottu isompiin teemoihin ja silloinkin lapset oli jaettu pienryhmiin. Töitä esiteltiin toinen toisilleen ja näin saatiin kielen harjoittelua. Kaikkia tilanteita pyrittiin hyödyntämään kielen oppimisen näkökulmasta rohkaisemalla lapsia puhumaan toisilleen, aikuisille ja kaikille yhteisesti, esim. ruoka-apulaiset kertoivat, mitä ruokaa on tarjolla. Viisivuotiaille oli oma ”viskarinsa”, jossa opeteltiin ohjeiden vastaanottoa ja toimimista niiden mukaan.

1) TPR (= Total Physical Response) - menetelmä, jonka on alun perin kehittänyt amerikkalainen tohtori James J. Asher. Teos *Learning Another Language Through Actions* (6th Ed).

2) Aamu-materiaali:

Lappalainen, Ulla (1999) *Aamu - suomen kielen kuvasanakirja maahanmuuttajille*. Helsinki: Opetushallitus.

Aamu - suomenkielen lukemisto ja peruskielioppi (1999) Helsinki: Opetushallitus, oppimateriaalikeskus

Aamu - suomen kielen kuvasanakirjaan ja lukemistoon liittyvät kasetit.

3) Sadutus = lasten kuuntelua korostava työväline. Menetelmä, joka rohkaisee lasta itseilmaisuun ja aikuista kuunteluun sekä syventää lapsen ja aikuisen vuorovaikutusta. Teos Karlsson, Liisa (2003) *Sadutus - avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000-sarja.

Lasten kanssa oli tehty retkiä kotialueen ulkopuolelle, esimerkiksi Ateneumiin ja Vasikkasaareen, jotta lapset saisivat kokea muutakin kuin tavallista arkea. Retkille oli pyydetty ja saatu myös joitakin vanhempia mukaan ja he olivat myös kertoneet vierailuista samoissa retkikohteissa myöhemmin perheidensä kanssa.

9 POHDINTAA

9.1 Tutkimustehtävien päätulosten tarkastelua

9.1.1 Erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten erityistarpeet päiväkodeissa

Tulokset osoittavat, että erikielisillä ja -kulttuuritaustaisilla lapsilla esiintyi sellaisia erityistarpeita, joilla oli vaikutusta lasten kehitykseen ja hyvinvointiin päiväkodeissa. Suurin erillinen erityisongelma oli maahanmuuttajalasten vähäinen tai heikko suomen kielen taito, joka ratkaisevasti vaikutti lapsen oppimiseen, ystävyys-suhteisiin ja sosiaaliseen kompetenssiin isossa lapsiryhmässä.

Lapsen päiväkodin käyttökielen puutteella tai vähäisellä kielitaidolla oli kehämäinen vaikutus lapsen viihtymiseen ja kehitykseen. Kielitaito (tai taidottomuus) vaikutti positiivisesti (tai negatiivisesti) lapsen onnistumisen kokemuksiin, jotka heijastuivat lapsen kokemukseen itsestään lapsiryhmän jäsenenä ja oppijana. Onnistumisen kokemukset vahvistivat hänen itsetuntoaan ja vaikuttivat lapsen ystävyys-suhteisiin, jotka taas vaikuttivat lapsen pääsyyn mukaan leikkeihin ja näin vahvistivat hänen positiivista minäkuvaansa ja sopeutumista päiväkodissa. Tulosten mukaan erityisesti ohjeiden ymmärtäminen ja noudattaminen isossa lapsiryhmässä tuntui vaikealta suomen kieltä puutteellisesti ymmärtäville, ja se oli selkeästi suurin syy maahanmuuttajalasten

oppimisvaikeuksille. Kasvattajat korostivatkin myönteistä eriyttämistä eli pienryhmien merkitystä erityisesti suomen kielen oppimisen näkökulmasta.

Useissa vastauksissa muistutettiin myös lapsen oman äidinkielen merkityksestä kaiken oppimisen perustana. Vastauksissa oltiin hyvin tietoisia siitä, että lapsille pitäisi taata oman kielistä opetusta, koska lasten ”sekakieli” vaikeuttaa lasten myöhempää oppimista ja koulussa pärjäämistä. Oman kielisiä kulttuurin tulkkeja toivottiin yleisesti.

Sosiaalisten taitojen puute ja ystävyys-suhteiden niukkuus selittyivät myös selkeästi suomen kielen taidon puutteella. Ne lapset, joilla oli jo ennestään riittävästi sosiaalisia taitoja, kykenivät sukkuloimaan erilaisissa ryhmissä ja tuntuivat viihtyvän päiväkodissa. Sosiaalista syrjintää tapahtui eniten lasten sisätiloissa ja vastausten mukaan aikuiset puuttuivat välittömästi, mikäli he huomasivat syrjintätilanteita. Kuitenkin jokseenkin ristiriitaiselta tuntui saatu tulos, jonka mukaan puolet kyselyyn vastanneista koki, että henkilökunnalla ei ollut yhteisesti sovittuja toimintalinjoja lasten syrjintään.

Tutkimustulosten mukaan maahanmuuttajalapset kokivat kuitenkin syrjintää toisten lasten ja myös aikuisten taholta, ja piilosyrjintä mainittiin varsinkin avovastauksissa. Vastaajien mukaan piilosyrjintää tapahtui usein silloin, kun aikuinen ei ollut koko ajan läsnä, kuten siirtymätilanteissa. Tulos vahvistaa käsitystä, että kun lapsiryhmät ovat isoja ja aikuisia on päivän mittaan käytännössä 1 - 2 kerrallaan lapsiryhmässä, on mahdotonta välttää niitä tilanteita, missä syrjintää ei tapahtuisi ilman aikuisen ”valvovaa silmää”. Syrjinnän ehkäisy ja suvaitsevaisuuskasvatus pitäisi kuitenkin olla päiväkotien keskeisin tehtävä.

Lapsen kulttuurishokki koettiin suurimmaksi erityistarpeiden syyksi ja sen avulla selitettiin lapsen sopeutumiseen liittyviä pulmia. Moni vastaaja lisäsi, että lapsen koko perheellä on kulttuurishokki, joka heijastuu myös lapsen päiväkodin arkeen. Vastaajista 50 % ilmoitti lasten tulevan pakolaisperheestä, joten erityistarpeisiin vaikuttivat myös perheiden historia ja sosioekonominen tausta. Ikäläisen ym. (2003) tutkimuksessa haastatellut itähelsinkiläiset somalivanhemmat toivat esille sopeutumisvaikeuksia, mutta eivät korostaneet kulttuurieroja sinänsä, vaan kuvailivat niitä pikemminkin arkielämään liittyvien käytännöllisten vaikeuksien kautta (2003, 66.) Tutkimukseni vahvistaa

Ikäläisen ym. (2003) tuloksia siltä osin, kun niitä verrataan kasvattajien mainitsemiin arjen ristiriitoihin tai väärinkäsityksiin maahanmuuttajaperheiden kanssa. Usein nämä arjen ongelmat selitettiin kieliongelmistä ja suomalaisen arkikulttuurin tuntemisen puutteesta johtuviksi.

Tuloksista voidaan esittää johtopäätös, että nykyisen kaltaisella päiväkotien henkilöstömitoituksella ei pystytä *riittävän hyvin* tukemaan maahanmuuttajalapsia, joilla on erityistarpeita. Päiväkotien suurentuneista lapsiryhmistä eivät kärsi ainoastaan maahanmuuttajalapset, vaan kaikki lapset. Lapsiryhmyötä tekevät kasvattajat olivat lähes yksimielisiä siitä, että nykyisen kaltaiset lapsiryhmät olivat liian suuria ja heterogeenisiä, jotta maahanmuuttajalasten erityistarpeisiin kyettäisiin vastaamaan niillä laatustandardeilla, joita kasvattajat itse pitivät toivottavina.

Eri kulttuureista ja tavoista johtuvat toiveet, kiellot ja rajoitukset vaikuttivat myös päiväkotien toimintakulttuurin muutoksiin. Niukalla henkilöstöresurssilla työntekijöiden piti selvittää toiminnan eriyttämisistä, kuten ison lapsiryhmän jakamisesta erilaisiin pienryhmiin useaan kertaan päivän aikana. Maahanmuuttajalasten oman äidinkielen ryhmät, suomen kielen ryhmät ja esim. perheen uskonnollisista tai vakaumuksellisista syistä tapahtuva eriyttäminen vaikutti siihen, että henkilökunta koki riittämättömyyttä ja syyllisyyttäkin siitä, että eriyttäminen ei onnistunut siten, kuin kasvattajat olisivat itse toivoneet.

9.1.2 Yhteistyö maahanmuuttajaperheiden kanssa

Kasvattajat kokivat tärkeäksi sen, että maahanmuuttajavanhemmat perehdytetään suomalaiseen yhteiskuntaan ja siihen, miten Suomessa pienten lasten perheiden arkea yleensäkin ”pyöritetään”. Suoria mainintoja ei löytynyt siitä, kenelle vanhempien perehdyttäminen suomalaiseen yhteiskuntaan vastaajien mielestä kuuluisi. Kysyttäessä kulttuurien erilaisuuden näkymisestä päiväkodissa, jotkut lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat mainitsivat sen näkyvän keskusteluissa lasten arkeen liittyvistä käytännön asioista vanhempien kanssa. Toisin sanoen, osan suomalaisen arkikulttuuriin

perehdyttämisestä olivat ottaneet tehtäväkseen päiväkotien lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat.

Hieman yllättäen tuloksissa ei korostunut vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö monikulttuurisena toimintatapana, vaikka perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvät monentasoiset ongelmat nousivatkin selkeästi esiin. Tulosta voidaan selittää myös niin, että kaikkien vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kehittäminen on eräs päiväkotien keskeisiä laatuvaatimuksia. Monikulttuuriryöntekijöiden ja tulkkien käytön tärkeydestä vanhempien kanssa oli kuitenkin useita mainintoja.

Tässä yhteydessä mainitsemisen arvoinen on maassamme levinnyt Auta lasta kasvamaan - työtavan hanke, joissa toimintaperiaatteina ovat omahoitajuus, lapsen päivähoiton aloittaminen yhdessä vanhempien avulla ja pienryhmätoiminta. Hankkeissa mukana olevissa päiväkodeissa on toteutettu mm. riittävän pitkää lapsen ja vanhemman tutustumis- ja perehdytysaikaa päiväkodissa; yleensä se on ollut kaksi viikkoa (Auta lasta kasvamaan kehittämisshanke, 2002). Malli tuntuisi erityisen hyvin soveltuvan maahanmuuttajataustaisten lasten päivähoiton aloituksen onnistumiseen ja järjestämiseen, mikäli siihen olisi riittävästi voimavaroja yksiköiden sisällä. Lapsen päivähoiton aloitukseen panostamalla pystyttäisiin parantamaan uuden (maahanmuuttaja)lapsen sopeutumista ja sitä kautta havaitsemaan riittävän ajoissa lapsen mahdollisia erityistarpeita ja tuettavia puolia.

Usea vastaaja oli maininnut maahanmuuttajaperheiden kanssa käytävät erilaiset kasvatussuunnitelmakeskustelut ja -neuvottelut, jotka onnistuakseen kuitenkin edellyttävät riittäviä resursseja. On muistettava, että jokainen perheen kanssa käytävä kasvatust keskustelu ja -neuvottelu olisi huolella suunniteltava etukäteen ja siihen pitäisi voida ajallisesti panostaa, mikäli haluamme puhua laadusta varhaiskasvatuksessa ja perheiden kotoutumisesta yhtä aikaa.

Toisin sanoen kaikkien lasten kehitystä ja kasvun tukemista koskevien keskustelujen ja neuvottelujen suunnitteluun ja toteutukseen pitäisi päiväkodista löytyä:

1. pedagogiikan tunteva asiantuntija-kasvattaja
2. tieto lapsesta koko kasvattajatiimiltä (riittävä lapsihavainnointi päiväkodissa)

3. aika

4. tila

Lisäksi maahanmuuttajaperheiden kanssa käytäviin keskusteluihin pitäisi voida varata ammattitaitoinen tulkki. Ns. välittävän toimintakulttuurin työmuotona päiväkodeissa pitäisi voida hyödyntää lasten ja perheiden oman kulttuurisia varhaiskasvattajia. Näinhän ei tällä hetkellä tapahdu.

9.1.3 Isot lapsiryhmät ja niiden vaikutus arjen toimintaan

Päiväkodeissa on edelleen yleisesti käytössä lasten päivähoitoasetuksen (1973/239) mukainen minimihenkilöstömitoitus (Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36 ja Asetus lasten päivähoidosta 16.3.1973/239), jolloin lapsiryhmässä on seitsemää yli kolme vuotiasta ja neljää alle kolme vuotiasta kohden yksi kasvattaja. Kolmesta kasvattajasta vain yhdellä on lastentarhanopettajan ja kahdella lastenhoitajan pätevyys. Itä-Helsingissä päiväkotien isoissa yli 21 lapsen kokopäiväryhmissä on usein lapsia monista eri kulttuureista. Lapset ovat myös hyvin eri tasoilla kehityksessään ja oppimisessaan. Moni kolmivuotias tai sitä nuorempi maahanmuuttajataustainen lapsi saattaa tulla suomalaiseen lapsiryhmään ensimmäistä kertaa turvallisesta kotiympäristöstään. Myös suomenkieliselle lapsiryhmälle eri kieltä puhuva lapsi voi olla ”kummajainen”, jos lapsia ei ole mitenkään ehditty valmistamaan uuteen tulokkaaseen.

Käytännössä tavanomaisen päiväkotipäivän aikana Helsingissä (klo 6:15 – 17:30) on yli kahtakymmentä 3 - 6 vuotiasta lasta varten samanaikaisesti läsnä kuitenkin keskimäärin vain 1 – 2 kasvattajaa. Kukaan kasvattajista ei ole töissä kellon ympäri, kuten ehkä päiväkotimaailmaa tuntematon voisi asetuksista päätellä, vaan työpäivän pituus on 7:39 t. Päiväkodin arki pitää sisällään lukemattoman määrän perustehtävään liittyviä oheistoimintoja, jotka kuuluvat lastentarhanopettajille ja lastenhoitajille, kuten toiminnan pitkän ja lyhyen tähtäimen suunnittelun ja sen vaatimat kokoukset, yhteydet lasten vanhempiin ja eri yhteistyötahoihin, kasvatus- ja arviointikeskustelut, oppimisympäristöstä huolehtimisen, lasten kasvun ja kehityksen seurantaan liittyvät tehtävät, asiakastietojärjestelmän käytön ja lasten vaatehuoltoon ja ryhmäympäristön järjestykseen ja siivoukseen liittyvät tehtävät.

Mihin mahtuu lapsi tämän kaiken oheistoiminnan rinnalla? Väitänkin, että päivähoidon nykyrakenteissa meillä kasvattajilla ei ole todellista aikaa kuunnella lasta. Oikea lapsilähtöinen laatutyö vaatisi pienempiä lapsiryhmiä.

Nykyään työyhteisöissä löytyy kasvattajien yhteistä aikaa perustehtävän suunnitteluun entistä harvemmin. Nykyajan pienet lapset ovat vaativia - niin hyvässä kuin pahassa - ja monilla on valtava aikuisen nälkä, joten työntekijöiden työn suunnittelu, päiväkodin aikuisten yhteiset kokoukset ja muu oheistoiminta ei onnistu ”lasten leikkien lomassa” tai lasten päivälevon aikana, kuten vielä parikymmentä vuotta sitten. Jo yksistään turvallisuusnäkökohdat aiheuttavat lasten jatkuvan valvonnan tarpeen. Päiväkodin henkilökunnan iltakokousten tarve on myös selkeästi lisääntynyt, koska päivisin ei ole mahdollisuuksia saada koko työyhteisöä yhteen.

Bardy, Salmi ja Heino (2001) toteavat, että lapsiryhmien koon kasvaminen on eräs hälyttävimpiä piirteitä monin paikoin maatumme. Tarvitaan sellaisia toimia ja säädöksiä, jotka nykyistä vahvemmin turvaavat lapselle sellaisen jokapäiväisen päivähoitoympäristön, joka vähimmillään tarkoittaa oikeutta riittävän pieneen lapsiryhmään sekä pysyviin aikuissuhteisiin (Bardy ym. 2003, 76.) Mitä toiminta onkaan sellaisessa lapsiryhmässä, jossa risteilee erilaisten kielten ja kulttuurien sekamelska ja lapsi ei tule ymmärretyksi millään kielellä? Heikkotasoinen päivähoito voi vahvistaa ja ehkä synnyttääkin syrjäytymiseen sysääviä vaikutuksia. Sillä tosiasia on, että siellä, missä toimitaan ylisuurissa ja alati vaihtuvissa ryhmissä, päivähoiton mahdollisuudet ennaltaehkäisevään työhön ovat huonommat (mts., 2003, 76).

Aikuisen huomion tarvetta isoissa lapsiryhmissä eivät pode ainoastaan maahanmuuttajataustaiset lapset, vaan myös ns. kantaväestön lasten joukossa on yhä lisääntyvä määrä erityistä huolenpitoa ja tukea tarvitsevia lapsia. Tutkimuksessani kerrottiin myös lapsiryhmistä, joissa saattoi olla kahdeksasta eri kulttuurista lapsia ja ns. kantasuomalaisia vain muutama. Eräs tutkimukseen vastannut kasvattaja kertoi jopa osapäiväryhmästä, jossa kaikki olivat erikielisiä ja -kulttuuritaustaisia lapsia (V41). Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten tällainen lähtöasetelma vaikuttaa lasten oppimiseen ja integroitumiseen suomalaisessa yhteiskunnassa.

9.2. Erikielisten ja -kulttuuritaustaisten lasten kotoutumisen haasteet

Yhteiskunnan moninaistuminen luo paineita maamme varhaiskasvatusjärjestelmälle. Miten jäykkä julkinen instituutio pystyy nykyisten yhä niukkenevien resurssien aikana vastaamaan muuttuvan asiakaskuntansa tarpeisiin? Kovenevien arvojen valtakunnassa varhaiskasvatus ei ole korkealle arvostettu, se ei tuota suoraan rahaa ja voittoa, eikä siten ole päättäjille tärkeä. Toisaalta Jouko Kajanojan vuonna 1999 tekemät laskelmat päivähoiton kannattavuudesta ja sen tuottamasta ylijäämästä julkiselle taloudelle pitävät edelleen paikkansa (Bardy ym. 2003, 62).

Vanhempien työttömyys ja erityisesti isien työttömyys vaikuttaa koko perheen sosioekonomiseen tilaan. Maahanmuuttajalasten kannalta katsoen työttömyys koituu myös lapsen elämään vaikuttavaksi negatiiviseksi tekijäksi. Lapsen mahdollisuutta suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja suomenkielen oppimiseen saatetaan rajoittaa perheen työttömyyden perusteella. Se, mitä laissa luvataan kaikille kuuluvaksi eli subjektiivinen päivähoito-oikeus, halutaan kyseenalaistaa maahanmuuttajalasten kohdalla.

Tässä olisikin mahdollisuus ns. välittävän toimintakulttuurin luomiseen. Tarvitsisimme kevyempiä, interkulttuurisesti orientoituneita rakenteita ja toimintatapoja, jotka turvaisivat maahanmuuttajalasten mahdollisuudet bikulturalismiin. Todennäköisesti myös pitkällä tähtäimellä kustannustietoisempia ratkaisuja olisivat kevyemmät rakenteet maahanmuuttajataustaisille perheille ja myös muille kotona olevien vanhempien lapsille. Ne voisivat olla avoimempia ja kevyempiä päiväkotiryhmiä tai -kerhoja erilaisissa resurssi- ja oppimis-/toimintakeskuksissa tai asukaspuistoissa. Ihanteellinen malli olisi esimerkiksi lasten- ja perheneuvoloiden yhdistäminen näihin toimintakeskuksiin.

Päiväkoti ja koulu ovat tällä hetkellä maahanmuuttajien kotoutumisen kannalta ainoa väylä, jonka kautta lapset pääsevät mukaan yhteiskuntaan. Yhteiskuntamme tasa-arvon kannalta olisi ensiarvoisen tärkeää, ettei maahanmuuttajalasten ja – nuorten syrjäytymistä

tapahtuisi. Edelleenkin yliopisto-opiskelijoista vain 2,5 % on ulkomaalaisia opiskelijoita (Taulukoita Kota-tietokannasta 2003:31). Tilastojen mukaan 78 % täällä asuvista maahanmuuttajanuorista jatkaa pakollisen oppivelvollisuuden jälkeen opintoja, kun ns. valtaväestön nuorista peräti 93 % jatkaa koulua oppivelvollisuusvuosien jälkeen. Toisin sanoen jo tässä vaiheessa 15 % maahanmuuttajanuorista putoaa pois koulutuksen piiristä (Alitolppa-Niitamo, henkilökohtainen tiedonanto 17.11.2003).

Maahanmuuttajakoordinaattori Börje Mattson (2004) on ehdottanut maahanmuuttajalapsille ainakin kahden vuoden valmistavaa opetusta, ennen kuin lapset siirtyvät tavallisille luokille. Hänen mukaansa maahanmuuttajien sopeutumisessa menee aikaa 6 - 7 vuotta, eikä mitään oikotietä ole. Mattson esittää, että tärkeintä valmistavassa opetuksessa ovat oman äidinkielen ja suomen tai ruotsin kielen opetus. Hänen mukaansa suuri osa maahanmuuttajista epäonnistuu, jos heidät laitetaan tavalliselle luokalle (Helsingin Sanomat 4.4.2004). Mikäli pystyisimme varhaiskasvatuksen keinoin riittävästi tukemaan maahanmuuttajalasten oman äidinkielen ja S2/R2-kielen oppimista, auttaisi se myös maahanmuuttajalasten kouluun siirtymistä ja sopeutumista. Tarvitsisimmekin ehdottomasti varhaiskasvatuksen, valmistavan opetuksen ja alkuopetuksen vuoropuhelun parantamista.

Onnistuneen kotoutumisen seurauksena on kaksikulttuurisuus, jolloin maahanmuuttaja säilyttää omaa kulttuuriaan ja yhteyksiä omaan ryhmäänsä ja omaksuu myös valtakulttuurin normeja ja tapoja. Kotoutumisen tuomat haasteet vaikuttavat maahanmuuttajalapsen sopeutumiseen. Se miten perheen kotoutuminen sujuu uudessa kotimaassa, vaikuttaa suuresti lapsen päiväkotielämään ja myöhemmin hänen koulumenestykseensä.

9.3 Välittävän toimintakulttuurin strategia

Väestöliiton kannanotossa (10.6.2003) sanotaan, että tarvitaan ”välittäviä” toimenpiteitä ja toimijoita, jotka voivat tarjota sillan maahanmuuttajien ja normaalipalvelujen välille.

Onko julkisessa varhaiskasvatuksessa mahdollisuuksia kyseiseen strategiaan nykyisenkaltaisilla rakenteilla ja voimavaroilla? Tutkituissa itähelsinkiläisissä päiväkodeissa näitä ”sillanrakentajia” ovat pääosin olleet monikulttuurityöntekijät eli maahanmuuttajat ja monikulttuurisesti pätevöityneet ammattilaiset, joiden määräaikaisuus erilaisten projektien loppumisien myötä on kuitenkin viemässä pohjan pitkäjänteiseltä kehittämistyöltä.

Tutkimuksessani nousivat positiivisena esimerkkinä esille tällaiset projektit, joiden tuloksena oli monenlaisia uusia toimintatapoja. Kulttuurien rikkautta pystyttiin hyödyntämään parhaiten sellaisissa yhteisissä toiminnoissa, joissa monikulttuurityöntekijät olivat tulleet hyvin tutuiksi kasvattajille, lapsille ja myös perheille. Ns. myönteisen eriyttämisen avulla vastaajat kertoivat saaneensa omassa työssään onnistumisen kokemuksia ja positiivista palautetta. Esimerkiksi lasten oman kielen opetukseen liittyvät säännöllisesti toimivat pienryhmät ja kulttuurintulkkien kanssa tapahtuva yhteistyö mainittiin voimia antavina toimintoina.

Tuloksista nousee kuitenkin selkeästi esille kasvattajien kokema kriittisyys ja ristiriita sellaisia lasten toimintaan liittyviä eri kulttuurista johtuvia rajoituksia, toiveita ja kieltoja kohtaan, joita kasvattajan on itse vaikea hyväksyä. Näihin tilanteisiin tarvittaisiin myös välittävän kulttuurin strategiaa. Sen toimintalinjana pitäisi olla valtaväestön ja maahanmuuttajaryhmien kanssakäymisen lisääminen, sillä onhan huoli kaikkien lastemme tulevaisuudesta yhteinen.

Ns. välittävän kulttuurin mallin periaatteiden mukaisesti maahanmuuttajataustaiset varhaiskasvattajat voisivat tulla aluksi päiväkoteihin ammatti- tai työharjoitteluun ja heille voitaisiin räätälöidä myös täydennyskoulutusta. Näin isot maahanmuuttajavaltaiset lapsiryhmät ja kasvattajat saisivat eri kulttuurin edustajien tukea ja ryhmissä heidän ammattitaitoaan voitaisiin hyödyntää esimerkiksi myönteisen eriyttämisen tehtävissä. Täten myös maahanmuuttajatyöntekijät saisivat tärkeää suomen kielen harjoitusta käytännössä. Itselläni on hyvin myönteisiä kokemuksia työllistetyistä maahanmuuttaja-varhaiskasvattajista aiemmilta vuosilta. Kuitenkin esimerkiksi maahanmuuttajien saaminen työharjoitteluun tai työllistäminen päiväkoteihin on tätä kirjoittaessani tehty vaikeammaksi ja myös lyhytjänteiseksi.

Tutkija Anne Alitolppa-Niitamo (17.11.2003) on todennut, että moninaistuva asiakaskunta edellyttää julkisten palvelujen joustavuutta niin, että asiakkaiden erityistarpeisiin pystytään vastaamaan. Ymmärrän joustavuuden kuitenkin tässä yhteydessä tarkoittavan jotakin muuta kuin varhaiskasvattajien työmäärän lisäämistä. Suomessa on pitkälti sovellettu periaatetta, että maahanmuuttajille ei luoda palveluiden erillisyyksiköitä, vaan palveluiden tarve tyydytetään ns. normaalipalvelujen kautta. Alitolppa-Niitamo (2003) jatkaa, että käytäntö ja tutkimus ovat osoittaneet kuitenkin, että joustamaton ja yksipuolinen palvelujen tarjonta ei johda mahdollisuuksien tasa-arvoon. Myös tutkimukseni osoittaa, että nykyisenkaltaisilla varhaiskasvatuksen normaalipalveluilla ei pystytä riittävästi vastaamaan maahanmuuttajalasten erityistarpeisiin.

Tarvitaan esittelemieni kevyempien rakenteiden hyödyntämistä kotona olevien vanhempien ja maahanmuuttajaperheiden lasten varhaiskasvatuksen kehittämiseksi erimuotoisissa avoimissa oppimis-, toiminta- tai resurssikeskuksissa. Kevyemmät ja innovatiivisemmat rakenteet ja joustavammat ratkaisut lisäävät tulevaisuudessa myös maahanmuuttajaperheiden ja palvelujen maksajien eli meidän kaikkien veronmaksajien tyytyväisyyttä. Kaikki perheet ja lapset eivät hyödy - eivätkä tarvitse - nykyisen kaltaista raskasta yli 10 tuntiseen hoitopäivään perustuvaa jäykähköä kokopäiväisten lapsiryhmien järjestelmää.

9.4 Monikulttuurinen pätevytyminen

Tutkimuksesta nousi esille kasvattajien vahva ammatillinen identiteetti maahanmuuttajalasten ja -perheiden kanssa. Perheitä kunnioitettiin ja heidän toiveitaan haluttiin ottaa huomioon, vaikka kulttuuristen erojen ja ristiriitojen selvittely veikin aikaa ja voimavaroja. Monet vastaajat mainitsivat työkokemuksen tuoneen varmuutta selviytyä haasteellisistakin tilanteista maahanmuuttajaperheiden kanssa. Talib (2002, 131)

toteaakin, että opettajien monikulttuurinen pätevytyminen tapahtuu parhaiten kokemuksen kautta.

Sekä Talib (1999, 163) että Lynch ja Hanson (1997, 41 - 42) kirjoittavat kasvattajien kulttuurishokista. Tutkimuksessani ei kuitenkaan löytynyt suoria mainintoja vastaajien itsensä kokemasta kulttuurishokista. Eräs päiväkodin johtaja mitä ilmeisimmin viittaa kuitenkin kulttuurishokkiin kertoessaan henkilökuntansa ”tuskastumisen” vähentyneen maahanmuuttajien kanssa työskennellessä.

Ensimmäisistä pakolaiskokemuksistamme olemme toki menneet tieto-taidoiltamme aimo harppauksen eteenpäin. Nyt tiedämme jo, mitä työelämä monikulttuuriselta kasvattajalta vaatiikaan! Mirja-Tytti Talibin (2002, 130 - 130) sanoin opettajan ammatillisuuteen kuuluu ensinnäkin tietoisuus maahanmuuttajaoppilaan taustan vaikutuksista vuorovaikutukseen ja oppimistilanteisiin. Toisaalta opettajan kulttuurinen tietoisuus auttaa häntä tunnistamaan oman ja vieraan kulttuurin käyttäytymismallien eroavuuksia ja yhtäläisyyksiä. Usein kuitenkin opettajilta puuttuu tietoa sekä erilaisista oppimisvaikeuksista että oppilaan psyykkisestä hyvinvoinnista ja sen häiriöistä. Haastetta opettajankoulutukselle siis riittää.

Monikulttuurisen kasvattajan ammatillisuuden tukemisen ja työssä jaksamisen ehdoton edellytys olisi mielestäni työnohjaus, vaikkei se tutkimuksessani merkitsevästi esiin noussutkaan. Kuitenkin työvuosiltaan vanhemmat lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat kokivat työnohjauksen tarpeen selkeästi suuremmaksi kuin alle kymmenen vuotta työskennelleet kollegansa.

Jokikokon (2002) aiempi kuvaus interkulttuurisesta pedagogista sivuaa Talibin (2002) ajatuksia monikulttuurisuuden ymmärtämisestä jonkinlaiseksi elämänkatsomukseksi: tarvitaan intuitiota, herkkyyttä ymmärtää, mistä kulttuurisessa vuorovaikutustilanteessa on kyse. Opettajan pitäisi voida ylittää oma sokeutensa tarkastelemalla kriittisesti kulttuurisia, itsestään selvinä pidettäviä totuuksia (Talib, 131.) Tässä kohtaamispisteessä - tai sokeassa pisteessä - monikulttuurisen kasvattajan työn paradoksi piileekin. Turvallisen kasvattajayhteisön tuki ja jo edellä mainittu työnohjaus olisikin väylä käydä kriittistä tarkastelua sekä kasvattajan itsensä että monikulttuurisen yhteisön kanssa.

Opettajankoulutuslaitosten oman opetuksen ja monialaisten opintojen sisältöjen kriittiseen tarkasteluun kehottivat professori Kirstinä ym. (2003) Helsingin Sanomien mielipidesivulla. He toteavat, että luokanopettajien vaativa ja alipalkattu työ käy entistä haasteellisemmaksi, sillä muun muassa koulujen monikulttuurisuus ja erityisopetuksen tarve lisääntyvät. Luokanopettajien rinnalle nostaisin tässä yhteydessä myös lastentarhanopettajat. Lastentarhanopettajien koulutuksessa pitäisi myös tarkastella kriittisesti monikulttuurisuustyön tuomia uusia haasteita nykyisessä varhaiskasvatusjärjestelmässä. Tutkimukseni aineistosta saa selkeän kuvan lastentarhanopettajan toimenkuvan muutospaineista.

Maahanmuutto- ja pakolaispoliittinen toimikunta esittää, että opettajien peruskoulutukseen pitää sisällyttää ihmisoikeuksia, maahanmuuttajuutta ja monikulttuurisuutta käsitteleviä osioita (Hallittu maahanmuutto ja tehokas kotoutuminen 1997, 198.) Luonnollisesti lastentarhanopettajien koulutukseen pitäisi sisällyttää samoja osioita, sillä perusta suvaitsevaisuuskasvuun luodaan jo ennen peruskouluikää. Tutkimukseni osoittikin, että vaikka lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat ovat valmiita kohtaamaan maahanmuuttaja-asiakasperheet ja ovat tottuneet tekemään monikulttuurisuustyötä päiväkodeissa, istuvat ennakoasenteet erityisesti kokeneemmissa lastentarhanopettajissa kuitenkin vankasti. Tämä ilmenee esimerkiksi kysyttäessä maahanmuuttajataustaisen työtoverin saamisesta päiväkotiin. Uskon kuitenkin, että interkulttuurisen opettajankoulutuksen ja monikulttuurisen työkokemuksen avulla mahdollistamme omalta osaltamme uudenlaista välittävän toimintakulttuurin lisäämistä työyhteisöissämme.

9.5 Lopuksi

Olen tällä tutkimuksellani pyrkinyt valottamaan varhaiskasvatuksessa tapahtuneita muutoksia ja haasteita tämän päivän monikulttuurisessa Itä-Helsingissä. Organisaatioissa olennainen tieto löytyy asiakasrajapinnoilta eli sieltä, missä asiakas kohtaa työntekijän.

Mielestäni päättäjien pitäisi kyetä kuuntelemaan niitä signaaleja, joita työntekijät viestittävät ongelmista ja yhteiskunnallisten päätösten vaikutuksista perheisiin ja lapsiin. Poliittisilta päättäjiltä tarvitaan asennetta ja tahtoa, jossa tunnustetaan varhaislapsuuden arvo ja määritellään taloudellis-poliittiset ratkaisut lapsen etua ajatellen. Me ymmärrämme, että on kuin ”rahaa pankkiin pistäisi”, jos ongelmat voidaan hoitaa silloin, kun ne ovat vielä hyttysen pistoja, eivätkä apinan raivoa.

Oikea-aikainen resursointi ja riittävän varhainen puuttuminen tuovat tulevaisuudessa niin henkistä kuin taloudellistakin säästöä. Maahanmuuttajaperheiden ja heidän lastensa erityistarpeiden huomioon ottamisella vaikutetaan myös valtakulttuurin edustajien eli meidän suomalaisten asenteisiin ja sitä kautta pitkällä tähtäimellä suvaitsevampaan, monimuotoisempaan yhteiskuntaan.

LÄHTEET

- Aho, S.(1996) Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2003) Luento 17.11.2003. Espoon kaupungin järjestämä Monikulttuurisuus-luentosarja.Espoo.
- Alport, G. W. (1954) The Nature of Prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley
- Askola-Vehviläinen, S. (1996) Maahanmuuttajaperheiden lasten päivähoito Itä-Helsingissä. Sosiaaliviraston julkaisusarja A 7/1996. Helsinki.
- Auta lasta kasvamaan – kehittämishanke. Stakes. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <
[URL:http://www.stakes.fi/varttua/lomakkeet/selaus/hankkeet/selaus.asp](http://www.stakes.fi/varttua/lomakkeet/selaus/hankkeet/selaus.asp) >
 20.3.2004
- Bardy, M. & Salmi, M. & Heino, T. (2001) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES Raportteja 263.2001. Saarijärvi: STAKES.
- Berry, J.W. (1990) Psychology of Acculturation. Teoksessa Berman, J. & Dienstbier, R. (toim.) Cross-Cultural Perspectives, Nebraska Symposium on Motivation 1989. Lincoln: University Nebraska Press.
- Castles, S. (2000) Ethnicity and Globalization. From Migrant Worker to Transnational Citizen. London: Sage Publications Ltd.
- Eronen, A. & Luomala, J. & Paju, E. (2002) Metron tuomat. Itähelsinkiläisten kokemuksia hyvinvoinnistaan. Sosiaali- ja terveysturvakeskusliitto. Helsinki.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Osuuskunta Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Osuuskunta Vastapaino.
- Fielding, J. (1998) Coding and managing data. Teoksessa Gilbert, N. (Ed.) Researching social life. London: SAGE Publications.
- Gay, G.(1998) Principles and paradigms of multicultural education. Teoksessa Häkkinen K. (Ed.) Multicultural Education Reflection on Theory and Practice. University of Jyväskylä.
- Graham, M.(1999) Miseducation. The need to develop effective educational strategies for young people of African descent. Artikkel. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa.com) <

- URL:<http://www.ritesofpassage.org/df99-articles/mis-education.htm> > 27.9.2002
- Grant, C. (Ed.) (1992) *Research & Multicultural Education. From the Margins to the Mainstream*. London: Falmer Press.
- Grugeon, E. & Woods, P. (1990) *Educating All. Multicultural perspectives in the primary school*. London: Routledge.
- Helsingin kaupungin tilastoja. Saatavana www-muodossa <
 URL:<http://www.hel.fi/tietokeskus/tilastoja/HelsinkiAlueittain2001/7itainen.pdf> > 5.7.2003
- Helsingin kaupungin tietokeskus (2003) *Ulkomaalaisten elämää Helsingissä - julkaisusta tietoa arvailujen varalle Tilastoja 2000:22*. Saatavilla www-muodossa >
 URL:<http://www.hel.fi/tietokeskus/tilastoja/ulkomlyh00.html>
 >5.7.2003
- Helsingin Sanomat. 7.2.2003. Vieraskynä. Lapsiin kohdistuvaa rasismia vähennettävä määrätietoisesti.
- Helsingin Sanomat. 14.3.2003. Talous. Yhä useampi köyhäksi syntynyt pysyy köyhänä.
- Helsingin Sanomat. 4.4.2004. Artikkel. Asiantuntija esittää maahanmuuttajalapsille ainakin kahden vuoden valmistavaa opetusta.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Liikanen, P. & Sajavaara, P. (1990) *Tutkimus ja sen raportointi*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. (2002) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hokkanen, E. (2002) *Identiteetin uudet kasvot*. Teoksessa Räsänen, R. & Jokikokko, K. & Järvelä, M. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (Eds.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto. Acta Univ. Oul. E 55.
- Honkasalo, V. (2001) *Nyt mä oon suomalainen...varmaan. Nuoret maahanmuuttajat, etnisyys ja rasismi*. Pro gradu tutkielma. Uskontotieteen laitos. Helsinki. Saatavana www-muodossa <URL:
<http://www.helsinki.fi/kasv/kirjasto/opin.html> > 20.10.2003
- Hyötynen, P. (2003) *Opetushallitus selvittää maahanmuuttajaopetuksen tilan*. Monitori maahanmuuttoasioiden ammattilehti 3/ 2003.
- Ife, J. (2001) *Human Rights and Social Work. Towards Rights-Based Practice*.

- Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Ikäläinen, S. & Martiskainen, T. & Törrönen, M. (2003) Mangopuun juurelta kuusen katveeseen - asiakkaana maahanmuuttajaperhe. Lastensuojelun Keskusliitto. Vantaa: Dark Oy.
- Inkala, L. (2002) Kansallisuus ja monikulttuurisuus – Pohdintaa suomalaisuuden synnystä, piirteistä ja tulevaisuuden näkymistä. Teoksessa Räsänen, R. & Jokikokko, K. & Järvelä, M. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (Eds.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto. Acta Univ. Oul. E 55.
- Jaakkola, M. (2000) Maahanmuutto ja etniset asenteet. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin 1987 - 1999. Työvoimapolitiittinen tutkimus 213. Helsinki: Edita
- Joronen, T.(2003) Helsingin ulkomaalaispolitiikan teoria ja käytäntö. Helsingin kaupungin Tietokeskuksen verkkojulkaisuja 2003/17. Saatavana [www-muodossa < URL:http://www.hel.fi/tietokeskus >](http://www.hel.fi/tietokeskus)19.6.2004
- Kaleva.plus. Arkipäiväivän rasismi kiusaa maahanmuuttajia.11.05.2004. Saatavana [www-muodossa< URL:http://www.kaleva.fi/ >](http://www.kaleva.fi/)05.06.2004
- Kirstinä, L. & Grunthal, S. & Leino, P. (2003) Opettajan työ on yhä haasteellisempaa. Helsingin Sanomat. MieliPide. 23.11.2003.
- Koponen, H. (2002) Monikulttuurikasvatus ja monikulttuurinen koulu - Mitä kaikkea se sisältää? Saatavana [www-muodossa URL:http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria-monikult.html](http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria-monikult.html) 15.6.2004
- Krogh, S. & Stentz, K. (2001) Early Childhood Education. Yesterday, Today and Tomorrow. New Jersey: LEA. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 2001 Mahwah.
- Kuntsi, T. (1999) Muslimioppilas suomalaisessa peruskoulussa. Tapaustutkimus kahden muslimitytön sopeutumisesta suomalaiseen peruskoululuokkaan. Pro gradu tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Helsinki.
- Kuukka, K. (1996) Suomen opettajan ja oppijan vuorovaikutuksesta. Teoksessa Kurhila, S. (toim.) Kakkoskieli. Suomea toisena ja vieraana kielenä käsittelevää tutkimusta ja oppimateriaalia. Kymmenen tutkielmaa kielen omaksumisesta ja vuorovaikutuksesta. Helsinki: helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Lee, V. & Burkham, D. (25.11.2002) Inequality at the starting gate. Social background

- differences in achievement as children begin school. Saatavilla www-muodossa < [URL:http://www.epinet.org/books/starting_gate.html](http://www.epinet.org/books/starting_gate.html) >5.7.2003
- Lehtinen, A.-R. (2000) Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy.
- Liebkind, K. (1994) Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Liebkind, K. (toim.) Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. (1995) Monikulttuurisuus opetus Suomessa. Erityisopetuksen päivät. Luentomateriaali. Helsingin Yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. 3.3.1995. Helsinki
- Lynch, E. & Hanson, M. (1997) Developing Cross-Cultural Competence. A Guide for Working with Children and Their Families. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Maahanmuutto- ja pakolaispoliittisen toimikunnan mietintö. (1997) Sisäasiainministeriö. 1997: 5. Hallittu maahanmuutto ja tehokas kotoutuminen. Ehdotus hallituksen maahanmuutto- ja pakolaispoliittiseksi ohjelmaksi. Helsinki: Edita.
- Matthies, A-L. (1996) Mitä on sektoreiden välissä? Teoksessa Matthies, A-L & Kotakari, U. & Nylund, M. Välittävät verkostot. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikkola, P. (2001) Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku. Turun yliopiston julkaisuja C171.
- Monikulttuurisuus - varhaiskasvatuspäivä. (2003) Tilastotietoa Helsingin kaupungin tietokeskuksen mukaan. Lastentarhanopettajaliitto. Helsinki. 13.2.2003.
- Newell, R. (1998) Questionnaires. Teoksessa Gilbert, N. (Ed.) Researching social life. London: SAGE Publications.
- Nummenmaa, T. & Konttinen, R. & Kuusinen, J. & Leskinen, E. (1997) Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Pietilä, H.(2003) Mikä meitä yhdistää. Ihmisyys ja perusarvot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P.(2001) Erityiskasvatuksen työalueet päivähoidossa. Teoksessa Pihlaja, P. & Kontu, E. (toim.) Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2001:14. Saatavilla www-muodossa < URL: <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/erityiskasvatus/tahdella.pdf> > 7.7.2003

- Ristiintaulukointi. (2003) Menetelmätietovaranto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/ristiintaulukointi/ristiintaulukointi.htm)<
[URL:http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/ristiintaulukointi/ristiintaulukointi.htm](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/ristiintaulukointi/ristiintaulukointi.htm)
 l> 16.11.2003
- Rockas-Viljanen, A. (2004) Alle kouluikäisten kielenoppimisen tukeminen. Moped.
 Saatavilla [www-muodossa](http://www.tkukoulu.fi/moped/opetus/kielenoppimisentuki.html)<
[URL:http://www.tkukoulu.fi/moped/opetus/kielenoppimisentuki.html](http://www.tkukoulu.fi/moped/opetus/kielenoppimisentuki.html)> 5.6.2004
- Routio, P. (2000) Tuote ja tieto. Saatavilla [www-muodossa](http://www2.uiah.fi/projects/metodi/064.htm)<
[URL:http://www2.uiah.fi/projects/metodi/064.htm](http://www2.uiah.fi/projects/metodi/064.htm)> 22.11.2003
- Räihä, O. (2001) Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen päivähoitossa. Teoksessa
 Pihlaja, P. & Kontu, E.(toim.) Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Sosiaali-
 ja terveysministeriön julkaisuja 2001:14. Saatavilla [www-muodossa](http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/erityiskasvatus/tahdella.pdf)<
[URL:http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/erityiskasvatus/tahdella.pdf](http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/julkaisut/erityiskasvatus/tahdella.pdf)
 >7.7.2003
- Räsänen, R. (2002) Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden
 ristiaallokossa. Teoksessa Räsänen, R. & Jokikokko, K. & Järvelä, M. &
 Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (Eds.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta
 todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteiden ja
 opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto. Acta Univ. Oul. E 55.
- Salmivalli, C. (2003) Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita
 toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siraj-Blatchford, I. (1994) The Early Years Laying the Foundations for Racial Equality.
 Staffordshire, England: Trentham Books.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988) Vähemmistö, kieli ja rasismi. Helsinki: Gaudeamus.
- Soto, L. D. (2002) Young Bilingual Children's Perceptions of Bilingualism and
 Biliteracy: Altruistic Possibilities. Bilingual Research Journal. Volume 26.2002.
 Number 3. Saatavilla www-muodossa <
[URL:http://brj.asu.edu/content/vol26_no3/pdf/art>.pdf](http://brj.asu.edu/content/vol26_no3/pdf/art>.pdf) >20.8.2003
- Straus, A. & Corbin, J. (1990) Basics of Qualitative Research Grounded Theory
 Procedures and Techniques. London: Sage Publications.
- Suarez-Orozco, C. & Suarez-Orozco, M. (2001) Children of Immigration.
 Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Talib, M-T. (1999) Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia
 maahanmuuttajaoppilaista. Tutkimuksia 207. Helsinki: Helsingin yliopiston OKL.

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

Tamminen, R. (1993) Tiedettä tekemään! Jyväskylä: Gummerus.

Taulukoita KOTA-tietokannasta 2002. (2003) Opetusministeriön julkaisuja 2003:31.

Saatavilla www-muodossa <

[URL:http://www.minedu.fi/julkaisut/kouluts/2003/opm31/opm31.pdf](http://www.minedu.fi/julkaisut/kouluts/2003/opm31/opm31.pdf) >

25.11.2003

Tilastokeskus. (2004) Väestörakenne. Väestö kansalaisuuden, syntymämaan ja

äidinkielen mukaan 2003. Päivitetty 4.5.2004. Saatavilla www-muodossa<

[URL:http://www.tilastokeskus.fi/tk/he/vaesto_rakenne.htm](http://www.tilastokeskus.fi/tk/he/vaesto_rakenne.htm)> 27.12.2004

Ulkomaalaisten ja koko väestön työttömyysasteet vuosina 1994 - 2003. Monitori 2/ 2004.

Saatavilla myös www-muodossa< [URL:http://www.mol.fi/migration/tilastot.html](http://www.mol.fi/migration/tilastot.html)>

19.6.2004

Urpola, S.(2002) Turvapaikan hakijan elämäkertojen ymmärtäminen osana opettajan

kasvua interkulttuurisuuteen. Teoksessa Räsänen, R. & Jokikokko, K. & Järvelä, M.

& Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (Eds.) Interkulttuurinen opettajankoulutus.

Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteiden ja

opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto. Acta Univ. Oul. E 55.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2003) Saatavilla www-muodossa<

[URL:http://www.stakes.fi/varttua/tietotori/varhaiskasvatus/vasu.pdf](http://www.stakes.fi/varttua/tietotori/varhaiskasvatus/vasu.pdf)

>20.3.2004

Verkkouutiset. Arkipäivän rasismi kiusaa maahanmuuttajia.11.5.2004.

Saatavilla www-muodossa <[URL:http://www.verkkouutiset.fi/](http://www.verkkouutiset.fi/)> 5.6.2004.

Virtanen, P. & Alanampa, A. & Hytönen, M. & Maijala, K. & Vasiljeva, L. (2001)

Maahanmuuttajalasten esiopetusta kahdella kielellä. Project of Bilingual

Assessment and Curriculum Development. Helsingin kaupungin sosiaaliviraston

selvityksiä. 2001:8.

Vogt, P. (1997) Tolerance and Education. Learning to Live With Diversity and

Difference. London: Sage Publications.

Väestöliitto. 10.6.2003. Väestöliitolta tukea ja neuvontaa ihmissuhde- ja

kasvatusongelmiin. Saatavilla www-muodossa <

[URL:http://www.vaestoliitto.fi/tiedotus/sisaltosivut/2003/kotipuuyhtveto.html](http://www.vaestoliitto.fi/tiedotus/sisaltosivut/2003/kotipuuyhtveto.html)

>11.11.2003

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista.(1989) Suomen YK-liitto. Saatavilla www-

muodossa < [URL:http://www.ykliitto.fi/iotieto/lapsen.html](http://www.ykliitto.fi/iotieto/lapsen.html) > 28.12.2004

Ålund. A. & Schierup, C-U. (1991) Paradoxes of multiculturalism. Esseys of Swedish society. Aldershot, England: Avebury Academic Publishing.

Liite 1

Sosiaalikeskuksen johtaja

Raili Metsälä

I täinen Sosiaalikeskus

Opiskelen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa kasvatustieteen maisterin tutkintoa. Pro gradu tutkielmani aiheena on **Maahanmuuttajalasten erityistarpeet päiväkotien isoissa lapsiryhmissä**. Ohjaajani on professori Leena Alanen.

Pyydän tutkimuslupaa suorittaakseni kvalitatiivisen kysely- ja haastattelututkimuksen sellaisissa päiväkodeissa I tä-Helsingissä, joissa on paljon maahanmuuttajataustaisia lapsia. Mikäli päiväkotien henkilöstö on suostuvainen, toivon voivani lähettää kyselylomakkeet XXXXXXXXXXXXXXXX- päiväkoteihin. Vastauksia käsitellään täysin luottamuksellisesti, henkilökunnan ja päiväkotien nimiä ei missään vaiheessa kysytä eikä ilmaista tutkimuksen aikana eikä tuloksissa.

Kyselyn lisäksi tavoitteenani on teemahaastatella kahden päiväkodin varhaiskasvattajia, mikäli he antavat siihen suostumuksensa. Päiväkodit on tarkoitus valita edellä luetelluista. Mikäli tutkimuksen eteneminen vaatii täsmentäviä lisäkysymyksiä, toivoisin voivani haastatella alueen keltoja heidän siihen suostuessaan. Kaikki vastaukset käsitellään täysin luottamuksellisesti ja vastaajien henkilöllisyyttä ei paljasteta.

Mikäli se päiväkodeille sopii, lähetän kyselylomakkeet syys-lokakuun vaihteessa 2003. Ennen sitä olisin yhteydessä kyseisten päiväkotien johtajiin sopiakseni tutkimukseen liittyvistä käytännön asioista. Haastattelut sovin myöhemmin.

Helsingissä 8. elokuuta 2003

Marja-Leena Nummela
kasv.kand, elto
kasvatustieteen maisteriopiskelija
Huivipolku 6
00950 Helsinki
puh. 09-3254 780

Liite 2

1. Olen nainen/ mies.
2. Olen pk.johtaja/ Ito/ lh/ pk.apulainen/ muu _____.
3. Olen valmistunut vuonna_____.
4. Päiväkotityövuosia minulla on noin_____.
5. Olen tehnyt maahanmuuttaja-asiakkaiden kanssa työtä päiväkodissa noin __ vuotta.
6. Miten kulttuurien erilaisuus näkyy päiväkodissanne? (Voit kirjoittaa myös toiselle puolelle.)

7. Mitä erityisongelmia maahanmuuttajalapsilla on? Laita viisi tärkeintä ongelmaa_tärkeysjärjestykseen siten, että (1) on tärkein/yleisin, (2) seuraava jne.

- puutteellinen suomenkieli
- jäsentymätön käsitys itsestä
- passiivisuus, syrjään vetäytyminen, arkuus
- sosiaalisten taitojen puute
- ystävyysuhteiden niukkuus
- aggressiivisuus
- masentuneisuus
- oppimisvaikeuksia
- muita, mitä

8. Millaisia syitä maahanmuuttajalasten erityistarpeille on? Laita viisi tärkeintä vaihtoehtoa tärkeysjärjestykseen alkaen ykkösestä.

- lapsi tulee pakolaisperheestä
- perheessä on ongelmia, kuten paljon sairautta

- lapsella on kulttuurishokki
 - perheellä on pitkäaikainen stressi, kuten työttömyyttä, vanhempien ero
 - perhe on kokenut syrjintää
 - lapsi kokee syrjintää toisten lasten taholta
 - lapsi kokee syrjintää aikuisten taholta
 - lapsella on ollut useita muuttoja tai ero omasta perheestä
 - muuta, mitä
-
-
-

9. Mikäli maahanmuuttajalapsilla on oppimisvaikeuksia, miten ne ilmenevät? Laita viisi tärkeintä vaihtoehtoa tärkeysjärjestykseen alkaen ykkösellä. Jos lapsilla ei ole ollut oppimisvaikeuksia, laita rasti tähän () ja voit siirtyä kohtaan 11.

- ei ole kiinnostunut oppimisesta
 - keskittymisvaikeuksia
 - ei ymmärrä ohjeita
 - hienomotoriikkaan liittyviä ongelmia
 - karkeamotoriikkaan liittyviä ongelmia
 - hahmotushäiriöitä
 - ei uskalla puhua
 - arka, pelokas
 - levoton, häiritsee toisia
 - muuta, mitä
-
-
-

10. Mistä oppimisvaikeudet johtuvat? Merkitse viisi tärkeintä vaihtoehtoa tärkeysjärjestykseen alkaen ykkösellä.

- kielitaidon puutteesta
- kulttuurieroista
- heikosta itsetunnosta
- vanhempien asenteista
- henkilökunnalla ei ole riittävästi aikaa yksilölliseen tukemiseen
- päiväkotien liian suurista lapsiryhmistä
- henkilökunnan asenteista

- henkilökunnalla ei ole riittävästi tietoa maahanmuuttajalapsista
 - henkilökunnalla ei ole riittävästi taitoa tukea maahanmuuttajalapsia
 - lapsella on jokin synnynnäinen, neurologinen tai psyykkinen rajoite
 - lapsella on jokin fyysinen rajoite
 - muu, mikä
-
-
-

11. Ovatko maahanmuuttajalapset kokeneet syrjintää päiväkodissa? Jos, niin millaista? Laita viisi vaihtoehtoa tärkeysjärjestykseen alkaen ykkösellä.

Mikäli lapset eivät ole kokeneet syrjintää, niin laita rasti () tähän ja voit siirtyä kohtaan 14.

- kiusaamista
 - eristämistä toisten lasten taholta
 - nimittelyä
 - kieltäytymistä pitämästä toista lasta kädestä
 - kieltäytymistä istumasta vieressä
 - halventavien puheiden ja vitsien käyttöä
 - lapsen nimen harkittua väärinkäyttöä
 - lapsen puheen matkimista
 - muuta, mitä
-
-
-

12. Millaisissa tilanteissa lapsia syrjitään? Laita viisi vaihtoehtoa tärkeysjärjestykseen yhdestä eteenpäin.

- ulkoilussa
 - leikeissä sisällä
 - pukeutumis-/riisuuntumistilanteissa
 - ruokailussa
 - wc-tilanteissa
 - muissa, missä
-
-
-

13. Miten päiväkodissanne suhtaudutaan syrjintään? Valitse viisi vaihtoehtoa ja laita ne tärkeysjärjestykseen 1:stä 5:een.

- puututte välittömästi
- annatte lasten selvittää keskenään tilanteen
- aikuiset selvittävät tilanteen asianomaisten lasten kanssa
- tilanteesta keskustellaan kaikkien lasten kanssa
- asia tuodaan yhteiseen kokoukseen
- aikuisilla on yhteisesti sovitut toimintalinjat syrjinnän ehkäisemiseksi
- keskustelette tilanteesta vanhempien kanssa
- keskustelette syrjinnästä päivittäin lasten kanssa
- muuta, mitä

14. Miten monikulttuurinen osaaminen näkyy työyhteisössänne? (Voit jatkaa myös paperin toiselle puolelle.)

15. Millaisia toimintamalleja olette kehittäneet ja toteuttaneet työyhteisössänne maahanmuuttajalasten kanssa? (Voit jatkaa myös toiselle puolelle.)

16. Millaista tukea toivoisit monikulttuurityöhön? Laita vaihtoehdot tärkeysjärjestykseen (viisi tärkeintä) alkaen ykkösellä.

- kiertäviä kulttuurin tulkkeja

- maahanmuuttajataustainen työtoveri
- pienemmät lapsiryhmät
- pienryhmiä maahanmuuttajalapsille
- lisätyöntekijä lapsiryhmään, missä on maahanmuuttajalapsia
- koulutusta
- työnohjausta
- asiantuntijan konsultaatiota
- muuta, mitä

Muita terveisiä tutkijalle:

Kiitos vastauksestasi!

Palautathan 30.9.2003 mennessä.

Kehitellyt ja toteutetut toimintamallit eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja perheiden kanssa tutkimuspäiväkodeissa

(Luku otsikon jälkeen kertoo vastausmainintojen lukumäärän.)

1. Ryhmäjaot, toiminnallinen eriyttäminen, 31 mainintaa

- erilaiset toiminnalliset pienryhmät suomalaisten tukilasten kanssa,
kuten leikki, rakentelu, teatterileikki, jumppa, vuorovaikutusleikki jne.
- iän mukaiset ryhmät suomalaisten lasten kanssa
- musiikkikielikerhot
- ns. vaihdokasryhmät
- suomenkielinen ”tukilapsi” – toiminta pienryhmissä
- ”kummiryhmät”
- leikkiryhmät, joissa hyvin suomea puhuvia lapsia ”opettajina”

2. Lapsen yksilölliset tuokiot, 5 mainintaa

- S2-opettajan, projektityöntekijän, lapsen oman lastentarhanopettajan, äidinkielen opettajan avulla

3. Erilaiset kielen opettamisen menetelmät, 54 mainintaa

- S2-opettajan toiminta (ja -tuokiot) yhdessä kulttuuritulkin kanssa
- satupussit (den magiska språkpåset)
- pictot, Board Maker-kuvat, kuvakortit, kuvakommunikaatio
- lasten äidinkielliset satutuokiot

- kaksikielisen opettamisen - malli (ryhmässä 50 % suomenkielisiä, 50 % muun kielisiä lapsia, oman ä-kielen opettaja ja S2-opettaja yhdessä)
- apusanasto (itse valmistettu)
- erilainen visuaalinen tuki
- tietokoneohjelmat kielen oppimiseen
- ”suomikoulu” ja ”kesäkoulut”
- eskarit koulun puolella S2-opetuksessa
- talon yhteinen ”kielikoulu”
- laulut ja lorut, jotka tukevat suomenkielen oppimista (helppous ja riittävä toisto)
- musiikkikieliryhmä: rytmi, laulu kielen oppimisen tukena
- satuja ”tulkitaan” lasten kanssa; mitä tapahtui, minkälaiset vaatteet, mietitään eri sanojen merkitystä
- taputtaminen, kirjainäänteet, riittävyys, sanojen tutkiminen
- teatterileikki suomenkielisen ja lapsen omankielisen kasvattajan avulla
- ”kehon kieli”, mallioppiminen
- arjen sanoittaminen

4. Kielen kehityksen arviointi, lapsen kehityksen arviointi, 4 mainintaa

- Kettu-testi, Lumiukko-testi
- puheterapeutin ja S2-opettajan kanssa yhdessä laadittu kielen arviointimenetelmä, ns. Kieliharava
- erityistarpeiden havaitsemisen herkkyys (Ito:t)
- kelton seuranta ja konsultointi
- relton seuranta ja konsultointi

5. Osaamisen jakaminen ja työkalujen tukeminen, 21 mainintaa

- talon yhteisissä kokouksissa, puhumisen kulttuurin muutos → avoimuus
- maahanmuuttajafoorumi
- perhetyöntekijä talossa

- koulutuksen jakaminen työtovereille
- päiväkodin johtajan osaaminen
- tiedon hakeminen netistä → tiedon jakaminen
- arvokeskustelut, asenteiden pohdinta yhteisissä palavereissa
- valmiudet kohdata vaikeitakin asioita yhdessä
- konfliktitilanteita puretaan yhdessä
- omat maahanmuuttajakansiot: materiaalia, vinkkejä ja ideoita, mitä lasten kanssa tehdään
- jaettu huoli auttaa jaksamaan

6. Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset työntekijät, 6 mainintaa

- eri projektien kautta

7. Tulkkien käyttäminen, 6 mainintaa

8. Projektit, 21 mainintaa

- PD-hanke eli Positiivinen diskriminaatio-hanke (näillä näkymin 31.12.2004 saakka, Helsingin kaupungin hanke)
- Varhaisen tuen hanke (osa PD-hanketta)
 - S2-opetus: kiertävä opettaja
 - oman äidinkielen opettaja, somalin kielen opettaja
 - henkilökunnan koulutus
 - kiertävä kulttuurin tulkki linkkinä kodin ja pk:n välillä
- Avain-projekti (ESR-hanke, 2003)
 - eri kieli- ja kulttuuritaustaisia työntekijöitä apuna, kulttuurintulkkeina

Yhteistyö vanhempien kanssa, 3 mainintaa

- lapsen päivähoiton aloitukseen erityisosaamista/ panostaminen heti alkuun
- vanhemmat mukana toiminnassa