

Annukka Pennanen

**VENÄLÄISTAUSTAISTEN LASTEN ARKI JA
MONIKULTTUURINEN IDENTITEETTI
SUOMALAISSA PÄIVÄKODISSA**

Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2010
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pennanen, Annukka. VENÄLÄISTAUSTAISTEN LASTEN ARKI SUOMALAISESSA PÄIVÄKODISSA. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2010. 101 sivua.

Pro gradu tutkimuksessa on selvitetty, millaiseksi venäläistaustaiset lapset kuvaavat arkensa suomalaisessa päiväkodissa. Toisin sanoen millaista on elää arkea kahden kulttuurin keskellä. Lisäksi tutkimuksessa on selvitetty, mitä kaksikielisyys tuo venäläistaustaisten lasten päiväkodin arkeen ja millaisena heidän monikulttuuriset identiteettinsä näyttäytyvät suomalaisen päiväkodin arjessa.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa on paikoin viitteitä fenomenologiseen lähestymistapaan. Aineistonkeruumenetelmä tutkimuksessa on ollut puolistrukturoitu haastattelu, jossa on erityisesti pyritty huomioimaan lapset haastateltavina. Haastattelu nimettiin toiminnalliseksi haastatteluksi, koska lapset saivat halutessaan osana haastattelua esitellä päiväkotiaan. Haastattelun lomassa annettiin tilaa myös muulle toiminnalle ja lasten leikille. Haastateltavia oli 10 ja he olivat 4-7-vuotiaita venäjänkielisiä lapsia. Haastattelut toteutettiin yksilö ja parihaastatteluina Jyväskylän alueella lasten päiväkodeissa. Parihaastatteluja oli yhteensä kaksi ja yksilöhaastatteluja kuusi. Haastatteluissa puhuttiin suomen ja/tai venäjän kielellä. Aineisto litteroitiin sanatarkasti ja analysoitiin tutkimusongelmittain aineistoa teemoittelemalla.

Tulosten perusteella venäläistaustaisten lasten arkea rytmittää kaksikielisyys. Arjen toiminta on pitkälti suomalaisen päiväkotitradition mukainen. Kulttuuriset erot nousivat aineiston perusteella hämmentävän vähän esiin, vaikkakin kulttuurisia pilkahduksia oli havaittavissa. Merkityksellistä aineiston perusteella on, että kavereiden puuttuminen herätti enemmän negatiivisia tunteita kuin kaksikielisyys tai kielitaidottomuus. Merkityksellistä lapsille olivat kaverit, jotka he saattoivat mieltää leikkikavereikseen, eli kaverit, joiden kanssa he omasta halustaan halusivat leikkiä. Tarkasteltaessa kaksikielisyteen ja monikulttuurisen identiteetin rakentumiseen liittyviä tuloksia voidaan todeta lasten kokevan monikulttuurisen identiteetin kehityksen vaiheisiin liittyvää hämmennystä konkreettisimmillaan kielen kautta. Lapset ovat tietoisia erilaisuudestaan, vaikka se ei näyttäisi olevan aina arjen kanssakäymisessä merkityksellistä. Vertaissuhteilla ja aikuisilla sen sijaan on merkittävä rooli lasten myönteisten monikulttuuristen identiteettien kehittämisessä.

Avainsanat: venäläiset, venäjänkieliset, lapset, arki, päiväkodit, monikulttuurinen identiteetti, kaksikielisyys

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KAHDEN KULTTUURIN VÄLISSÄ	7
2.1	Kulttuuri käsitteenä	7
2.2	Venäjänkieliset Suomessa	9
2.3	Elämää vieraan kulttuurin keskellä	13
2.4	Vähemmistölapset kouluissa ja päiväkodeissa.....	15
3	JOKAPÄIVÄINEN ELÄMÄ, ARKI.....	18
3.1	Mikä kaikki on arkea?	19
3.2	Lasten arki suomalaisessa päiväkodissa.....	21
4	MAAHANMUUTTAJALAPSI JA IDENTITEETTI.....	23
4.1	Kuka minä olen?	23
4.2	Monikulttuurinen identiteetti	25
4.2.1	Monikulttuurinen kompetenssi	26
4.2.2	Kieli osana monikulttuurisuutta	28
4.3	Kohti tutkimusongelmia – monikulttuurinen identiteetti päiväkodin arjessa kahden kulttuurin välissä.....	30
5	TUTKIMUSONGELMAT.....	32
6	TUTKIMUKSEN KULKU	34
6.1	Aineistonhankinta	34
6.1.1	Miten saavuttaa lasten kokemus? Tavoitteena toiminnallinen haastattelu. .	35
6.1.2	Haastateltavat lapset.....	38
6.1.3	Haastattelut päiväkodeissa	39
6.1.4	Lasten välittömän kokemuksen saavuttaminen.....	42
6.1.5	Haastattelujen luotettavuudesta.....	44
6.2	Aineiston analyysi.....	48
6.2.1	Kaksi tutkimusongelmaa, kaksi analyysiä	49
6.2.1.1	Arjen kuvauksen analyysi vaihe vaiheelta.....	50
6.2.1.2	Monikulttuuristen identiteettien analyysi vaihe vaiheelta	52
6.2.2	Analyysin luotettavuudesta	53

7	VENÄJÄNKIELISET LAPSET SUOMALAISESSA PÄIVÄKODISSA	57
7.1	Venäläistaustaisten lasten päiväkodin arki.....	58
7.1.1	Ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen.....	58
7.1.2	Suomalaisstandardoidut päiväkotipäivät.....	62
7.1.3	Kulttuurisia pilkahduksia	65
7.1.4	Leikkikaverit ja leikki saavat lapset viihtymään.....	70
7.2	Kaksikielisyys ja monikulttuurinen identiteetti osana päiväkodin arkea.....	74
7.2.1	Kaksikielisyys monikulttuurisesta näkökulmasta	74
7.2.2	Monikulttuuriset identiteetit näyttäytyvät	79
7.2.3	Vertaissuhteet ja aikuisten rooli monikulttuurisen identiteetin rakennusprosessissa.....	82
8	POHDINTA	84
8.1	Tulokset teoriassa.....	85
8.2	Arviointia ja jatkotutkimusta.....	87
8.3	Monikulttuurisuuskasvatus osaksi päiväkotien arkipedagogiikkaa!.....	90
	LÄHTEET.....	93
	LIITEET.....	97
	LIITE 1: Haastattelurunko	97
	LIITE 2: Tutkimuslupa	100
	LIITE 3: Tutkimuslupapyyntö vanhemmille	101

1 JOHDANTO

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, miten venäläistaustaiset lapset kokevat arkensa kahden kulttuurin välissä: päivähoitossa arjen taustalla on suomalainen kulttuuriympäristö kun taas kotona venäläinen. Toisena näkökulmana on näiden kahden kulttuurin keskellä elävien lasten monikulttuurinen identiteetti. Venäläiset ja venäjänkieliset ovat Suomen suurin ja kasvava vieraskielisten ryhmä (Tilastokeskus 2010a; Tilastokeskus 2010b), mikä näkyy luonnollisesti myös päivähoitossa. Venäläinen kulttuuri ja kieli eroaa suomalaisesta monin tavoin, vaikka yhtäläisyyksiäkin löytyy. Erot heijastuvat omalta osaltaan myös lasten identiteetteihin. Lisäksi kulttuurien välinen kanssakäyminen luo omat haasteensa päiväkodin arkeen. Tutkimuksen taustalla on sekä kiinnostukseni venäläisyyttä, venäjän kieltä ja kulttuuria kohtaan että halu tuoda esiin lasten näkökulmaa. Aiheen rajaamiseen vaikutti merkittävästi keskustelu Jyväskylän kaupungin maahanmuuttajataustaisten lasten päivähoiton koordinoinnista vastaavan erityislastentarhanopettajan Taru Kivijärven kanssa. Keskustelun pohjalta päätin lähteä tarkastelemaan tutkimusteemaa Suomessa asuvan venäläistaustaisen maahanmuuttajalapsen identiteetin tukemisesta.

Yleensäkin Suomessa asuviin venäläistaustaisiin päiväkotikäisiin maahanmuuttajalapsiin liittyvää tutkimusta on varsin vähän. Lappalainen (2006) on tutkinut kansallisuutta ja etnisyyttä esikouluikäisten lasten vuorovaikutuksessa ja esiopetuskäytännöissä ja Paavola (2007) on kartoittanut opetussuunnitelmien monikulttuurista tavoitteenasettelua. Lisäksi monikulttuurisuuteen, Suomeen ja suomalaiseen kouluun sopeutumiseen ja maahanmuuttajien identiteetteihin liittyvää

tutkimusta on koulu- ja teini-ikäisistä venäjänkielisistä maahanmuuttajista (ks. Liebkind 2000; Mikkola 2001; Talib 2002; Iskanius 2002; Jeskanen 2001; Laihiala-Kankainen 2001). Suomessa asuvien venäjänkielisten päiväkotikäisten lasten monikulttuuristen identiteettien rakentumisprosessiin liittyvää tutkimusta ei ole. Maahanmuuttaja näkökulma rajautuu puolestaan venäläisiin juuri kieli- ja kulttuurituntemukseni takia. Olen opiskellut sivuaineena venäjän kieltä ja kulttuuria sekä asunut, ollut vaihdossa ja töissä Venäjällä. Venäjän kielen taitoni antaa lapsille mahdollisuuden ilmaista itseään kahdella kielellä, myös äidinkielellään.

Teoreettisessa viitekehyksessä taustoitan tutkimustani kolmella käsitteellä: kulttuuri, arki ja monikulttuurinen identiteetti. Viitekehys kulminoituu luomaani kaavioon venäjänkielisen maahanmuuttajalapsen monikulttuurisen identiteetin kehittymisprosessista. Lasten arjen kuvauksen saavuttamiseksi puolestaan valitsin tutkimusmenetelmäksi toiminnallisen haastattelun, josta tarkemmin tutkimuksen kulku osiossa. Tutkimuksen tulokset kuvaavat, millaisia piirteitä venäläistaustaisten lasten arkeen liittyy suomalaisessa päivähoitossa; minkälaista heidän arkensa on, mikä vaikuttaa merkittävästi heidän viihtyvyyteensä ja miten aikuiset, vertaissuhteet ja kieli ovat osa heidän päiväkodin arkeaan. Monikulttuurista identiteettiä puolestaan tarkastelen sekä kaksikielisyyden että kansallisuuden ja erilaisuuden kokemisen kautta. Tavoitteideni mukaisesti pääsin kurkistamaan venäjänkielisten lasten arkeen, siispä tulosten ja pohdinnan myötä myös heidän omat äänensä puhukoon! Suurkiitokset kuuluvatkin reippaille haastateltaville sekä kannustavalle ohjaajalle että graduryhmälle.

2 KAHDEN KULTTUURIN VÄLISSÄ

Suomalaisessa päivähoitossa arkea ja toimintaa määrittää suomalainen kulttuuri. Venäjänkieliset maahanmuuttajalapset kohtaavat konkreettisimmillaan suomalaisen kulttuurin juuri päiväkodissa. Mutta mitä kaikkea kulttuuriin sisältyykään ja miksi se on tarpeen ottaa tarkastelun kohteeksi? Tutkimukseni tarkoituksena on päiväkodin kontekstista käsin selvittää lasten kokemuksia arjesta kahden kulttuurin keskellä. Näin ollen kulttuuri on tutkimukseni taustalla keskeinen ja ensimmäinen kuvattava käsite. Ensiksi määritän, mikä kaikki tutkimuksessani sisältyy käsitteeseen kulttuuriin. Sen jälkeen kuvaan lyhyesti tutkimukseni kannalta merkittäviä venäläisen kulttuurin erityispiirteitä ja yleensäkin venäjänkielisiä Suomessa. Lopuksi tarkastelen yleisemmin elämistä kulttuurien välissä eli tuon esiin maahanmuuttajan näkökulmaa ja maahanmuuttajalapsena olemista koulussa ja päiväkodissa.

2.1 Kulttuuri käsitteenä

Kulttuurin määrittelyyn ei ole yhtä ja yksiselitteistä kuvausta. Tavallisesti kulttuuri yhdistetään taiteeseen ja tieteeseen, korkeatasoiseen esteettiseen ja älylliseen toimintaan eli niin sanottuun korkeakulttuuriin (Hautaniemi 2001, 13; Talib 2002, 36). Kulttuuria voidaan

tarkastella myös yhteiskunnallisesta ja maantieteellisestä näkökulmasta. Chaney (2002, 47) kuvaa kulttuuria hyödykkeenä ja kulutustavara, sillä paikalliset tavat ja tottumukset ovat saaneet rinnalleen tai jopa korvattu materialismin antimilla. Osa tutkijoista puolestaan käsittää kulttuurirajat ja valtioiden rajat yhtenevinä, mutta tämä pelkästään kansallisiin kulttuureihin perustuva jako on kuitenkin hyvin suppea (Liebkind 2000, 13). Taiteen ja tieteen tuottamat tuotteet kyllä symboloivat muun muassa kansallista kulttuuria, mutta eivät välttämättä näy päivittäin ihmisten arjessa eivätkä yksin riitä kuvaamaan kaikkea ihmisten välistä vuorovaikutusta ja kulttuurin monimuotoisuutta (Hautaniemi 2001, 13-14). Kulttuuri on tämänkin tutkimuksen näkökulmasta myös muuta.

Toisista erottuvat, ominaiset kulttuurit eivät siis liity vain kulttuuriseen perintöön, kuten sankareihin ja kansanjuhliin vaan ne liittyvät myös luonteenomaiseen elämäntapaan (Chaney 2002, 9). Kulttuuri voidaan rinnastaa elämäntapaan, jos kulttuuri määritellään siten, että se rakentuu samaa kieltä puhuvien ja tietynä aikana ja tietyssä paikassa olevien ihmisten uskomusten, normien, asenteiden ja arvojen kautta. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna kulttuuria määrittävätkin siis paikka, aika ja kieli. (Talib 2002, 36.) Liebkind (1996) esittää, että kulttuurilla tarkoitetaan ”yleisesti hyväksytyjä tunteita ja uskomuksia, jotka koskevat esimerkiksi perhearvoja, lastenkasvatusmenetelmiä ja eettisiä arvoja ja asenteita” (Liebkind 2000, 13). Laajemmin tarkasteltuna siihen voidaan siis liittää tapa hahmottaa maailma ja tapa kokea se merkitykselliseksi ja mielekkääksi (Hautaniemi 2001, 14). Tässä tutkimuksessa kulttuuriin sisältyy kieli, opitut tiedot ja taidot, kansalliset piirteet, juhlat että arvot, tavat ja asenteet – kulttuuri määrittää elämäntapaa.

Kulttuuri voidaan liittää myös muihin kuin etnisiin yhteisöihin esimerkiksi kasvatusyhteisöön, päiväkotiin. Jokaisessa sosiaalisessa yhteisössä on omanlaisensa kulttuuri, joka näkyy yhteisön jäsenten ajattelussa ja toiminnassa sekä yhdessä luoduissa toimintatavoissa (Nummenmaa 2006, 19). Näin ollen suomalaisessa päivähoitossa olevaa venäläistaustaista lasta ympäröi vähintään länsimainen kulttuuri, suomalainen kulttuuri, päiväkodin kasvatuskulttuuri, kodin venäläistaustainen kulttuuri ja kodin kasvatuskulttuuri. Kulttuuri voidaan siis ymmärtää ”sosiaalisen tietouden lähteenä” (Chaney 2002, 9) ikään kuin ”eräänlaisena kollektiivisena tietoisuutena” (Hautaniemi 2001, 13).

Kulttuurit edellä kuvatussa merkityksessään ovat opittuja, sillä niihin liitetyt asiat eivät välity geneeissä vaan ympäröivästä yhteiskunnasta ja kasvatuksesta (Alitolppa-Niitamo 1994, 19). Kulttuurin normit, arvot ja käytännöt ohjaavat kasvatusta (Antikainen 1998, 14) ja toisaalta kasvatuksen kautta puolestaan juuri välitetään taitoja, arvoja, tietoja ja sosiaalisia käytäntöjä (Nummenmaa 2006, 19). Antikainen (1998, 14) kiteyttää kasvatuksen ”sosiaalistumiseksi siihen kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön, jossa ihminen elää”. Mutta entä jos ihmistä ympäröikin jo kasvatusvaiheessa useampi erilainen kulttuuri eli erilaiset tiedot, taidot ja ennen kaikkea arvot, tavat ja asenteet?

2.2 Venäjänkieliset Suomessa

Vuonna 2009 Suomessa puhui venäjää äidinkielenään 51 683 henkilöä. Venäjänkieliset ovatkin Suomen suurin vieraskielisten ryhmä. (Tilastokeskus 2010b.) Merkittävää on kuitenkin huomata, että venäjänkielinen ei ole aina kansallisuudeltaan venäläinen. Esimerkiksi ukrainalaiset, virolaiset, moldovalaiset sekä monet inkerinsuomalaiset paluumuuttajat puhuvat äidinkielenään venäjää, mutta eivät ole kansallisuudeltaan venäläisiä. Venäjää ei ole koskaan asuttaneet vain venäläiset, vaan maassa elää tänäkin päivänä yli 160 kansaa, joista kuuden kansan väkimäärä ylittää miljoonan rajan (Parikka 2007, 115; Vihavainen 2006, 13; Vituhnovskaja 2006a, 70.) ”Kun Venäjällä kahden ei-venäläisen kansan edustajat keskustelevalle keskenään, he puhuvat melkein aina venäjää ja noudattavat yleensä myös venäläisen kulttuurin käyttäytymisnormistoa” (Vituhnovskaja 2006a, 70). Käytänkin tutkimuksessani käsitteitä venäläinen kulttuuri mutta venäjänkielinen ja venäläistaustainen maahanmuuttaja. Seuraavaksi kuvaan lyhyesti tutkimukseni kannalta merkityksellisiä venäläisen kulttuurin erikoispiirteitä ja venäjänkielisiin maahanmuuttajiin liittyviä tutkimustuloksia.

Tutkimuksessa esiin tulevat venäläisen kulttuurin piirteet ovat yleistystä venäläisyydestä, venäläisen kansanluonteen ja elämäntapojen ”erikoisuuksista, jotka ovat

venäläisessä yhteiskunnassa kaikkein tyypillisimpiä” (Vituhnovskaja 2006c, 114). Muutamat suomalaistutkijat ovat listanneet venäläisen käyttäytymisen erityispiirteitä, joiden mukaan venäläiset ovat ”emotionaalisia, avoimia, suorasukaisia, vieraanvaraisia, huonosti asiansa järjestäviä, huolettomia ja seurustelunhaluisia” (Vituhnovskaja 2006b, 93). Tyypillinen venäläinen asenne on ”kaikki tai ei mitään” mutta toisaalta venäläiset luottavat vahvasti sattumaan ja kohtaloon. Rahaa ei tyydytä säästämään ja onnen saavuttaminen ei ole kovan työn vaan kohtalon tulosta, mikä näkyy myös selkeästi perinteisissä venäläisissä saduissa. (Vituhnovskaja 2006c, 132–133.) Venäläiset erottavat selkeämmin julkisen ja yksityisen vyöhykkeen, mikä näkyy esimerkiksi siinä, ettei tuntemattomille hymyillä edes välttämättä palveluammateissa (Vituhnovskaja 2006b, 93–94). Yksityisestä vyöhykkeestä, tuttavista, ystävistä ja sukulaisista, pidetään sen sijaan hyvää huolta ja erityisesti arvostetaan henkilökohtaisia suhteita (Vituhnovskaja 2006c, 119). Venäläisessä kulttuurissa ei nimittäin pysty selviytymään ilman suhdeverkostoa, joka korvaa muun muassa sosiaaliturvaa (Parikka 2007, 265–275). Tämä juontaa juurensa maan auktoriteettisesta yhteiskuntajärjestyksestä, vallan ja kansan vieraantumisenä toisistaan. Venäläiset eivät luota vallanpitäjiin ja heiltä saamaan apuun, esimerkiksi miliisejä jopa pelätään. (Vituhnovskaja 2006c, 122–124.) Venäläiset eivät myöskään kunnioita lakeja ja sääntöjä. Onkin vain oikeudenmukaisuutta, että ”köyhä henkilö hankkii oveluudella tasoitusta itselleen rikkaan kustannuksella” (Vituhnovskaja 2006c, 124). Lisäksi venäläisistä suurin osa uskoo, että omaisuutta, rahaa ja rikkautta, ei voi hankkia yksinomaan rehellisellä työllä (Vituhnovskaja 2006c, 120).

Suomen venäjänkielisiin maahanmuuttajiin liittyvää tutkimusta on muun muassa eri-ikäisten maahanmuuttajien identiteetteihin, sopeutumiseen ja rasismin kokemiseen liittyen (ks. Mikkola 2001; Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000; Davydova 2002; Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala, 2002). Tutkimukseni kannalta keskeisimpiä tutkimustuloksia ovat perhearvoihin ja kasvatukseen liittyvät erot sekä yleensäkin kahden kulttuurin välissä elämiseen liittyvät tutkimustulokset. Mielenkiintoista on, että Suomessa vallitsevat arvot saattavat olla venäjänkielisille maahanmuuttajanuorille vieraita, vaikka he pitäisivät itseään suomalaisina (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000, 126–127). Esimerkiksi tällaisia vieraita arvoja voivat olla perhearvot. Smolicz (1981) ja Triandisin ym. (1986) mukaan

perhearvojen tarkoitus on luoda jatkuvuutta ja pysyvyyttä ja ne nähdään toisaalta tyypillisimpinä kulttuureja erottavina ja toisaalta kulttuuriperintöä siirtävinä arvoina (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000, 129). Jasinskaja-Lahti ja Liebkind (2000, 126–127) ovat nostaneet esiin eri tutkijoiden näkemyksiä, joiden perusteella voidaan todeta venäläisten arvojen korostavan aikuisten normien noudattamista ja perheenjäsenten välistä riippuvuutta toisistaan. Venäläisessä kulttuurissa on tyypillistä kiinteät vuorovaikutussuhteet, mikä näkyy osaltaan myös perinteisenä lastenkasvatuksena. Kansanluonteen piirteinä pidetään edelleen kollektiivisuutta eli toimimista, ongelmien ratkaisemista ja tärkeiden asioiden käsittelemistä yhdessä (Vituhnovskaja 2006c, 114; ks. myös Jeskanen 2001, 34–35). Lapsen itsenäisyyden, vanhemmista irtautumisen ja henkilökohtaisen riippumattomuuden korostaminen kuuluvat puolestaan länsimaiseen ja suomalaiseen kulttuuriin (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000, 126–127.)

Marjetan (1998) tutkimustulokset tukevat käsitystä siitä, että suomalaisten ja venäläisten arvot eroavat nimenomaan lastenkasvatuksessa. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös suomalaisen ja venäläisen koulukulttuurin eroja tutkinut Laihiala-Kankainen (2001) ja venäjänkielisten lasten vanhempien kasvatuskäsitteitä ja suomalaiseen kouluun kohdistuvia odotuksia tutkinut Jeskanen (2001). Erot konkretisoituvat kasvatuskulttuureissa kurin ja vanhempien ihmisten kunnioittamisen suhteen (Marjeta 1998, 16–17; Jeskanen 2001, 36). Suomessa kuri on pehmeämpää kuin Venäjällä ja vanhempien kunnioittamattomuus näkyy mm. tervehtimisen, kiitoksen ja kohteliaisuuksien puuttumisena. Lasten suomalaisilta ystäviltä odotettiin kuitenkin samoja käytöstapoja kuin omilta lapsilta. (Marjeta 1998, 16–17.) Jeskanen (2001, 68) tutkimuksen mukaan venäjänkielisten lasten vanhempien kasvatuseriaatteita olivat toisten kunnioittaminen ja ahkeruus ja he halusivat, että lapsista kasvaa vastuuntuntoisia ja itsenäisiä. Sen sijaan ”luovuus, suvaitsevaisuus, sosiaalisuus ja sukupuolten välinen tasa-arvo eivät olleet kovin tärkeitä kasvatuseriaatteita”.

Perinteiset perhearvot eroavat siis suomalaisen ja venäläisen kulttuurin välillä ja eroja on suomalaisen ja venäläisen koulun välillä. Koulukulttuurien erot näkyvät koulun ”sosiaalisissa ja pedagogisissa” toimintatavoissa. Venäjänkieliset oppilaat eivät olleet tottuneet suomalaisessa koulussa vaadittavaan omatoimisuuteen, vaan ankarampaan kuriin,

jatkuvaan arviointiin, suurempaan tehtävien määrään ja käytöstapojen vaalimiseen muun muassa opettajien teitittelyyn. (Laihiala-Kankainen 2001, 14–16.) Venäläiseen koulumaailmaan tottuneina suomalainen koulumaailma vaikuttaa siltä, että se ei vaadi oppilailtaan tarpeeksi ja on ”liian demokraattinen” (Marjeta 1998,19). Vanhemmat pelkäävät, että lapset eivät opi työntekoon, sillä suomalaisessa koulussa on vähän tehtäviä ja eivätkä ne ole tarpeeksi haasteellisia (Marjeta 1998, 18–19). Läksyjen määrää venäjänkieliset vanhemmat pitävätkin ”oppimisen mittarina” (Laihiala-Kankainen 2001, 23). Lisäksi vanhemmat ajattelevat, että haasteellisemmat tehtävät lahjakkaimmille opettaisivat lapset ajattelemaan ja yrittämään leikkimisen sijaan (Marjeta 1998, 18–19). Hyvää suomalaisessa koulussa on kuitenkin, ettei opettajaa tarvitse pelätä. Kiusaamisen pelossa vanhemmat eivät kuitenkaan toivoneet lapsilleen mitään erityisopetusta, edes venäjänkielen. (Marjeta 1998, 19.)

Lisäksi opettajien vallankäytössä on eroja. Suomalainen koulukulttuuri noudattelee Michel Foucault’n (1983) ajatusta, jonka mukaan ”käskemisen, pakottamisen ja alistamisen sijaan opettaja turvautuu neuvotteluun, houkutteluun ja suostutteluun” (Laihiala-Kankainen 2001, 18–19). Venäläinen opettajaa kuvataan tiukaksi ja ankaraksi, mutta myös lempeäksi äitihahmoksi (Laihiala-Kankainen 2001, 19). Venäläisessä koulukulttuurissa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa korostuu aikuisen ja lapsen, kasvatettavan ja kasvattajan välinen suhde. Suomalaisessa koulussa pyritään varsinkin ylemmillä luokilla sen sijaan ”tasavertaiseen toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen ja persoonattomampaan asiaviestintään”. (Laihiala-Kankainen 2001, 20.) Venäläisessä koulussa opettajan rooli painottuu tiedon siirtämiseen ja oppilaat passiivisiksi vastaanottajiksi. Suomalainen kasvatuskulttuuri puolestaan korostaa oppilaan aktiivista roolia tietorakenteidensa muokkaajana ja sitä kautta opettajan tehtävänä on luoda oppimismahdollisuuksia ja herätellä ja ylläpitää oppilaiden motivaatiota. (Laihiala-Kankainen 2001, 21.) Oppimiseen ja opettamiseen liittyvät erot voi ajatella näkyvän myös päiväkodissa. Näkemyseroja voisi olla esimerkiksi sen suhteen, kuinka paljon päiväkodissa ylipäätään voi leikkiä ja kuinka tuotospainotteista toiminnan tulisi olla, tapahtuuko päiväkodissa opettaminen opettajajohtoisesti vai rakennetaanko oppiminen konstruktiiivisesti arjen keskelle ja leikin lomaan lasten kiinnostukset huomioonottaen.

2.3 Elämää vieraan kulttuurin keskellä

Valtaväestö on omalta osaltaan vaikuttamassa vähemmistöjen etnisyyden kokemiseen; vähemmistöjen kulttuurien olemassaoloon, säilymiseen ja muuttumiseen. Etnisyyttä voidaan tarkastella sekä subjektiivisesta ryhmän sisäisestä että myös objektiivisesta ryhmän ulkoisesta näkökulmasta. Käytännössä etnisyyden tunne syntyy näiden kahden vuorovaikutuksen prosessina ja siksi on paikoin vaikea erottaa näitä kahta näkökulmaa toisistaan. (Hautaniemi 2001, 17–19.)

Karmela Liebkind (1994) korostaa, että identiteetin sisältö voi olla ”annettu, saavutettu tai omaksuttu” (Talib 2002, 43). Davydovan (2002, 160) nostaa esiin Roosensin (1994, 95–96) väitteen, jonka mukaan ”maahanmuuttajat etnistetään paikallisten toimesta”. Maahanmuuttajaryhmälle luodaan valtaväestön keskuudessa ikään kuin profiili, jossa ei ole tilaa yksilöllisyydelle. Lisäksi Lappalainen (2006) nostaa esiin mielenkiintoisen havainnon tutkimuksessaan, jossa selvitettiin kansallisuuden, etnisyyden ja sukupuolen roolia esikouluikäisten lasten välisessä vuorovaikutuksessa ja esiopetuskäytännöissä. Yhtenä tuloksena hän toteaa, että päiväkodin pedagogiikankin vahvistamana suomalaistaustaiset pojat olivat tietoisia Suomen historian tapahtumista ja maan kansallisista rajoista ja kokivat, että sotien aluemenetykset ”oikeuttivat karsastavaan suhtautumiseen venäläisiä kohtaan” (Lappalainen 2006, 40,45). Alle kouluikäisten lasten suhtautuminen tukee edellä kuvattua etnistämistä. Etniseen vähemmistöön kuulumisen olisi tässä tapauksessa riittävä perustelu negatiiviseen suhtautumiseen. Vähemmistölasten etnisyyden kokemuksen kannalta, havainto on varsin merkityksellinen.

Toisaalta Roosens (1989, 9) esittää, että etniset vähemmistöt saattavat tietoisesti vahvistaa omaa etnistä tunnettaan. Davydova (2002, 154, 163–165) on omassa tutkimuksessaan saanut tukea Roosensin johtopäätökselle. Hänen tutkimuksensa pohjautui inkerinsuomalaisiin paluumuuttajiin ja heidän kokemuksiinsa. Hänen mukaansa suvun ja perheen kautta rakennetaan suhdetta etnokansakuntaan, valtioon ja alueeseen eli luodaan juuria. Toisen sukupolven paluumuuttajat edustavat kuitenkin kulttuurisesti ja kielellisesti lähtömaataan, Venäjää, jolloin yhteyttä Suomeen rakennetaan syntyperän avulla.

(Davydova 2002, 163–165.) Toisin sanoen neuvostokulttuurin keskellä kasvaneella inkeriläisellä paluumuuttajalla (joka on käynyt mm. koulunsa venäjäksi) saattaa korostua Suomessa venäläisen kulttuurin piirteet, vaikka hän Venäjällä olisikin kokenut itsensä enemmän suomalaiseksi.

Lisäksi eri polven maahanmuuttajilla ja paluumuuttajilla on erilainen suhtautuminen omaan etniseen kulttuuriinsa. Ensimmäisen polven maahanmuuttajilla uusi etnisyys ja suhtautuminen valtaväestön kulttuuriin liittyy usein materiaan (Roosens 1989, 151–152, 158–159). Aikuinen maahanmuuttaja vaalii olemassa olevaa identiteettiään, arvojaan, tapojaan ja kulttuuriperimäänsä. Maahanmuuttaja elää kyllä uuden kulttuurin keskellä, tekee töitä ja hyödyntää kulutustarvikkeita ja -hyödykkeitä, mutta kulttuuriin perusarvoihin, kuten perhe- ja kasvatusarvoihin, tämä uusi kulttuuri ei yllä. Etnisyys ja etninen identiteetti ovat kuitenkin muutakin kuin materiaa ja liittyvät suoraan ryhmänmuodostamiseen ja valtasuhteisiin, sosiaaliseen kanssakäymiseen. Toisen polven maahanmuuttajat, jotka ovat kasvaneet ja käyneet koulunsa ainakin osaksi ympäröivän yhteiskunnan, kielen ja kulttuurin ehdoilla, tarkastelevat puolestaan etnistä kulttuuriaan ikään kuin ulkopuolelta käsin. (Roosens 1989, 151–152, 158–159.) ”Etniseksi mielletty ’oma’ kulttuuri” ei siirry sukupolvelta toiselle muuttumattomana, sillä jo toisen sukupolven edustajat voivat tuntea sekä sulautuvansa valtaväestöön että kuuluvansa myös etniseen ryhmään (Davydova 2002, 160).

Merkillepantavaa on täten myös Rosenthalin ja Feldmanin (1992) esiin nostama näkemys siitä, että ”samastuminen tiettyyn kulttuuriryhmään ei välttämättä edellytä ja perustu kulttuurin arvojen omaksumiseen” (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000, 132). Jasinskaja-Lahden ja Liebkindin (2000) tutkimus tukee edellä esitettyä väitettä. Heidän tuloksensa viittaisivat myös siihen, että etninen identiteetti olisi moniulotteinen ja tilannesidonnainen; ”kaksikulttuuriset yksilöt eivät korosta molempia identiteettinsä ulottuvuuksia yhtä aikaa yhtä paljon vaan tilanteesta riippuen toista enemmän kuin toista” (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000, 132). Tämä edellyttäisi, että kaksikulttuuriset yksilöt ovat tietoisia kulttuurieroista ja pystyvät näin ollen luovimaan eri tilanteissa niin sanotusti kulttuurisesti oikein eli sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla.

Mikkola (2001, 227) kuvaa etnisten vähemmistöjen ja valtaväestön vuorovaikutusta Suomessa. Hän toteaa, että suomalaiset ja suomalainen yhteiskunta tarjoaa maahanmuuttajille suomalaiseen kulttuuriin sopeutumisessa vain assimilaation vaihtoehtoa. Dialogia ja kohtaamista valtaväestön ja etnistenkulttuurien edustajien välille ei synny, vaan ”uuden kulttuurin oppijalle jää mahdollisuudeksi vain tulla niin suomalaiseksi kuin pystyy. Hänen ominaislaatussa, omat kulttuurijuurensa kielletään äänettömästi, vaietaan kuoliaaksi.” (Mikkola 2001, 227.) Näkemys tukee muitakin väitteitä siitä, miten koulumaailman kulttuurinen valta ei huomioi vähemmistökulttuurin edustajia, mistä tarkemmin seuraavassa luvussa.

2.4 Vähemmistölapset kouluissa ja päiväkodeissa

Vähemmistökulttuuriin kuuluvat lapset kohtaavat kouluissa kulttuurien ristiriitaa. Koulujen vallankäyttö, opettajien opetustyyli, materiaalit ja opetussuunnitelmat, heijastavat ympäröivää yhteiskuntaa ja perustuvat valtakulttuurin koodistoon. Tämä koodisto voi näkyä esimerkiksi erilaisina käsityksinä siitä, miten opettajaan ja hänen auktoriteettinsa suhtaudutaan; ”Auktoriteettinen henkilö rupeaa olemaan opettaja, koska hän on auktoriteettinen” tai ”opettaja on auktoriteetti, koska hän on opettaja”. (Delpit 1995, 24–27, 36.) Ero on pieni, mutta opettajan ja oppilaiden välisen kanssakäymisen kannalta merkittävä. Delpitin väitteitä tukee myös Paavolan (2007,20) esiin nostamat Bourdieun (1991) näkemykset, joiden mukaan kouluntoiminta, opetussuunnitelmat ja opetus siis heijastavat yhteiskunnan normeja ja arvoja eli kulttuurista perimää, sillä opettajat edustavat useimmiten ympäristön valtakulttuuria. Näin valtaväestön lapset saavat vahvistusta omalle kulttuuripääomalleen, kun taas vähemmistölasten kulttuurit jäävät puolestaan varjoon ja ovat usein ”näkymättömiä” (Paavola 2007, 20). Tämä puolestaan viestittää ei-arvostuksesta. ”Oppilaat saattavat päätellä, että se mitä ei opeteta, ei ole oppimisen arvoista, tai se mistä ei puhuta, ei ole tärkeää” (Paavola 2007, 20).

Lisäksi sekä Bourdieu (1991) että Delpit (1995) korostavat kielen merkitystä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kielenkäyttöön, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, itsensä ilmaisemiseen ja kommunikointiin sisältyy myös kulttuurista valtaa. Kielellä on merkitystä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja siten sillä on myös symbolista, kulttuurista valtaa. Kieli on koodi, jonka välityksellä samanarvoistetaan sekä ääntäminen että merkitykset mutta myös normisysteemin tuntemus eli kieleen ja kielen käyttöön sidotut kulttuuriset merkitykset. (Bourdieu 1991, 37, 45.) Jotta vähemmistökulttuurin edustajat pystyvät toimimaan yhteiskunnassa, heidän on tunnettava myös valtakulttuurin kieleen ja sen käyttöön sidotut merkitykset, valtakulttuurin koodisto (Delpit 1995, 26–27, 39–40). Merkityksellistä tämä on kasvatuksen ja opetuksen kannalta, koska päivähoiton henkilökunta puhuu virallista, valtakulttuurin kieltä ja myös sitä kautta välittää valtakulttuuria maahanmuuttajalapsille. Toisaalta kielen osaaminen vaikuttaa myös siihen, miten maahanmuuttajalapsi osaa toimia sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla valtaväestön lasten keskuudessa esimerkiksi päiväkodissa.

Suomalaista varhaiskasvatusta ja päivähoitoa linjaavat ja ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2005) tarkasteltaessa yhdeksi päivähoiton tavoitteeksi nousee eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten identiteettien tukeminen. Paavola (2007, 161–160) on tutkimuksessaan tarkastellut Esiopetussuunnitelman perusteita (1997) ja yhden yksittäisen päiväkodin opetussuunnitelmaa monikulttuurisen kasvatuksen näkökulmasta. Tulosten mukaan esiopetussuunnitelman perusteista ja päiväkodin opetussuunnitelmasta puuttuvat monikulttuurisenkasvatuksen yleiset tavoitteet ja näin ollen myös konkreettiset tavoitteet jäävät uupumaan. Kirjaustapa jättääkin vastuun käytännön toteutuksesta täysin kasvattajien henkilökohtaisten näkemysten ja tietojen varaan.

Lappalainen (2006, 12) on vuorostaan tutkinut, miten lasten kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli näyttäytyvät esiopetuskäytännöissä. Hänen mukaansa vähemmistökulttuurin lapset arvioidaan koulumaailmassa kollektiivisesti ja oppimisedellytykset nähdään väestöryhmän ominaispiirteinä. Sen sijaan normaalius määritetään valtakulttuurin lapsilla ja heidän oppimisedellytyksensä nähdään yksilöllisinä eroina. Lastentarhanopettajien puheessa normaalius käsitteellistyi jonkinlaisena ”harmittomuutena” eli kuten Mietola ja

Lappalainen (2005) ovat todenneet, normaaliutta määritti lapsista aiheutuva työmäärä (Lappalainen 2005,12). Päivähoidossa maahanmuuttajalapsi eroaa valtaväestön lapsesta jo annetun maahanmuuttaja-statusensa takia, vaikka lapsi olisi ikänsä Suomessa asunutkin. Lepolan (2000) mukaan suomalaisessa maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa suomalaisuus ei olekaan sidoksissa Suomessa asumiseen tai Suomen kansalaisuuteen, vaan se on perinnöllistä, kulttuurista ja yksilöllistä (Lappalainen 2005, 13). Lappalainen (2006, 38) osoittaa myös tutkimuksessaan ”kuinka suomalaisen varhaiskasvatuksen monikulttuurisuusajattelussa kulttuurit asettuvat hierarkkiseen järjestykseen siten, että suomalainen kulttuuri näyttäytyy viimekädessä aina ylivertaisen ’muihin’ nähden”. Esimerkiksi luterilaisen kirkkovuoden juhlia, kuten joulua, ei pidetty uskontokasvatuksena vaan suomalaisen kulttuuriperinteen vaalimisena tai itsenäisyyspäivän juhlan rituaaleissa Suomi näyttäytyi etnisesti ja kulttuurisesti vain suomalaisten Suomena (Lappalainen 2005, 38, 42).

Mikkolan (2001, 226) tutkimustulokset korostavat opettajan merkitystä maahanmuuttajalapsen identiteetin ja kaksikielisyyden tukemisessa. Opettaja saattaa olla maahanmuuttajalapselle ainut kontakti suomalaisen aikuisen kanssa ja sitä kautta merkittävä kontakti suomalaiseen kulttuuriin. Mikäli oppilaan ja opettajan välille syntyy luottamus, opettajasta tulee oppilaalle merkityksellinen. ”Tämä asema tehostaa opettajan mahdollisuutta tukea lapsen kaksikulttuurista kehitystä suhtautumalla arvostavasti hänen alkuperäänsä, yhteisöön ja kieleensä sekä toissijaisesti antamalla tämä asennoitumismalli myös kouluyhteisön suomalaisille” (Mikkola 2001, 226).

3 JOKAPÄIVÄINEN ELÄMÄ, ARKI

Seuraavassa luodaan katsausta siitä, mitä arki tarkoittaa tässä tutkimuksessa. Arjen määrittely on tarpeen, sillä tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaista venäläistaustaisten lasten päiväkodin arki on. Arki käsitteenä, jokapäiväinen elämä sosiaalisten teorioiden aiheena ja kulttuuristen kuvauksien teemana alkoi vasta modernin ajan myötä (Chaney 2002, 5,12, Jokinen 2005, 20). Kulttuuriset muutokset ovat olleet keskeisessä merkityksessä sanallistamassa tai tekemässä näkyväksi käsitettä jokapäiväinen elämä (Chaney 2002, 5). Massaviihteellä ja kulutuskulttuurilla on oma merkityksensä arjen muokkaajana (Chaney 2002, 5; Jokinen 2005, 20). Arki sanana esiintyy usein teksteissä. Jokisen (2005, 8) havainnon mukaan jo päivälehden selailu paljastaa monta erilaista yhteyttä, jossa puhutaan arjesta. Arjen määrittely ei kuitenkaan ole itsestään selvää sen jokapäiväisyydestä huolimatta. Eeva Jokinen (2005, 10) kuvaa arkea sanoin: ”Kaikkialla se on, mutta kiinni siitä ei saa.” Edellä määritelty kulttuuri arvoineen, normeineen, tapoineen ja perinteineen, muodostaa siis arjen puitteet. Arki, tutkimukseni tapauksessa päiväkodin arki, luo puolestaan tutkimuksessani perustan sille, missä puitteissa lapset kulttuurien välistä kanssakäymistä kokevat.

3.1 Mikä kaikki on arkea?

Arkielämää voidaan tarkastella ainakin sosiologisesta, sosiaalisesta, etnologisesta, yhteiskunnallisesta ja feministisestä näkökulmasta. Seuraavassa tarkastelen ensiksi aikuisten arkea ja yleensäkin arkisuutta, jotta pystyn tarkastelemaan sen jälkeen arkea myös lasten näkökulmasta.

Chaney (2002, 4,10,11) kuvaa jokapäiväistä elämää seuraavasti. Arkielämä muodostuu itsestäänselvyyksinä pidetyistä elämän muodoista, joita ihmiset rutiinomaisesti pitävät tavallisina. Todellisuus tavaksi tulleesta kokemuksesta edellyttää rytmiä tai rutiineja, jotka liittyvät koulutukseen, ihmissuhteisiin ja asumiseen. On olemassa tilan ja paikan kehikko, joka määrittää sen mitä tehdään, missä ja kenen kanssa. Keskeistä on kuitenkin se, että pelkät rutiinit eivät riitä, vaan lisäksi ne täytyy verhota persoonallisilla merkityksillä. Jokapäiväisen elämän perustan muodostaakin sosiaalinen todellisuus. Modernisaation siivittämänä Chaney (2002) tarkastelee kulttuurista muutosta ja jokapäiväistä elämää, arkea muun muassa kotitalousinstituution, yksilön, ihmisten välisten suhteiden (vrt. muoti, sosiaalinen identiteetti), julkisen elämän ja demokratian muutoksen kannalta.

Jokinen (2005, 7-33, 156–161) on puolestaan omassa aikuisten arjen tarkastelussaan lähtenyt viidestä arjen paradokseista. Ensinnäkin arki on itsestään selvää ja sitä on kaikkialla, mutta kuitenkin se pakenee. Kaikki kun ei kuitenkaan ole arkea, mihin viittasin jo kappaleen alussa. Toinen paradoksi liittyy arkisuuden pinnallisuuteen, keveyteen ja painavuuteen. Kun arki sujuu, sitä ei huomaa, mutta jos se niin sanotusti tökkii, se alkaa painaa. Arkea siis ehdottomasti tarvitaan, se on välttämätöntä, mutta toisaalta arkiset rutiinit ja yksitoikkoisuus, voivat uuvuttaa. Kolmanneksi arkea sekä halveksitaan että ylistetään. Toisaalta sitä on pidetty juuri tavallisten ihmisten epä-älyllisenä toimintana, johon ei liity suuria ja tärkeitä asioita ja muutoksia. Toisaalta on ylistetty, että juuri arjesta ovat lähtöisin vallankumouksetkin. Neljäs paradoksi on sukupuoliparadoksi. Arki, arjen askareet liittyvät sukupuolten väliseen työnjakoon sekä

kulttuurisesti että konkreettisesti. Niistä puhutaan ja yritetään päästä eroon, mutta kuitenkin arkisuuden toiminnan muoto liitetään usein vain naisiin ja heidän työhönsä. Viides paradoksi, jonka Jokinen nostaa tutkimuksensa jälkeen, sisältää sen, että arjen tavallisuus on elämää ylläpitävää että julmaa, poissulkevaa. ”Arki ylläpitää sekä hyvinvointia että eriarvoistavia käytäntöjä” (Jokinen 2005, 159).

Jokinen (2005, 20–33) luo näkemystä arjesta paradoksien lisäksi viiden ulottuvuuden kautta. Felskin ulottuvuuksien ja Levebvren ajatusten pohjalta Jokisen ulottuvuudet ovat toisto, kodintuntu, tavanmukaisuus, taipumus vahvistaa totunnaisia sukupuolitaapoja ja kyky muuntaa ulkoisia pakkotahteja omilta tuntuviksi rytmeiksi. Paradoksien ja ulottuvuuksien voimin Jokinen pyrkii etsimään arkistuneita käytäntöjä ja saamaan kuvaa arjesta. Arki kuvataankin lopulta kotitöiden, työelämän, tietokoneiden, television, vanhemmuuden ja parisuhteen kautta. Kiteytetysti ”hyvään arkeen näyttäisi kuuluvan rutiineja, kodintuntua, tapoja ja omalta tuntuvaa rytmiä” (Jokinen 2005, 160).

Chaney toi esiin arjen sosiaalisen puolen, kun taas Jokinen luo enemmän yhteiskunnallista näkökulmaa. Varto (1994, 47) kuvaa arkipäivää filosofisesta näkökulmasta. Hän kuvaa arkipäivää tavanomaiseksi olotilaksi, johon sisältyy kaikki askareet, kokemukset, ajatukset, toisten ihmisten kohtaamiset, tottumukset ja tavat. Arkipäivän muodostavatkin monen tasoiset asiat, niin työt kuin vapaa-aika, ajattelemisen ja kuvittelemisen (Varto 1994, 47).

Arkea voidaan siis tarkastella hyvin erilaisten näkemyksien kautta. Jokisen käsittelee tutkimuksessaan nimenomaan aikuisten arkea ja muutkaan näkökulmat eivät tarkastele arkea suoranaisesti lasten näkökulmasta. Tutkimukseni ja lasten arjen tarkastelun kannalta keskeistä on arjen ulottuvuuksien havaitseminen. Kootusti arki on siis aikuisten näkökulmasta jotain joka on osa kotia ja työtä, osa kulttuuria. Siihen liittyvät rutiinit, kodintuntu, tavat ja rytmi. Aikuiset luovat lapsille arjen näiden keinojen avulla myös päiväkodeissa. Lasten osuutta oman arkensa rakentajina kuvataan tarkemmin seuraavaksi.

3.2 Lasten arki suomalaisessa päiväkodissa

Seuraavassa luon katsausta siihen, mitä arki tarkoittaa lasten näkökulmasta tarkasteltuna. Arkea voidaan tarkastella lapsen erilaisista perhetaustoista kuten avioeron, ”tavallisen perheen”, yksinhuoltaja perheen, huostaanotettujen lapsien näkökulmasta (ks. Bäck-Wiklund & Lundström 2001). Tutkimukseni tarkastelee arkea venäläistaustaisten lasten kannalta ja nimenomaan suomalaisessa päiväkodissa. Kulttuuritaustaa tarkasteltiin edellisessä luvussa ja näin ollen tässä luvussa tarkastellaan arkea nimenomaan suomalaisen päiväkodin arjen näkökulmasta.

Taina Kyrönlampi-Kylmänen (2007) on selvittänyt tutkimuksessaan suomalaisten lasten arkea. Hän lähestyy arkea Bronfenbrennerin ekologisen kasvatusteorian, sosiologisen lapsitutkimuksen ja eksistentiaalisen fenomenologisen haastattelututkimuksen lähtökohdista. Tutkimuksen yhtenä antina hän määrittää lasten arjen neljän tapahtuman kautta; arki-aamut, arkipäivä, arki-ilta ja viikonloppu (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 148). Lapsi ei koe arkea aikuisten tavoin vaan ”lapsen arki on tässä ja nyt” (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 195). Merkittävästi lasten arkea kuitenkin määrittää ja tahdittaa aikuisten työssäkäynti ja muutenkin aikuisten aikataulut. Vanhemman arki näyttäytyy lapselle tulemisena, odotuksena ja lähtemisenä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 190–191.)

Lapsen rytmi eroaa aikuisen rytmistä. Lapsi kyllä mukautuu aikuisten sanelemaan rytmiiin, mutta hän myös pyrkii muokkaamaan vastustelemalla ja hidastelemalla aikuisten tahtia itselleen sopivammaksi. Lapset kaipaavat arjen tahtiin leppoisuutta ja hitautta, rauhaa leikille ja yhdessä ololle vanhempien kanssa. (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 153, 190–191,195.) Jokinen (2005, 160) toteaa, että aikuisten arki on ”omalta tuntuva rytmiä”, ja niin sitä se on myös lasten näkökulmasta. Lasten keinot hallita arkeaan ovat vain erilaiset, mutta kuten Kyrönlampi-Kylmänen toteaa vastustelemalla ja hidastelemalla lapset pyrkivät saamaan aikuisten saneleman arjen omaan ryhtiinsä sopivaksi. ”Lapsen onni arjessa on omatahtista leikkimistä joko yksin, sisaren tai ikätovereiden kanssa, levänneessä olossa ja kohtaamisessa vanhemman kanssa” (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 195).

Päiväkodissa on myös aikuisten luoma arki, rutiinit, rituaalit ja säännöt, joka tahdittaa lasten arkea. Päiväkodissa lapsia ympäröivät päiväkodin käytänteet ja järjestys (Strandell 1992, 258), jotka puolestaan mukailevat aikuisten työtunteja ja aikatauluja (Kovarik 1994, 111). Lehtinen (2000, 32) tuo esiin myös Ehnin (1983) näkemyksen, jonka mukaan päiväkodin järjestys muodostuu rituaaleista ja symboleista kuten tilasuunnittelusta, päiväohjelmasta, jossa toiminnot seuraavat toistaan, sekä lasten omista lokeroista ja paikoista. Tämä aikuisten luoma ja säätelemä rakenne toimii kuitenkin vain osittain lasten toiminnan viitekehyksenä (Lehtinen 2000, 32). Päiväkodin arjessa lasten sosiaalisia suhteita ja ajankäyttöä määrittävät kyllä päiväkodin institutionaaliset käytänteet (Näsman 1994, 187) mutta päiväkodissa tapahtuu myös paljon sellaista, jota aikuiset eivät säätele ja ohjaa ja jossa he eivät ole välittömästi mukana (Strandell 1995, 182).

Merkittävä osa lasten arkea päiväkodissa ovat sosiaaliset suhteet. Näkökulmaa lasten omaan arkeen päiväkodissa tuo Lehtinen (1998) tutkimuksellaan lasten toimijuudesta päiväkodissa. Tutkimuksen mukaan toiminta päiväkodissa, kuten muissakin yhteisöissä, perustuu sopimuksellisuuteen ja edellyttää ryhmässä sekä oman jäsenyyden rakentamista että yksilöllisyyttä. Lapset tuottavat asemansa ryhmässä ja myös vuorovaikutustilanteissa yhteisesti sosiaalisessa kanssakäymisessä neuvottelun, vallankäytön ja toimintaresurssien avulla. Keskeistä arjen näkökulmasta tässä on, että ”toimiminen ikätovereiden kanssa ei ole merkityksellistä vain tulevien vuorovaikutussuhteiden oppimisen kannalta, vaan se on ennen kaikkea olennainen osa lasten arkipäivää”. (Lehtinen 2000, 189–190.) Päiväkoti on merkittävä lasten kulttuurinen ja sosiaalinen toimintaympäristö ja vuorovaikutuksella on keskeinen rooli lasten arjen rakentumisessa (Lehtinen 2000, 189).

Lapset nähdään myös tässä tutkimuksessa oman elämänsä aktiivisina toimijoina, jotka omalla toiminnallaan, sosiaalisilla taidoillaan ja kyvyillään rakentavat sosiaalista todellisuuttaan (Hutchby & Moran-Elis 1998, 8, 16), omaa arkeaan aikuisten arjen luomissa puitteissa.

4 MAAHANMUUTTAJALAPSI JA IDENTITEETTI

Tutkimukseni kannalta kolmas ja keskeinen tarkastelun kohteena oleva käsite on identiteetti ja erityisesti monikulttuurinen identiteetti. Kulttuuria käsittelevässä luvussa jo viitattiin siihen, että kaksikulttuuriset maahanmuuttajat pystyisivät luovimaan kulttuurisesti hyväksytyllä tavalla eri kulttuuriympäristöissä. Kahden kulttuurien keskellä elämisen näkökulmasta merkittävää on, että kulttuurista identiteettiä voisi vaihtaa paikan ja tilanteen mukaan, mutta onko näin myös lasten kohdalla. Pystyisikö maahanmuuttajalapsi valitsemaan itselleen ´eri identiteetin´ ja sitä kautta toimintatavat sen mukaan toimiko lapsi suomalaisessa ympäristössä vai venäläistaustaisessa ympäristössä? Aluksi määrittelen lyhyesti käsitettä identiteetti, jotta pystyn tarkastelemaan tarkemmin monikulttuurista identiteettiä.

4.1 Kuka minä olen?

Identiteetin määrittäminen ei ole yksiselitteistä, sillä se nivoutuu läheisesti ihmisen minuuteen ja kulttuuriin (Mikkolan 2001, 72; Saastamoinen 2006, 172). Tutkimukseni kannalta on keskeistä, että identiteetin avulla ihmiset muodostavat käsitystä itsestään ja määrittävät itsensä suhteessa itseensä, kulttuuriinsa ja sosiaaliseen ympäristöönsä

(Saastamoinen 2006, 172). Kaikkonen (2004, 68–69) ilmaisee asian Rosan (1998) laadullisen henkilökohtaisen identiteetin käsitteen pohjalta siten, että identiteetti syntyy neljän kysymyksen kautta: kuka minä olen, keitä me olemme, kuka sinä olet ja keitä te olette -kysymyksien vuorovaikutteisena prosessina. Hall (1999) luo postmodernia näkemystä identiteetistä. Ei ole olemassa yhtä olemuksellista, kiinteää tai pysyvää identiteettiä, vaan subjekti ottaa tilanteesta ja ajasta riippuen eri identiteettejä. Identiteetit ovatkin historiallisesti rakentuneita, opittuja ja tiedostamattomien prosessien muokkaamia eivätkä koskaan valmiita. (Hall 1999, 13,23,39.) ”Uudessa tilanteessa tutut identiteetit alkavat hajota tai muuttua aikaisempaa monimuotoisemmiksi ja itse luoduiksi elämänmuodoiksi” (Talib 2002, 40; ks. Roosens luvussa 2.3). Identiteetistä puhutaankin silloin, kun minuus muuttuu kohteeksi eli muut määrittelevät ja arvottavat sitä (Saastamoinen 2006, 172). Identiteetti käsitteenä liittyy pohjimmiltaan ryhmiin identifioitumisen käsitteeseen (Hall 1999, 39–40; Kaikkonen 2004, 65).

Lasten identiteetit eivät ole yhtä rakentuneita ja toisaalta lapsilla ei ole tarvetta indentifioida ja kategorisoida itseään samalla tavalla kuin aikuisilla. Tutkimuksien perusteella etnisyyttä ja sukupuolta pidetään ryhminä, joihin peruskoululaiset kategorisoivat toistuvasti itseään. On myös viitteitä siitä, että lapsen etnisyys ja sukupuoli eivät ole kaikkein keskeisimmässä asemassa lasten identiteeteissä vaan merkityksellisempiä tekijöitä ovat ikä ja kiinnostuksen kohteet. (Turner & Brown 2007, 709.) Merkityksellistä lasten identiteetin kehittymisen kannalta kuitenkin on, että 5-12-vuotiaat lapset sisällyttävät yleensä minäkuvaansa selvästi etnisyyden ja sukupuolen (Turner & Brown 2007, 711; ks. myös Lappalainen 2006).

Lasten identiteetin kehittymisen kannalta keskeistä on myös se, että tutkimukset tukevat käsitystä siitä, että lasten minäkuva ei ole muuttumaton, mutta kuitenkin kontekstuaalisesti vaihteleva (Bennett & Sani 2008, 71). Näin ollen jo maahanmuuttajalapset kykenisivät tuomaan esiin ja hyödyntämään kontekstista riippuen eri kulttuurisia identiteettejään. Turnerin ja Brownin (2007, 710) tulokset osoittavat myös selvästi, että yli viisivuotiaiden lasten identiteetit ovat joustavia ja kontekstiriippuvaisia. Tosin tutkittaessa lasten identifioitumista sosiaalisiin ryhmiin ei ole kuitenkaan

suuremmalti huomioitu Frablen (1997, 155–156) esiin nostamaa ajatusta siitä, että eri sosiaaliset ryhmät, kuten sukupuoli ja etnisyys, voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään, vaan näitä ryhmiä on yleensä tutkittu irrallaan toisistaan.

Iskanius (2002, 212) on Hallia mukaillen todennut: ”identiteetissä on yhtäläillä kyse joksikin tulemisesta kuin jonakin olemisesta”. Identiteetti, kuten monet muutkin käsitteet, on ”aikansa ja paikkansa tuote” ja ”kehittyy yksilöstä riippumatta yhteiskunnan ja lähiyhteisöjen ratkaisujen kautta” (Kaikkonen 2004, 66,69). Esimerkkinä Kaikkonen (2004) nostaa esiin sen, että ateisti ei voi suomalaisessa kulttuurissa välttyä kristinuskon vaikutukselta. Toisaalta maahanmuuttajat eivät voi välttyä uuden ympärillä vallitsevan kulttuuriin piirteiltä. Keskeistä onkin se, miten vuorovaikutus tapahtuu ja mihin suuntaan vuorovaikutus muokkaa identiteettejä.

4.2 Monikulttuurinen identiteetti

Identiteettejä on siis erilaisia ja yhdellä ihmisellä useampiakin käytössä yhtä aikaa. Päädyn tarkastelemaan identiteettiä seuraavaksi monikulttuurisuudesta käsin, sillä tarkoitus on kohdistaa identiteetti siihen, että lapset elävät kahden kulttuurin keskellä. Varhaiskasvatussuunnitelmassakin (2005) asetetaan tavoitteeksi lasten kaksikulttuurisuuden tukeminen. Kyse ei siis ole yksinomaan kulttuuri-identiteetistä eli kulttuuriseen ryhmään ja tapoihin kuulumista eikä etnisestä identiteetistä, etnisen tietouden tuntemista, vaan määritelmän kohteena on monikulttuurinen, useimmiten kaksikulttuurinen, identiteetti. Kulttuurinen ja etninen identiteetti kyllä voidaan osaltaan sisällyttää monikulttuuriseen identiteettiin. (ks. Paavola 2000; Liebkind 1996).

”Identiteettiä määrittävänä käsitteenä monikulttuurisuus varsinkin koulumaailmassa viittaa oppilaiden mahdollisuuteen omaksua kaksi tai jopa useampia eri identiteettejä, riippuen sitä kuinka monta kieltä he osaavat ja mitä kulttuureja he niiden myötä ovat omaksuneet” (Talib 2002, 48). Monikulttuuriseen identiteettiin liittyy se, että

vähemmistöt ja maahanmuuttajat muodostavat ainakin jossain määrin ryhmiensä identiteetit valtakulttuurin identiteetin kautta (Kaikkonen 2004, 95) ja toisaalta se, että eri sukupolvet muodostavat hiukan erilaisia identiteettejä (ks. luku 2.3).

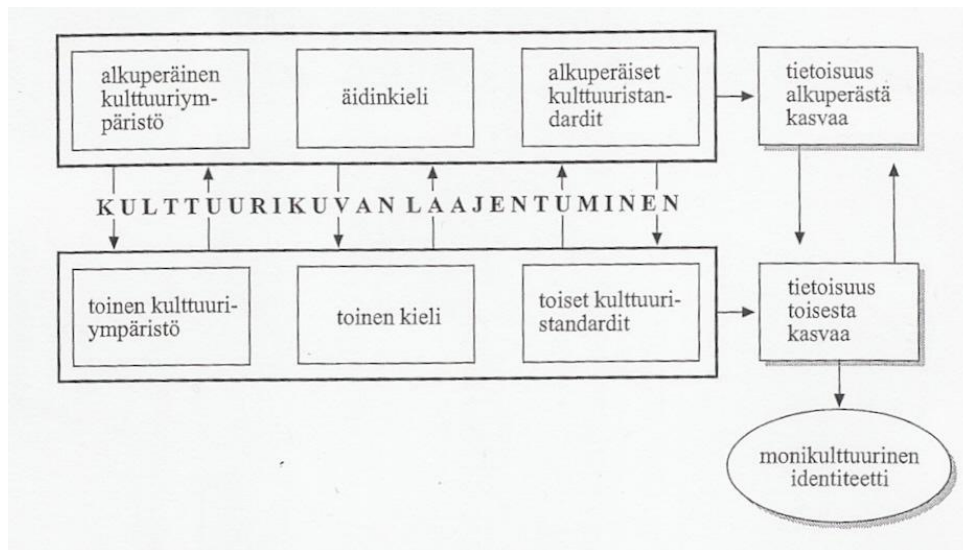
Kaikkosen (2004, 95–96) mukaan monikulttuurista identiteettiä on syytä tarkastella yksilöstä käsin ja se on vahvasti yhteydessä liikkuvuuteen ja valinnan vapauteen. Toisaalta se on myös vahvasti yhteydessä ympärillä vallitsevaan yhteiskuntaan ja yhteiskunnan monikulttuurisuuden tavoitteisiin ja toimenpiteisiin. Yksikulttuurisesta kansallisesta identiteetistä lähtevällä henkilöllä on erilainen monikulttuurinen identiteetti kuin kahden lähtökulttuurin ihmisellä. (Kaikkonen 2004, 95–96.) Päivähoidossa olevat maahanmuuttaja lapset ovat jo pienestä pitäen lähtökohtaisesti monikulttuurisia: heidän lähiympäristönsä on kyllä pysyvä mutta heitä ympäröi lapsesta asti jo useampi etninen kulttuuri.

4.2.1 Monikulttuurinen kompetenssi

Monikulttuurisen tai kaksikulttuurisen identiteetin kehittymistä voidaan teoreettisessa valossa tarkastella myös monikulttuurisen kompetenssin avulla. Viittaankin seuraavassa Paavolan kuvioon (kuvio 1), jossa hän kuvaa monikulttuurisen identiteetin kehittymistä kulttuurikuvan laajentumisprosessin avulla. Kuvion hän on luonut Kaikkosta (1994) ja Mikkolaa (2000) mukaellen.

Kulttuuri-identiteetin kehittymisen katsotaan alkavan lähiympäristöstä ja kehittyvän edelleen vuorovaikutuksessa ympäristön ja ympärillä vallitsevan kulttuurin kanssa. Kulttuuri-identiteettiin taustalla on muun muassa yksilön käsitys perheestään, kansastaan, kotiseudustaan, historiasta ja yhteisistä arvoista. (Paavola 2000, 31.) Kuviossa kulttuurien välistä oppimista ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä kuvataan vaiheittain etenevänä kulttuurikuvan laajentumisprosessina, joka vuorovaikutuksen ja kohtaamisten myötä laajenee kohti monikulttuurista identiteettiä. Mikkolan (2001) perusteella alkuperäiskulttuurin kieli- ja kulttuurikompetenssi ovat vuorovaikutuksessa toisen kulttuurin ja kielen kompetensseihin, jotka lapsi kohtaa esimerkiksi päiväkodissa.

Kulttuurien ja kielen kompetenssien vuorovaikutus tuottaa monikulttuurikompetenssin ja metakulttuurisen tietoisuuden, jolla tarkoitetaan kasvavaa tietoutta molempien kulttuurien kulttuuristandardeista. (Mikkola 2001, 117.) Esimerkiksi päiväkodissa lapselle kehittyy osittain kaksi kulttuuri-identiteettiä; kodin kulttuuriin ja päiväkodissa suomalaisuuteen perustuva. Kahden kulttuuri-identiteetin välillä tapahtuu samankaltaista toimintaa kuin kaksikielisyyden kehittämisessä (ks. seuraava alaluku). Lapselle syntyy oma identiteettialue, kun lapsi vertailee muun muassa kulttuurien yhtäläisyyksiä ja merkityseroja ja saa tätä kautta haltuunsa monikulttuurisen kompetenssin (Mikkola 2001, 115–116). Kaksikulttuuriselta lapselta vaaditaan monikulttuurista kompetenssia ja metakulttuurista tietoutta, jotta hän pystyy toimimaan sekä sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla että kummankin kulttuurin ehdoilla kontekstista riippuen.



Kuvio 1. Maahanmuuttajalapsen kulttuurikuvan kehittyminen (Paavola 2000, 32).

Kaikkonen (1999, 23–24) on nostanut esiin kolme sosialisointivaihetta, joiden kautta kehittyy monikulttuurinen identiteetti. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi saa perheen taustakulttuurin mukaisesti perustan kulttuuri-identiteetilleen. Toisessa vaiheessa lapsi sosiaalistuu päiväkodin tai koulun kautta. Tässä vaiheessa lapsi saattaa joutua kokemaan

vierautta ja erilaisuutta kohdatessaan tilanteita, joissa ei osakaan toimia kulttuurisesti muiden lasten tavoin, vaan ”ratkaisut ovat kulttuurisesti väärä”. Tämä vierauden kokeminen on kuitenkin merkityksellistä kulttuuri-identiteetin kehittymiselle ja kolmannelle sosialisointivaiheelle. Kolmannessa sosialisoinnissa yksilöstä kasvaa monikulttuurisuutta luonnollisena pitävä ja suvaitseva henkilö. Lisäksi hän oppii vierauden kokemisen rinnalla ”vähitellen kokemaan mielihyvää siitä, että voi elää laadullisesti hyvin toisessa kulttuurissa” (Kaikkonen 1999, 24, ks. myös Abu-Hanna 2007). Henkilö oppii siis elämään kahden kulttuurin keskellä, vaikka kohtaisikin edelleen monitulkintaisia tilanteita. Paavola (2000, 32) on kiteyttänyt näkökulman seuraavasti: ”Onnistunut sosialisointi kiinnittää yksilön omaan kulttuuriinsa ja osoittaa hänelle paikkansa yhteiskunnassa.”

Monikulttuurinen identiteetti, kuten mikä tahansa identiteetti, kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja edellyttää siten myös toimia ympäristöltä. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa yksilö voi omata useampia identiteettejä ja samaistua sekä vähemmistöryhmäänsä että enemmistöryhmään (Paavola 2000, 33), mutta ”jotta oppilas voisi kehittyä myönteiseen kaksikulttuurisuuteen, on hänen voitava hyväksyä itsessään molemmat kulttuuriset ulottuvuudet” ja ”jos etnisyyttä ei koskaan mainita, sen sosiaalinen arvo laskee ja se voidaan kätkeä” (Mikkola 2001, 227).

4.2.2 Kieli osana monikulttuurisuutta

Iskanius (2002, 212) on todennut aiempiin tutkimuksiin viitaten, että ”kieli on yksi tärkeimmistä tekijöistä etnisen identiteetin muotoutumisessa”. Suarez-Orozcotit (1995) kuvaavat kielen olevan osa kulttuuria ja samalla merkki etnisestä ja kulttuurisesta kuulumuksesta (Paavola 2000, 34). Kieli ei ole vain keino kommunikoida. ”Kieli ja kommunikaatio on kulttuurinen tapa ilmaista ajatuksiaan ja itseään, joten kulttuuriset tavat ja arvot kiinnittyvät kieleen ja kommunikaatioon automaattisesti” (Paavola 2000, 35). Kielen avulla rakennetaan vuorovaikutusta ja sitä kautta kytkeydytään sekä ryhmään että kulttuuriin. Lapsi tulee tietoiseksi juuristaan kielen avulla ja samalla se vahvistaa

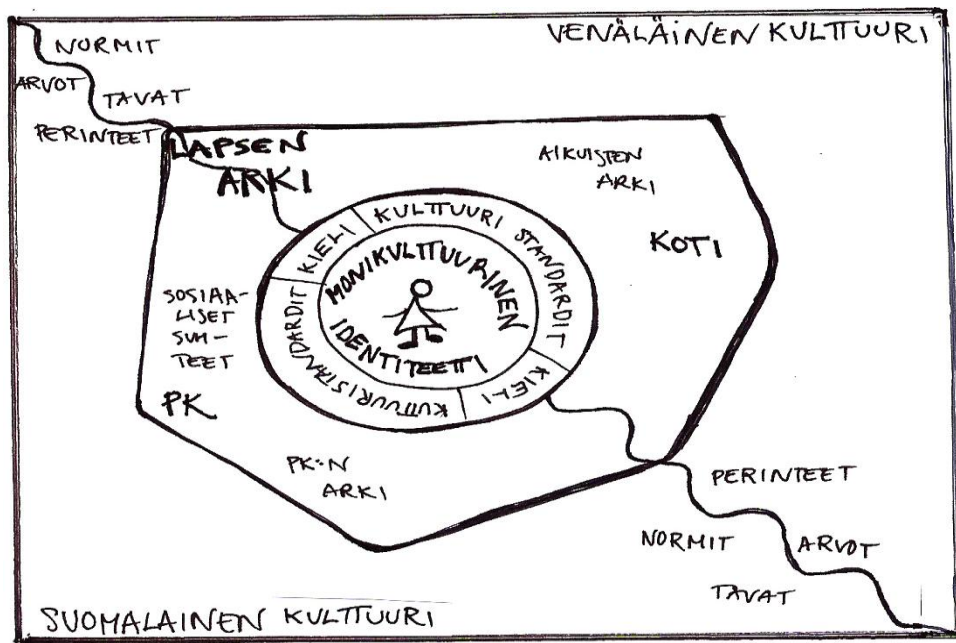
identiteettiä ja tietoisuutta itsestään. Kieli on väline ja kohde, jolla myös saavutetaan sosialisatio. (Paavola 2000, 34–35.) Kielen kulttuurisiteitä kuvaa myös Mikkolan (2001) tutkimuksen tulos, jonka mukaan maahanmuuttajanuorien elämänarvoihin liittyvät keskustelut käytiin useimmiten etnisellä kielellä, vaikka harrastus ja ystävyysuhteisiin liittyvä kielenkäyttö olikin koulutyön lisäksi suomenkieleen painottuvaa.

Kielen sosiaalinen käyttäminen on siis myös osa kieltä (Bourdieu 1991, 37–42, 54–56, 61–62). Kieli ei siis ole vain sanoja ja kielioppia, vaan kielen käyttö on tilannekohtaista, kieli määrittää tilannetta ja tilanne kieltä ja siten kielenkäytön tulee olla sosiaalisesti hyväksyttyä (Bourdieu 1991, 44–45, 54, 82). Kaksikielisyyden kehittymiseen liittyy siis myös sosiaalisesti hyväksytyin kielenkäytön oppiminen. Mikkola (2001, 115–116) on kuvannut kaksikielisyyden kehitystä monikulttuurisien kompetenssien tavoin kielikompetenssien kautta. Kaksikielisenä lapsi omaa itselleen sekä kotona kehittyvän äidinkielen kielikompetenssin että toisen vieraan kielen kielikompetenssin, joka puolestaan kehittyy vuorovaikutuksessa enemmistökulttuurin sekä yksilön kehityksen myötä. Lisäksi lapsella on hallussaan vielä kolmas kielialue, joka perustuu koodinvaihtoon ja näiden kahden kielen välisiin eroihin ja yhtäläisyyksiin. Koodin vaihto edellyttää käyttäjältään tiettyä lingvististä osaamista. (Mikkola 2001, 115–116.) Kaksikielisyyden olemus ja käytännön viestinnän antama tieto kielen oppimisesta ovat maahanmuuttajan ymmärtämisessä keskeisintä. Maahanmuuttaja nuoret, joilla on isompia sisaruksia, saavat apua sisaruksiltaan kielen oppimiseen ja ovat siten kielen oppimisen kannalta onnellisessa asemassa. (Mikkola 2001, 227.)

Suomalaiset aliarvioivat oman kielitaitonsa ja tässä suhteessa ovat myös hyvin kriittisiä suomea vieraana kielenä puhuville (Mikkola 2001, 227). Maahanmuuttajille suomi tulee kuitenkin aina olemaan koulumaailman termein suomi toisena kielenä. On myös merkillepantavaa, että kriteeristö virallisen suomi toisena kielenä tason savuttamiseksi on varsin vaativa.

4.3 Kohti tutkimusongelmia – monikulttuurinen identiteetti päiväkodin arjessa kahden kulttuurin välissä

Edellä olen kuvannut kulttuuria, arkea ja monikulttuurista identiteettiä. Se, miten tämä koostuu kokonaisuudeksi, muodostaa perustan tutkimukselleni ja johtaa itse tutkimusongelmiin, kiteytyy luomaani kuvioon (kuvio 2). Kokonaisuuden keskellä on lapsi. Lasta ympäröi hänen monikulttuurinen identiteettinsä, joka on seurausta siitä mitä tapahtuu hänen ympärillään, arjen tasolla (seuraava kehä) ja toisaalta kulttuurisella tasolla (uloin kehä). Identiteetin ja minän olemus syntyy siis kulttuurin (Mikkola 2001, 225) ja arjen tuotteena.



Kuvio 2. Venäläistäustaisen lapsen monikulttuurisen identiteetin kehittyminen arjessa kulttuurien keskellä.

Identiteettiä ympäröivät toisaalta monikulttuuriset standardit ja toisaalta kieli, joiden vuorovaikutuksen keskellä siis tapahtuu edellä kuvattua monikulttuurisen identiteetin

kehittymistä. Kulttuuriset standardit ja kieli puolestaan nousevat esiin arjessa niin kodissa kuin päiväkodissa. Arjen taustalla puolestaan on alussa määrittämäni kulttuuri. Tässä tapauksessa kyseessä on suomalainen kulttuuri ja venäläinen kulttuuri.

Monikulttuurisuus ja kulttuureihin kasvaminen onkin monen pienen asian ja tapahtuman summa. ”Akkulturaatio, kulttuuriin sopeutuminen, tapahtuu pienimuotoisissakin kulttuurisissa kohtaamisissa, mutta maahanmuutossa se on ratkaisevasti elämää hallitsevaa uuden kulttuurin oppimista” (Mikkola 2001, 225). Näin voi ajatella olevan myös suomalaisessa päivähoitossa kasvavilla venäjänkielisillä lapsilla, vaikka he olisivat koko ikänsä asuneet Suomessa.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Pro gradussani tarkastelen venäläistaustaisia lapsia suomalaisessa päiväkodissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lapset kokevat sen, että päiväkodissa heitä ympäröi suomalainen kulttuuri, kun taas kotona toimitaan venäläisen kulttuurin tavoin. Edellä olen kuvannut kulttuuria, arkea ja monikulttuurista identiteettiä jo olemassa olevan tiedon ja teorioiden kautta ja pyrkinyt siten muodostamaan selkeää kokonaisuutta ja johdantoa tutkimukseni taustalle.

Alle kouluikäisten lasten identiteettiä on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin kouluikäisten lasten. Tutkimukset kyllä osoittavat, että viisivuotiaat ovat kykeneviä sisällyttämään minäkuvaansa muun muassa etnisen identiteetin piirteitä (ks. Turner & Brown 2007; Lappalainen 2006). Suomessa päivähoitoikäisiin maahanmuuttajalapsiin tai suomalaisten päiväkotien monikulttuuriseen kasvatukseen kohdistuvia tutkimuksia väitöskirjatasolla on vain muutamia (Lappalainen 2006; Paavola 2007). Tutkimuksellinen tieto Suomessa päivähoidossa olevista maahanmuuttajalapsista on mistä tahansa näkökulmasta varsin vähäinen. Maahanmuuttajalapsia on kuitenkin suomalaisissa päiväkodeissa enenevässä määrin ja maahanmuuttajalasten identiteettien kehityksen tukeminen tärkeä puheenaihe. Näin ollen on myös tieteellisesti perusteltua kartoittaa venäläistaustaisten lasten kokemuksia elämisestä kahden kulttuurin keskellä.

Tutkimustehtävänäni on kuvata venäläistaustaisten lasten arkea suomalaisessa päivähoidossa. Toisin sanoen tavoitteena on selvittää, minkälaista heidän elämänsä päiväkodissa on tässä ja nyt, miten he sen kokevat ja miten he sitä kuvaavat. Tästä kehittyi

tutkimukseni ensimmäinen pääongelma. Millaiseksi venäläistaustaiset lapset kuvaavat arkensa suomalaisessa päiväkodissa? Toisena tavoitteena oli tutkimuksen alusta asti saada kuvaa lasten monikulttuurisista identiteeteistä ja myös lasten kaksikielisyydestä. Pitkään pohdittuani ja analysoituani oivalsin monikulttuurisen identiteetin rakentumisen ja kaksikielisyyden juuri olevan merkittävä osa lasten arkea. Teoreettisen tarkastelun selkeyttämiseksi kuitenkin erotan kaksikielisyyden ja monikulttuurisen identiteetin tarkastelun erilliseksi pääongelmakseen, jota tarkennan vielä kahdella alaongelmalla. Toinen pääongelmani hioutui muotoon, miten kaksikielisyys ja monikulttuurisen identiteetin rakentuminen tulevat esiin venäläistaustaisten lasten päiväkodin arjessa.

Tutkimusongelmani ovat:

1. Millaiseksi venäläistaustaiset lapset kuvaavat arkensa suomalaisessa päiväkodissa?
2. Miten kaksikielisyys ja monikulttuurisen identiteetin rakentuminen tulevat esiin venäläistaustaisten lasten päiväkodin arjessa?
 1. Mitä kaksikielisyys monikulttuurisuuden osana tuo venäläistaustaisten lasten arkeen?
 2. Millaisena näyttäytyy venäläistaustaisten lasten monikulttuurinen identiteetti ja sen tukeminen suomalaisen päiväkodin arjessa?

6 TUTKIMUKSEN KULKU

Metodologisesti kyseessä on laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 151–152). Tutkimukseni tavoitteena on selvittää lasten kokemuksia päivähoiton arjesta eli keskittyä ymmärtämään tutkittavia ja kuvaamaan heidän kokemuksiaan. Tieteellisyyden kriteeri tämänkaltaisessa tutkimuksessa onkin määrän sijaan laatu, mistä usein kertoo myös aineiston suhteellisen pieni koko (Eskola & Suoranta 2005, 18, 61; Tuomi & Sarajärvi 2009, 150). Tutkimukseni suuntaa lasten kokemuksiin ja heidän ymmärtämiseen. Näin ollen rajautuu pois myös psykologiset määrälliset tutkimusmenetelmät. Kokemusten tutkiminen johdattaa minut puolestaan fenomenologiseen lähestymistapaan, mutta koska tutkimukseni ei noudattele yksinomaan tämän lähestymistavan ominaisia piirteitä, nostan esiin vain yhtenevät piirteet.

6.1 Aineistonhankinta

Tutkimuksen tavoitteenani on selvittää, miten venäjän kielen ja kulttuurin omaavat lapset kuvaavat arkeaan ja itseään suomalaisen kulttuurin keskellä. Arjen kokijoilta oli siis saatava tietoa ja päädyin haastattelumenetelmään, sillä haastattelemalla pääsin kysymään suoraan

lapsilta, mitä he ajattelevat (ks. Scott 2008; Alasuutari 2005; Kyrönlampi-Kylmänen 2007). Haastattelun tarkoitus on saavuttaa toisen ihmisen merkityksellinen ja tärkeä näkökulma, jota havainnoimalla ei sellaisenaan pystytä saavuttamaan (Patton 2002, 341). Lisäksi lapsiin liittyvissä asioissa suoraan lapsia haastateltaessa saadaan täydellisempi kuvaus lapsen elämästä kuin haastatteleamalla vanhempia tai opettajia. Vanhemmilla ja opettajilla saattaa olla lapsen käyttäytymisen perusteella selvä käsitys ja kuva lapsen elämästä, mutta aikuisten käsitys lapsen käyttäytymisen syistä ei kuitenkaan välttämättä ole yhtenevä lapsen käsitysten kanssa. (Scott 2008, 96.) Lapset vastaavat luotettavasti haastattelukysymyksiin, mikäli kysymykset ovat heille merkityksellisiä. Lasten haastattelemiseen liittyy myös muita tekijöitä, jotka pitää ottaa huomioon lapsia haastateltaessa. (Scott 2008, 88–89.) Näitä kuvaan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

6.1.1 Miten saavuttaa lasten kokemus? Tavoitteena toiminnallinen haastattelu.

Erityisesti nuoret lapset kommunikoivat muiden ilmaisuvälineiden, kuten tarinoiden, piirustusten, laulujen ja leikkien, kautta verbaalisen ja kirjallisen muodon sijaan (O’Kane 2008, 131). Kehitettäessä tutkimusmenetelmiä tulisi antaa lasten osallistua heidän omilla ehdoillaan ja sen lisäksi tutkijan pitäisi tiedostaa omat ennakoajatuksensa (James, Jenks and Prout 1998, 187–191). Kyrönlampi-Kylmänen (2007) on osoittanut tutkimuksessaan, miten haastatteleamalla voisi saavuttaa lapsen välittömän kokemuksen. ”Jotta tutkimuksen tavoite ja päämäärä – lapsen välitön kokemus – ilmentyisi, tutkimushaastattelutilanteessa tulisi kiinnittää huomiota neljään kohtaan: ihmetys, kohtaaminen, jutustelu eli soljuva dialogi ja leikki” (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 86). Ennen haastattelua, haastattelurunkoa suunnitellessani huomioin jutustelun ja leikin mahdollisuuksia, joita kuvaan seuraavaksi. Ihmetystä ja kohtaamista tarkastelen tarkemmin myöhemmin haastatteluja kuvatessani.

Jutustelua ja soljuvuutta pyrin haastatteluun saamaan nimenomaan puolistrukturoidulla kysymysrungolla. Koska haastattelun aika on kuitenkin rajallinen, haastattelurunko auttaa haastattelijaa maksimalisoimaan haastattelun hyödyn (Patton 2002, 343). Vähemmän strukturoidut haastattelut ovat puolestaan sopivampi menetelmä

kerättäessä aineistoa pieniltä lapsilta (Scott 2008, 90). Puolistrukturointi tuo joustavuutta itse haastattelutilanteeseen, mutta myös pitää huolen siitä, että keskustelu pysyy ennalta suunnitellussa aihepiirissä (Patton 2002, 343). Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) esiin nostaman välittömän kokemuksen saamiseksi suunnittelin puolistrukturoidun haastattelurungon lisäksi tutkimusmenetelmäksi toiminnallista haastattelua. Tällä tarkoitan haastattelua, jossa tarkoituksena oli, että osa haastattelusta tapahtuisi liikkuen, päiväkotia kierellen. Ajatus oli, että lapset näin esitelleessään minulle, ihmiselle, joka ei ole tässä päiväkodissa aiemmin käynyt, myös ikään kuin vahingossa toiminnan ja leikin lomassa kuvaisivat ja kertoisivat päiväkodin arkeen liittyviä tapahtumia ja kokemuksia. Tavoitteena oli siis huomioida jo etukäteen lasten toiminnallisuutta. Alasuutari (2005, 146) onkin todennut, että mitä nuorempia lapsia haastatellaan, sitä enemmän pitäisi jo suunnittelussa huomioida lapsen toiminnallisuus, sillä lapset käyttävät sekä kehoaan että leluja kertoessaan asioista (ks. myös O’Kane 2008).

Tässä tutkimuksessa käytetty haastattelurunko (liite 1) rakentui pikku hiljaa useamman kuukauden aikana. Venäläinen kulttuurin piirteet ovat tulleet tutuiksi asuessani Venäjällä ja eritoten venäläisten ystäväni kautta. Arkielämä Venäjällä sekä kanssakäyminen venäläisten kanssa ovat antaneet mahdollisuuden havaita lukuisia merkityksellisiä kulttuurieroja, jotka nousivat mieleeni. Omaan venäläiseen kulttuurituntemukseen pohjautuen mietinkin aluksi teemoja ja niihin liittyviä kysymyksiä, joiden kautta olisi mahdollisesti noussut esiin päiväkodin arjessa syntyneitä kulttuurieroihin liittyviä tilanteita. Kokemuksiin ja tuntemuksiin liittyvien kysymysten muotoileminen oli kuitenkin haasteellista ja erityisesti sen suhteen, että niitä oli vaikea muotoilla lastentasoisiksi. Päädyinkin lopulta kysymyksiin, joiden avulla lapset mahdollisimman monipuolisesti kuvaisivat arkeaan päiväkodissa. Fenomenologisten ennako-oletusten mukaisesti ajattelin, että lapset kertovat ja muistavat ne tilanteet, jotka ovat jotenkin merkityksellisiä tai niistä on jonkinlainen kokemuspohja.

Lapsia haastateltaessa huomioon otettavia tekijöitä ovat muun muassa kieli ja lasten kognitiivinen kehitys (Scott 2008, 88–89). Kysymyksissä pyrinkin huomioimaan lasten iän ja kehitystason (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 70) ja siksi kirjasin jo valmiiksi vaikeaksi arvelemini kysymyksiin tarkentavia kysymyksiä, esimerkiksi kysymykseen

tunteista. Tarkoitus ei ollut suoranaisesti haastatella lapsia venäjäksi, mutta päätin, että jos tilanteessa tuntuu, että lapsen olisi helpompi puhua venäjää, käyttäisin tätä vaihtoehtoa. Lisäksi luokittelin haastattelurungon kysymykset siten, että alkuosan kysymykset esitettiin kaikille lapsille. Haastattelurungon loppuosan kysymykset jakautuivat oletettujen tilojen perusteella sisällöllisesti alueisiin: yleisohjeistus kiertelyn aluksi, nukkuminen, eteinen, vessa, ruokailu ja leikkiminen ja ohjattu toiminta. Näitä kysymyksiä esitin lapsille riippuen lapsen kiinnostuksesta ja jaksamisesta sekä muutenkin tilojen kiertelemisen mahdollisuuksista. Tällainen aihealueittainen toimintatapa antaa haastattelijalle joustavuutta päättää ja toisaalta tunnustella milloin on tarkoituksen mukaista kysyä tietyistä aihealueista (Patton 2002, 247).

Kierrellessämme päiväkotia minulla piti olla mukana sekä nauhuri että kysymysrunko. Ratkaisuksi siihen, miten olisi helpompi olla kysymyksissä ajan tasalla kierrellessämme mahdollisesti nopeastikin päiväkotia, päädyin askartelemaan haastattelukysymyskortit. Liimasinkin nämä loput aihealueittain järjestetyt kysymykset pahveille; kiertelyn alun yleisohjeituksen ja leikkiin liittyvät kysymykset violeteille ja loput tumman keltaisille, sillä ajatuksella että violetit ovat ensisijaisempia. Jo pahvin koosta ja värityksestä tiesin, mitä kysymyksiä on missäkin kortissa kyseessä. Lisäksi opettelin etukäteen haastattelurungon hyvin, jotta uskaltaisin tarttua lasten kommentteihin ja esittää tarkentavia kysymyksiä, mutta jotta kuitenkin muistaisin kysyä keskeisimmät kysymykset kaikilta lapsilta.

Lastentarhanopettajana jäin vielä miettimään, mitä haastateltavat itse tästä saisivat ja miten voisin taata sen, että heille jäisi tästä positiivinen mielikuva. Päätin, että aivan lopuksi kiitoksien jälkeen annan lapsille vielä yhden tehtävän, he saivat valita itselleen tarran, jotain konkreettista. Lapset eivät tienneet tästä mitään ennen haastattelun alkamista tai edes sen aikana.

6.1.2 Haastateltavat lapset

Menetelmän ja haastattelurungon selkiinnyttyä tarvitsin haastateltaviksi lapsia, jotka olivat suomalaisessa päivähoitossa ja joiden toinen äidinkielenä oli venäjä. Haastateltavat etsin päiväkotien kautta, missä haastattelutkin tehtiin. Päiväkotien valinta tapahtui soittamalla sattumanvaraisesti sellaisiin päiväkoteihin, joista olin saanut tietooni siellä olevan venäjänkielisiä lapsia. Tarkoituksenakin oli kysellä päiväkodeista, joissa oli yhdessä ryhmässä vain muutamia venäjänkielisiä lapsia. Luvat kysyttiin kirjallisesti päivähoiton hallinnosta (liite 2), suullisesti päiväkotien johtajilta, kirjallisesti päivähoiton kautta lasten vanhemmilta (liite 3) ja haastattelua ennen suullisesti lapsilta. Lupalappuja viedessäni tapasin neljä tulevaa haastateltavaani, ja loput ensimmäisen kerran itse haastattelutilanteessa.

Aluksi sain luvan kuuden lapsen haastattelemiseen. Seuraavalla kyselykierroksella sain yhden lapsen lisää ja kolmannella kierroksella neljä. Yhteensä haastateltavia oli siis 11, joista yhden haastattelun epäonnistumisen takia analyysissä pystyn käyttämään 10 lapsen vastauksia. Haastattelut ajoittuivat reilun kuukauden ajalle. Haastateltavat olivat kuudesta päiväkodista, seitsemästä ryhmästä ja iältään 4-7-vuotiaita. Kukaan lapsista ei ollut ollut haastattelussa aiemmin. Kaikki lapset puhuivat kotona myös venäjää, joko molempien vanhempien tai toisen vanhemman kanssa ja kaikki lapset olivat asuneet lähestulkoon ikänsä Suomessa. Sen sijaan lasten tai venäjää puhuvien lasten vanhempien virallista kansallisuutta en tiedä. En siis voi olla varma, että he kaikki olisivat venäläisiä, vaikka venäjää äidinkielenään puhuvatkin. Tästä syystä käytän tutkimuksessani käsitteitä venäjänkieliset tai venäläistaustaiset lapset, venäläisten lasten sijaan.

Haastatteluja sopiessa päädyin ratkaisuun, että kyseessä oli joko yksilö tai parihaastattelu sen mukaan, kuinka monta venäjänkielistä lasta ryhmässä oli. Osaksi siksi, että venäjänkieliset lapset olivat tottuneet olemaan kahdestaan erillään muusta ryhmästä muun muassa venäjänkielenopetuksen aikana ja toisaalta tämä oli ajankäytöllisesti helpompi ratkaisu. Haastatteluista kaksi olikin parihaastattelua ja loput yksilöhaastatteluja. Yhteensä haastatteluja oli siis kahdeksan.

6.1.3 Haastattelut päiväkodeissa

Haastattelut toteutettiin lasten päiväkodeissa, jotta tietosuojasyistä perheiden tiedot eivät tulleet minulle julki. Toisaalta tämä oli myös ympäristö, jossa lapset kohtaavat suomalaisen kulttuurin ja missä tutkimaani kulttuurien välissä olemista tapahtuu. Konteksti onkin lapsille tärkeä, sillä lapsen käytös voi vaihdella kontekstista riippuen (Scott 2008, 92). Haastattelutila oli haastateltaville yhtä lasta lukuun ottamatta entuudestaan tuttu tila, lapsiryhmän omatila tai leikeissä käytetty toimistohuone.

Neljässä haastattelussa lapset eivät puhuneet venäjää minulle ja ne tehtiin kokonaan suomeksi. Näissäkin haastatteluissa minä kuitenkin puhuin venäjää aina sen verran, että lapset kuulivat, kuinka osan puhua venäjää. Lopuissa haastatteluissa puhuttiin venäjää joko osan aikaa tai melkein koko haastattelu. Haastattelut kestivät 15 minuutista 50 minuuttiin riippuen lasten halusta vastata kysymyksiin. Lapsia haastatellessa pitäisikin huomioida haastattelun ajallinen kesto, mitä pidetäänkin yhtenä lasten ja aikuisten haastattelun erona (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 73).

Lasten kierto- ja selityshaluista ja toisaalta ryhmän muista toiminnoista johtuen, emme pystyneet kaikissa haastatteluissa kiertämään muita ryhmän tiloja, kuten olin suunnitellut. En tätä myöskään kyllä vaatinut tai esittänyt joka paikassa tarpeeksi selkeästi haastatteluja sopiessani. Pyrin tekemään haastattelut siten, että ne häiritsivät mahdollisimman vähän ryhmän arkea ja siten ettei haastattelun takia haastateltavat lapset joutuneet jäämään pois jostain ryhmän poikkeuksellisesta, erikoisesta toiminnasta. Haastatteluissa, joissa emme kierrelleet ryhmätiloja, kyselin lapsilta toisiin huoneisiin ja niissä tapahtuviin toimintoihin liittyviä kysymyksiä haastattelua tehtävästä huoneesta käsin. Muutamissa haastatteluissa pystyimme näkemään sisäikkunoiden lävitse ryhmän muita tiloja, mikä osittain korvasi kiertelyä. Vaikka emme kaikissa päiväkodeissa pystyneet kiertämään muissa tiloissa, eivätkä kaikki lapset olleet siihen halukkaitakaan, olivat haastattelut toiminnallisia. Haastattelukysymyskorttini herättivät kiinnostusta viidessä haastattelussa. Lapset leikkivät kortteilla, kyselivät värejä ja mitä tuossa lukee. Yksi lapsi ilmaisi, että lapussa lukee ne asiat mitä hän itkee. Yrityksistäni huolimatta lapsi ei kuitenkaan sen tarkemmin kertonut minulle sitä, mitä lapussa hänen mielestään lukee.

Lapsi leikki kysymyskortteilla ja laittaa niitä sellaiseen lokerikkoon, jonka hän haki sivupöydältä.

T: Yhm. ootko sinä täällä joskus surullinen?

H: Ei ole.

T: Et ole surullinen.

H: Täällä on nää tämä mitä minä täällä ei ole surullinen. (työntää yhtä lappua lokerikkoon)

T: Noin no siellä

H: Täällä lukee mitä minä täällä olen surullinen. (osoittaa aina yhtä lappua)

T: Oletko sinä surullinen?

H: Joo, eei eii, ei.

T: Et ole. et ole koskaan?

H: Täällä lukee, mitä sinä, tämä mitä minä olen surullinen.

T: Eiku siinä lukee.

H: Ja täällä lukee se mitä minä täällä itken. ihan yksin.

T: Mitä sää itket? mitä siellä lukee?

H: No, lukee mitä minä täällä itken.

T: Mitä sää itket?

H: No täällä lukee,

T: No kun minä en saa selvää niin sä voisit kertoa mulle?

H: No siksi.. ja täällä lukee mitä minä laulan.

T: Tyykkäätkö sää?

H: Minä pyöritän (nousee tuolista ja pyörii ympäri seisaallaan), minä jumppaan myös. H2

Toiminnallisuus oli myös huoneissa olleilla leluilla leikkimistä, tuolilla keikkumista ja nauhurin toiminnan testailemista. Yksi haastattelu päättyi siihen, että leikimme haastateltavien lasten kanssa piilosta. Lisäksi haastattelun lomassa kaksi lasta lauloi mikrofoniiin. Lapset esittelivät myös esikoulu- ja askartelutehtäviään tai muuten ihmettelivät jotain, mitä huoneessa oli. Yhdessä haastattelussa uuden tilan seinillä olleet kuvat herättivät haastateltavan mielikuvituksen valloilleen.

H: Hei miks tuolla on sinitarraa?... (ei kuulu lauseen loppua)

T: Sinitarrasieni? no on se varmaan

H: Mää luulin, että se on kummitus H5

Toiminnallisuus loi hyvän tunnelman. Haastattelijasta tuntui, että haastattelut olivat välillä yhtä leikkiä! Kaiken tämän toiminnan ohella etenin haastattelurunkoa ja kyselin kysymyksiä, pyrin antamaan aikaa vastauksille, tarttumaan lasten vastauksiin ja kysymään tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Haastatteluissani kysymysten järjestys vaihteli sen mukaan, miten haastateltavat ottivat asioita esille ja toisaalta oli mahdollisuus tarkentaa ja palata uudestaan epäselviin kohtiin. Yleisesti haastattelun etuna pidetäänkin joustavuutta, sillä silloin kysymyksiä ja vastauksia voi tarkentaa ja selventää ja ne voidaan esittää tutkijan parhaaksi katsomassa järjestyksessä (Tuomi & Sarajarvi 2002, 75). Eritoten joustavuus osoittautui tässä tutkimuksessa hyväksi ja enemmän jutusteluntuntua tuovaksi

tekijäksi. Tämä omalta osaltaan edes auttoi myös sitä, että toiminnallinen haastattelu onnistui, vaikkakin hiukan eritavoin kuin sen suunnittelin. Lisäksi tarranvalinta osoittautui toimivaksi tavaksi lopettaa yhteiset leikit, palata sinne mistä haastattelun aloitimme ja ilmaista tämän olevan viimeinen osuus haastattelussa.

Nauhoitin haastattelut. Itse haastattelu tilanteessa en kirjannut mitään ylös. Heti haastattelun jälkeen kirjoitin joitakin haastattelun jälkeisiä lyhyitä keskusteluja sekä ajatuksia itse haastattelusta. Huomion arvoista on myös se, mitä näkee ja kuulee haastattelupaikalla (Silverman 2004, 157–158). Yhdessä haastattelussa pystyin käyttämään vain kyllä ja ei kysymyksiä, koska lapsi ei ollut halukas puhumaan, mutta kyllä pään liikkeillä ja ilmeillä vastaili niihin kysymyksiin, jotka esitin. Jo haastatteluvaiheessa toistin mahdollisimman paljon lapsen vastauksia, jotta ne tulivat nauhalle ja pystyin litterointivaiheessa muistamaan oikein, oliko lapsi nyökännyt vai pudistanut päätään. Haasteena onkin Alasuutarin (2005, 146) mukaan se, miten lasten toiminnallisuus taltioidaan itse haastattelussa. Itse pyrin tähän myös kaikissa haastatteluissa tietoisesti toistelemalla asioita ja sanomalla ääneen ja toisaalta litteroimalla aineistot mahdollisimman nopeasti haastattelun jälkeen. Tosin toiminnallisen haastattelun videokuvaaminen ei sinällään varmasti olisi huono vaihtoehto, ainakaan lisämateriaalina.

Haastattelut litteroin mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen ja sanatarkasti, suomeksi ja venäjäksi, riippuen siis siitä, millä kielellä keskusteltiin. Aineistot kannattaa purkaa kokonaan sen työläydestä huolimatta (Eskola 2007, 160). Näin ollen ei minun tarvinnut vielä litterointivaiheessa tehdä tulkintoja aineiston sisällöstä, mikä on aineistossa oleellista ja mikä ei. Puheen lisäksi merkitsin isoin kirjaimin ja huutomerkein voimakkaat äänenpainot. Kirjasin sulkeisiin, mikäli kohta sisälsi naurua tai puhetyyli poikkesi siitä, miten lapsi useimmiten puhui (esim. hiljainen puhe tai alakuloisella äänellä). Lisäksi kirjasin sulkeisiin esineen, mikäli se liittyi keskusteluun, mutta joka ei selvästi tullut esiin puheenvuoroissa.

6.1.4 Lasten välittömän kokemuksen saavuttaminen

Kyrönlampi-Kylmänen (2007 86–87, 151) tuo esiin tutkimustuloksen, jonka mukaan saadakseen haastattelemalla esiin lasten välittömän kokemuksen, vaaditaan tutkijan kiinnostavan huomion ihmettelyyn, kohtaamiseen, jutusteluun ja leikkiin. Puolistrukturoitu haastattelurunko ja sen tuoma joustavuus sekä haastattelujen toiminnallisuus antoivat tilaa jutustelulle ja leikille. Seuraavassa arvioinkin, kuinka lasten kohtaaminen ja ihmettely haastatteluissa onnistui. Arvioinnin tarkoitus on myös kuvata tutkijan ja tutkittavien välistä suhdetta ja tätä kautta antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tältä osin aineiston totuudenmukaisuutta, uskottavuutta (Tauriainen 2000, 113–114; Tuomi & Sarajärvi 2009, 138, 140–141).

Aloitusta pidin hyvin tärkeänä vuorovaikutuksen syntymiseksi. Näin ollen pyrin tekemään lasten kohtaamisesta heti alusta alkaen mahdollisimman mukavan ja luontevan. Aloitin jutustelun heti kohdatessamme, yhden lapsen kanssa ehdin leikkiä ennen haastattelua, mutta useimmiten haastateltavat lapset jo odottivat minua paikalle. Lisäksi aina aluksi tutustuimme nauhurin käyttöön. Garbarino ja Stott (1992) ovatkin todenneet, että aikuisen ja lapsen välisestä suhteesta riippuu se, mitä ja miten lapsi kertoo aikuiselle (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 79). Haastattelijalta vaaditaankin hienotunteisuutta ja herkkyyttä vuorovaikutuksen ja aikuisen ja lapsen välisen suhteen luomiseksi (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 79). Tästä esimerkkinä yksi haastattelu, jossa haastateltava innostui niin nauhurista että haastattelu koostuu neljässä osassa. Emme nimittäin päässeet itse haastattelussa eteenpäin, ellemme välillä kuunnelleet jo nauhoitettua puhetta.

Haastattelun edetessä pidin yllä kohtaamista ja ihmettelyä, olemalla tarkkaavainen, aidosti kiinnostunut ja läsnä lapsille. Pyrin antamaan tilaa lasten vastauksille ja kommentille ja tekemään tarkentavia kysymyksiä. Loppupuolella haastatteluja silmäillessäni haastattelukysymyksiä ja pohtiessani, vieläkö olisi jotain kysyttävää, tuli keskusteluihimme pieniä taukoja. Tällöin lapset useimmiten kommentoivat uudestaan jotain sellaista aihetta, jota olimme jo käsitelleet aiemmin tai avasivat aivan uuden keskustelun mieleen juolahtaneesta aiheesta.

Tavoitteena oli siis soljuva keskustelu, enkä osannut välttyä eläytymiseltä. Jossain vaiheessa mietin, että eläydyinkö liikaa haastatteluun, toistelin mitä lapset sanoivat ja nyökkäilin, hämmästelín, nauroin eli tuliko reaktioillani johdateltua lapsia. Samoin kuin mietin välillä tarkentavien kysymysteni kohdalla. Lapsia haastateltaessa pitää ottaa huomioon aikuisen ja lapsen välinen valtasuhde ja välttää johdattelevia kysymyksiä (Scott 2008, 88–89, 95–96). Eläytyminen teki kuitenkin haastattelusta jutustelevan. Lasten vastauksien hämmästeleminen myös osoitti, etteivät he ainakaan aina vastanneet aikuisen odottamalla tavalla tai miten olisin voinut kuvitella heidän vastaavan. Johdattelevien kysymysten välttämiseksi pyrin tietoisesti olemaan avoin lasten uusille ajatuksille ja tarttumaan lasten kommentteihin. Ihmettelyn onnistumiseksi ja lasten ajatusten esiin saamiseksi pyrinkin siis fenomenologisen tai hermeneuttisen ajattelun mukaisesti irrottautumaan ennako-oletuksistani (ks. Alasuutari 2005, 149) ja kyselin usein niin sanottuja yksinkertaisia kysymyksiä. En siis halunnut olettaa, vaan halusin että lapset kertovat itse. Lisäksi haastattelurungon tekovaiheessa oli aikaa miettiä peruskysymykset mahdollisimman vähän johdatteleviksi. Joissakin haastatteluissa kysyin vielä lopuksi uudestaan haastattelun alussa esittämiäni kysymyksiä, joihin koin etten oikein saanut vastauksia. Muutamassa haastattelussa tämä osoittautui toimivaksi ratkaisuksi.

Etukäteen pohdin sitä, että kuinka vaikea on päästä lasten kanssa jutustelun tasoon, sillä haastattelutilanne on ensimmäinen kohtaamisemme. Ihmetyksekseni en kokenut ensitapaamista tai minun tuntemattomuutta esteeksi tai vaikuttavaksi asiaksi varsinkaan haastattelun loppupuolella. Itse asiassa lapset olisivat olleet halukkaita tulemaan minulle uudestaan haastateltaviksi. Kaksi lasta jäi kirjaimellisesti roikkumaan minuun ja kolme lasta tiedusteli siitä, että tulenko uudestaan. Yksi lapsi kiittäessäni häntä vastasi: ”mä kiitän sua, se oli hauskaa!” Juontuivatko nämä kommentit siitä, että lapset saivat valita itselleen tarrat, siitä että heitä todella kuunneltiin ja he pääsivät sanomaan mitä halusivat, siitä että he pääsivät puhumaan ja toimimaan äidinkielellään vai jostain muusta? En ole varma, mutta ainakin koin, että voitin lasten luottamuksen ja sain aikaan mukavan rupatteluhetken. Lastentarhanopettajana ja tutkijana halusin tehdä tilanteesta mahdollisimman mukavan lapsille ja sitä kautta uskoin saavani aineistostakin paljon enemmän. Lasten suora palaute lämmittikin kovasti haastattelijan mieltä.

6.1.5 Haastattelujen luotettavuudesta

Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on oleellista kuvata tutkimukseen osallistuneita, tässä tapauksessa haastattelemiani venäjänkielisiä maahanmuuttajalapsia (Parkkila ym. Tuomen & Sarajärven 2009, 138 mukaan). Kuvaus haastateltavista onkin luvussa 6.1.2. Tutkimuksen uskottavuutta on myös arvioida, sitä vastaako tutkijan tekemät käsitykset tulkittavien käsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138). Olen pyrkinyt kuvaamaan aineistonkeruutani mahdollisimman monivaiheisesti ja selkeästi (ks. luku 6.1.3). Aineiston uskottavuutta tarkastellessa oleellista on päästä lasten tasolle. Lastentarhanopettajan tausta näkyy halussani kehittää tutkimusmenetelmää lastentasoiseksi ja huomioida lasten haastattelun erityispiirteet, joita olen kuvannut jo aiemmin. Lisäksi olen arvioinut edellisessä luvussa haastatteluja lasten välittömän kokemuksen saavuttamisen näkökulmasta. Lastentasaaisuudella pyrin siihen, että aineisto eli lasten vastaukset, olisivat mahdollisimman luotettavia. Haastattelujen luotettavuutta on myös tutkimustilanteiden arvioiminen (Tynjälä, Tuomen & Sarajärven 2009, 138–139 mukaan; Eskola & Suoranta). Aineistonhankinnan kuvauksen lopuksi onkin vielä tarpeen arvioida haastattelurunkoa ja tutkimustilanteita. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen varmuutta eli arvioin tutkimustilanteisiin ennustamattomasti vaikuttavia tekijöitä (Eskola & Suoranta, Tuomen & Sarajärven 2009, 138–139 mukaan).

Haastattelurunko ja sen noudattaminen lisääkin omalta osaltaan aineistonkeruun luotettavuutta ja tuo esille lukijoille sen, millaisten peruskysymysten perustella aineisto on kerätty ja tulokset saatu. Valitsemani puolistrukturoitu haastattelurunko mahdollisti rungosta poikkeamisen tarvittaessa, kysymysten järjestyksen vaihtamisen tilanteen mukaan, toistot ja tarkentavat kysymykset. Haastattelurunkoa arvioidessani minulla oli paljon kysymyksiä ja runko oli pitkä. Olin kuitenkin erotellut kaikille esitettävät kysymykset jo haastattelurungon suunnitteluvaiheessa. Tällä pyrin saamaan ajallisen keston lapsen jaksamisen mukaiseksi. Väkisin en siis kaikkiin kysymyksiin yrittänytkään ehtiä saada vastausta. Lisäksi vasta haastattelujen jälkeen huomasin, ettei mieleenikään haastattelurunkoa tehdessä tai haastattelutilanteissa ollut tullut kiusaamisen tema. Alasuutari (2005, 148) on todennut, että koululaiset eivät ole halukkaita ottamaan asiaa

esille, sillä he ajattelevat siitä koituvat ongelmia heille itselleen. Muutamassa keskustelussa aihetta kuitenkin sivuttiin, kun keskusteltiin siitä mikä päiväkodissa ei ole kivaa.

Tutkimuksen kannalta se, että osa haastatteluista oli yksilöhaastatteluja ja osa parihaastatteluja, toi monipuolisuutta aineistonkeruuseen. Toki parihaastatteluissa lapset selvästi välillä myötäilivät toistensa vastauksia eikä aina ehtinyt itse haastattelussa tarttumaan ja tarkentamaan molempien vastauksia. Toisaalta parihaastattelun asetelma kuvaa osaltaan myös sitä minkälaista näiden kyseisten lasten arki päivähoitossa on suhteessa toisiin lapsiin. Lapset päätyivät välillä kyselemään toisiltaan tarkennuksia vastaukseensa ja keskustelemaan keskenään mutta myös kommentoimaan toisen käytöstä, mitä mahdollisuutta puolestaan yksilöhaastatteluissa ei ollut. Toisen kommentointi koski usein asiaa, jonka toinen halusi kiistää. Haastattelijana joutuinkin erikoiseen tilanteeseen siinä mielessä, että puutunko tilanteeseen ja jos niin millä sanoilla.

T: No kenenkäs kanssa Natalia leikkii?
 H1: En kenenkään
 T: Yksinkö?
 H1: Niin
 T: On se sun, se mitä sää haluat leikkiä?
 H1: Noo
 H2: se leikkii Matiaksen kaa.
 H1: EN leiki
 H2: Joskus.leikit!
 H1: EN leiki.
 H2: Joskus aina.
 H1: En mä leiki yhtään Matiaksen kaa.
 H2: Ainaki ennen leikit.
 H1: En.
 T: Yhm. no mitäs sinä Natalia leikit täällä?
 H1: Mää yks leikin.
 T: Ну, что ты играешь? (mutta, mitä sinä leikit?)
 H1: En mä tiä. H1

Vastaavanlainen tilanne tapahtui molemmissa parihaastatteluissa.

Haastattelujen alun esittelyssä ja ohjeistuksessa varmasti olisi ollut parantamisen varaa. Lapselle tulisi antaa haastattelun aluksi kattavat ja yksiselitteiset ohjeet (Scott 2008, 95–96). Lapsia kuitenkin ihmetytti kesken haastattelujenkin, kuka minä olen, miksi puhun venäjää ja mitä minä teen. Pohdintaa aiheutti nauhurissa ollut teksti Jyväskylän yliopisto sekä se, että tulen vain kerran. Haastatteluihin tuli keskeytyksiä myös lasten tai aikuista piipahdettua haastatteluhuoneessa, huoneessa soineesta kännykästä ja ikkunoista näkyneistä

tapahtumista. Häiriötekijät keskeyttivät keskustelun ja vaihtoivat kerralla puheenaiheen, minkä takia jäi ainakin yhdessä haastattelussa merkittävä lapsen vastaus ilman tarkentavaa kysymystä. Toisaalta keskeytykset antoivat aiheen poiketa aiheesta. Lapset saivat mahdollisuuden kuvata tai kertoa jotain, mitä en olisi huomannut edes kysyä.

Tutkimustilanteen ja myös tutkimuksen uskottavuuden arviointia on arvioida myös sitä, miten kieli vastasi lasten ymmärrystä (Tauriainen 2000, 113–115). Lasten oli välillä vaikea vastata haastattelukysymyksiini. Runsaat en tiedä – kommentit voivat olla merkki aikuisen ja lapsen välisen valtasuhteen muodostamasta epätasa-arvosta (Alasuutari 2005, 153). Toisaalta Scott (2008, 95–96) ohjeistaa, että pitäisi sallia ”en tiedä” vastaukset, jotta välttyään odotettavilta, parhailta vastauksilta. Haastatteluissa oli siis myös tilaa sanoa ”en tiedä” tai ”en muista”. Näihin kysymyksiin saatoin palata myös uudestaan myöhemmin. En tiedä kommentit voisivat toisaalta viitata myös kielitaidon puuttumiseen. Yksi haastateltava, joka vastasi usein en tiedä, ei selvästi aina ymmärtänyt kysymystä tai hän ei tuntenut/muistanut vastaukseen tarvittavia suomenkielen sanoja. Tosin en tiedä vastauksien ansiosta yhteen haastatteluun saatiin myös arvailuleikin tuntua.

T: Mitä te leikitte?

H1: En

T: Leikitteköte nukeilla?

H1: Eii

T: Kotileikkiä?

H1: Eiii

T: Piilosta?

H1: Eii

T: Autoilla?

H1: Eii

T: No millä te leikitte?

H1: En mää tiä.

T: No по русски!

H1: En.

T: Et tiedä!

H2: Pikkuautoilla?

H1: En mää leiki? ei meillä, meil ei oo pikku autoja,

T: Mitä teillä on?

H2: Pelaatte peliä?

T: Pelaatteko pelejä?

H1: Ei

T: Jutteletteko te?

H1: Eii

T: No mitä te teette?

H1: En mää tiä.

T: Onko se salaisuus?

H1: Videoo me katotaan, tietenkin. (hakee samalla pöydän alle tipahtanutta muovihedelmiä)

T: Mikä?

H1: Videoo katotaan. (nauraen)

T:AAA. Katotte videoita.

H1: Siten sää et arvaa yhtää multa.et arvaa yhtään. Kaks kertaa et arvannut multa. H1

Yhdeksi merkittäväksi tekijäksi luotettavuuden osalta nousi siis myös yhteisen kielen puute. Osa lapsista puhui huonosti suomea ja toisaalta minulle venäjä ei ole äidinkieli. Lapset eivät näyttäneet kokevan haitaksi huonoa kielitaitoa. Itse asiassa huonosti suomea puhuvat olivat ihanan suorita, jos he eivät ymmärtäneet, he sen sanoivat. Venäjänkielisissä haastatteluissa toki pystyin kysymään ne kysymykset, jotka haastattelurunkoon kuului. Tarkentavat kysymykset sen sijaan jäivät vähäisiksi. Erot kielitaidossa aiheuttivat muutamia väärinkäsityksiä, mutta toisaalta ne myös kuvaavat, miten lapset kohtaavat omassa arjessaan vastaavia tilanteita.

Keskeistä olisi myös se, että haastattelun kielen tulisi olla lapsen kehitystasoa vastaavaa (Alasuutari 2005, 154, Kyrönlampi-Kylmänen 2007). Millainen- kysymykset osoittautuivat vaikeiksi ja muutenkin kuvaaminen tai tunteiden kertominen ei ollut lapsille helppoa. Tunteista puhumista voi helpottaa, kun kysytään iloisista ja surullisista asioista (Alasuutari 2005, 160; ks. liite 1). Tämä osoittautuikin helpommaksi ja haastattelua eteenpäin vieväksi keinoksi myös omissa haastatteluissani. Osaksi varmasti juuri kielitaidottomuus vaikutti siihen että kuvaileminen oli vaikeaa.

T: Et, no oletko sinä jotenkin samanlainen jonkun kanssa, joka on tässä teidän ryhmässä?

H: Samala

T: Samanlainen?

H: Ööen, Maria (sisko)

T: Millä tavalla sää oot samanlainen?

H: No mei olen samalla pää ja no Maria on hiukset vähän noin. H7

Kaikissa tapauksissa haastattelun kieli ei siis ehkä kaikkien kysymysten osalta vastannut lasten tasoa, mutta lastentarhanopettajan ammattitaitoa hyväksi käyttäen pyrin olemaan keskustelussa lasten tasolla ja helpottamaan kysymyksiä, mutta kuitenkin tietoisesti välttelemään johdattelevia kysymyksiä.

6.2 Aineiston analyysi

Tutkielmanohjaajan ohjeiden siivittämänä ryhdyin purkamaan aineistoani: ”Analyysi on aineiston erittelyä ja järjestelyä, jotta pystyy vastaamaan tutkimusongelmiin”. Tämä tarkoittaa myös sitä, että ”pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineisosta selkeää ja mielekästä” (Eskola & Suoranta 1998, 138). Laadullisessa tutkimuksessa aineistoon ja analyysiin voi käydä käsiksi monenlaisin tutkimusottein ja -menetelmin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009; Patton 2002; Eskola 2007).

Analysointia aloittaessani mietin, olisiko analyysiä ollut syytä lähestyä fenomenologisen lähestymistavan kautta. Ensinnäkin fenomenologisen tutkimuksen tavoitteenahan on kuvata yksilöiden tai yhteisöjen kokemuksia, jostain tietystä ilmiötä tai asiasta (Creswell 2007, 57); tässä tapauksessa selvittää maahanmuuttajalasten kokemuksia elämisestä kahden kulttuurin keskellä. Fenomenologiseen lähestymistapaan kuuluu ajatus siitä, että kokemus on aina reflektion tulosta (Patton 2002, 104) ja merkitykset muovaavat kokemukset. Fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde ovatkin merkitykset (Kupila 2007, 64; Heikkinen & Laine 1997, Tuomen & Sarajärven 2009, 34 mukaan) Toki ajattelin, että lapset kertovat heille merkityksellisistä asioista, mutta tutkimusongelmiani tarkentaessani totesin, etten pyrkinyt selvittämään sitä, mitä merkityksiä lapset antavat arjen tapahtumille. Pyrin selvittämään, minkälaista heidän arkensa on ja miltä ja miten heidän monikulttuuriset identiteetit näyttävät ja rakentuvat päiväkodin arjessa. Fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti tutkittava ilmiö pyritään pelkistämään ilman etukäteisoletuksia (Eskola & Suoranta 1998, 147). Tämän mukaisesti pyrin tarttumaan analyysiini ilman suurempia oletuksia, avoimin mielin.

Aloitin analyysit litteroitua aineistoa lukemalla. Seuraavalla lukukierroksella alleviivailin sieltä kohtia eri värein kahdesta tutkimusongelmasta riippuen. Ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyen alleviivasin kohtia, jotka jotenkin liittyivät päiväkodissa olemiseen ja siihen millaista on olla päiväkodissa. Toisella värillä tulivat puolestaan kohdat, joissa lapset jotenkin kuvaavat itseään tai kohdat joissa ilmenee mielenkiintoisia

näkemyksiä tai ajatuksia. Analyysini noudattelikin Tuomen ja Sarajärven (2009, 91–92) Lainetta mukaellen kuvaamaa neljää laadullisen aineiston analysointiprosessin vaihetta:

1. Päätä, mikä aineistosta kiinnostaa ja tee vahva päätös.
2. Käy läpi aineisto ja merkitse asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi. Kerää merkityt asiat yhteen ja erilleen muusta aineistosta.
3. Luokittele, teemoita ja tyypittele aineisto.
4. Kirjoita yhteenveto.

Seuraavassa alaluvussa kuvaan analyysin etenemistä kolmen jälkimmäisen vaiheen kautta.

6.2.1 Kaksi tutkimusongelmaa, kaksi analyysiä

Analyysini eteni tutkimusongelmittain, joista toisen tavoitteena oli selvittää venäläistaustaisten lasten arkea suomalaisessa päiväkodissa ja toisen tarkastella lasten kaksikielisyyttä ja monikulttuurisia identiteettejä päiväkodin arjessa. Analyysiä voidaan tehdä esimerkiksi teemoittain tai haastateltava kerrallaan (Eskola 2007, 174). Ensimmäistä tutkimusongelmaani lähestyin haastattelu kerrallaan. Alleviivaamani kohdat poimin erilleen aineistosta siinä järjestyksessä, kun ne olivat aineistossa, mutta liitin jo tässä vaiheessa sisällöllisesti samansuuntaiset alleviivaukset lähekkäin toisiaan. Aineiston tarkastelu ei siis ollut suoranaisesti haastattelurungon kysymyskohtaista tai jo olemassa olleiden teemojen tarkastelua (Patton 2002, 440). Toisen tutkimusongelmani analyysiä lähdin rakentamaan hiukan eri tavalla kuin ensimmäistä tutkimusongelmaa tarkastellessani. Poimin nimittäin alleviivauksia aineistostani lapsikohtaisesti. Päädyin tähän ratkaisuun siksi, että identiteetti ja toisaalta se, miten lapsi kuvaa itseään on monen asian summa. Taustalla on siis ajatus siitä, että lapsia käsitellään kokonaisuutena ja yksilöllisesti, sillä identiteetit ovat yksilöllisiä. Näin sain pidettyä yhden lapsen kuvauksen kootussa paketissa ja tarvittaessa pystyin näkemään monta asiaa yhtä aikaa tästä yhdestä lapsesta.

Analyysiäni tahdittivat siis aluksi kaksi tutkimusongelmaa, jotka tarkentuivat analyysin edetessä ja hahmottuivat lopulliseen muotonsa, kahdeksi pääongelmaksi ja kahdeksi alaongelmaksi, tulosten kirjausvaiheessa. Kaksi tutkimusongelmaa johti kahteen

erilliseen analyysiin. Selkeyden vuoksi kuvaankin näitä omina prosesseinaan ja omissa alaluvuissaan, vaikka ne etenivät osittain yhtäaikaaisesti.

6.2.1.1 Arjen kuvauksen analyysi vaihe vaiheelta

Käytyäni aineiston läpi kahteen kertaan alleviivauksia tehden ryhdyin poimimaan alleviivatut kohdat uuteen tiedostoon. Tässä tapauksessa aloitin ensimmäisestä tutkimusongelmastani eli listasin tässä vaiheessa vain siihen liittyviä kohtia. Samalla kun etenin haastattelusta toiseen, pyrin asettelemaan samansuuntaiset tai samoja asioita sisältävät poiminnat lähekkäin ja alustavasti jo mahdollisia teemoja silmällä pitäen. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston hajottamista ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Ajatuksena siis oli, että lapset ikään kuin täydensivät toisiaan, sen suhteen minkälaista on olla päiväkodissa venäjänkielisenä.

Alleviivauksia poimiessani vielä silmäilin alleviivaamattomia kohtia. Poimittuani kaikki alleviivaukset aloitin varsinaisen teemoittelun. Ymmärrettävien koodaavien teemojen muodostaminen aineistosta onkin analyysin ensimmäisiä vaiheita, sillä ilman teemoittelua edessä on pelkkää kaaosta ja hämmennystä (Patton 2002, 436). Muodostin alleviivauksista erilaisia kokonaisuuksia ja vaihtelin alleviivauksien paikkoja luokissani. Samalla yhdistin samat näkemykset yhdeksi, minkä jälkeen kokonaisuuksista tuli helpommin käsiteltäviä. Välillä annoin analyysin olla rauhassa ja palasin siihen muutaman päivän kuluttua uusin ajatuksin. Huomasin myös alitajuntani tekevän töitä ja sain ajatuksia kategorioista myös ihan muita puuhia tehdessäni. Analyysini eteni vaiheittain ja yhdyn Eskolan ja Suorannan (1998, 152) näkemyksen siitä, että ensimmäinen jäsennys ei ole viimeinen.

Pohdintaani siitä, miten saisin esitettyä teemojani ymmärrettävästi ja tiivistetysti päätin kokeilla saiskin muodostettua niistä jonkinlaista selkeää kaaviota. Kaavio helpotti myös teemojen löytymistä. Erilaisia teemoja, joita analyysissä muun muassa vilahdelti, olivat kieli, ymmärtäminen, aikuiset, päiväkotipäivän rajat, toiminta, leikki, järjestetty toiminta, ero kodin ja päiväkodin välillä, kaverit, vertaiskaverit, vertaissuhteet,

riitelemine, muiden toiminnan tarkkailu, säännöt, sääntöjen noudattaminen, opettajien puoleen kääntyminen, yksin vai ryhmässä, kivaa, tykkään, surullista. Tein kaaviosta useita versioita ja kokonaisuudet vaihtoivat paikkaa ennen kuin totesin löytäneeni kokonaisuuden, joiden pohjalta kirjoitan tulososion.

Ensimmäinen versio ensimmäisen tutkimusongelman tuloksista oli kuitenkin jokseenkin luettelomainen, hajanainen ja irtonainen. Varsinkin kulttuuriset erot ja erityispiirteet jäivät yleiskuvauksen varjoon. Kirjaamani tulokset olisivat voineet olla tulosta tutkimuksesta, jossa lähinnä kuvataan lasta kuin lasta suomalaisessa päiväkodissa. Se ei siis vastannut selkeästi tutkimusongelmaani. Harmikseni oli tarpeen ottaa askel taaksepäin ja keskittyä yleisen päiväkodin arjen kuvaamisen sijaan venäläisyyteen toiminnan arjessa ja lasten puheissa. Aiempi työ ei toki mennyt hukkaan. Luomastani kaaviosta ja saamani palautteen perusteella lähdinkin tarkastelemaan ja rakentamaan tuloksia kolmen kiteytetyn näkemyksen kautta; ensiksi kulttuurisia eroja nousi esiin hämmentävän vähän, toiseksi kieli oli konkreettisin ero ja kolmanneksi huonolla kielitaidolla ei ollut merkitystä siihen, oliko lapsilla kavereita ja kokivatko he sitä kautta ilon tunteita päiväkodissa olemisesta. Tämä uusi kolmen teeman näkökulma suorastaan aukaisi silmäni tarkastelemaan aineistoa uusin silmin ja myös pieniä kulttuurivivahteita rupesi löytymään.

Kaivoin aineiston vielä kerran esiin ja otin vielä yhden uuden lukukierroksen. Aineistosta sinällään ei löytynyt mitään uutta, vaan järjestin sen vain uudella tavalla. Tulososio menikin aikalailla uusiksi. Uuteen versioon teemat muokkautuivat edelleen ja päätyivät muotoon: kaksikielisyyteen, ymmärtämisen ja ymmärretyksi tulemisen, liittyvät kokemukset, lasten sopeutuminen suomalaiseen päiväkotisysteemiin ja leikkikavereiden merkitys. Kulttuuriset pilkahdukset löysivät paikkansa ja erottuivat arjen touhuista. Analyysin edetessä ja poimintojen jälkeen oli jo havaittavissa viitteitä muun muassa teoriaosassa kuvaamaani päiväkodin arkeen ja valtakulttuurin ylivaltaan liittyen, mutta ne eivät suoranaisesti auttaneet analyysin etenemisessä. Pilkahtaneisiin kulttuurisiin piirteisiin pyrin löytämään viitteitä myös kirjallisuudesta.

6.2.1.2 Monikulttuuristen identiteettien analyysi vaihe vaiheelta

Toisen tutkimusongelman, lasten kaksikielisyyden ja monikulttuuristen identiteettien kuvaamisen analyysi on edennyt siten, että olin alleviivannut aineistosta tutkimusongelmaan liittyviä kohtia ja koonnut nämä alleviivaukset toiseen tiedostoon lapsikohtaisesti. Ryhdyin tiivistämään ja kiteyttämään jäljellä olevaa aineistoa. Kaksikielisyyteen liittyvät asiat ja lasten kuvaukset erotin lapsikohdittain erilleen. Välillä piti tehdä pohdintaa ja karsintaa sen suhteen, mitkä kaksikielisyyteen liittyvät kommentit kuuluvat kuvaukseen päiväkodin arjesta ja mitkä monikulttuuriseen identiteettiin. Tästä lapsikohtaisen aineiston tiivistämisestä seurasi lyhyehköt koonnit jokaisesta lapsesta. Tässä analyysitavassa on siis jonkun verran viitteitä fenomenologisesta näkökulmasta. Toisaalta tätä voidaan kuvata laadullisen tutkimuksen analysoinnissa tyypittelyksi (Eskola 2007, 173–174). ”Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään tietyiksi tyypeiksi eli etsitään teemojen sisältä näkemyksille yhteisiä ominaisuuksia ja muodostetaan näistä yhteisistä näkemyksistä eräänlainen yleistys, tyypiesimerkki” (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Yritin etsiä kuvauksien välisiä yhteneväisyyksiä. Erot tekivät tyypeistä aivan liian tunnistettavia ja mitään isompia tyyppiluokkia ei niistä edes ollut mahdollista tiivistää edelleen. Jos ”fenomenologisessa menetelmässä ajatellaan, että yksittäistapaus on esimerkki yleisestä” (Eskola & Suoranta 1998, 147), niin ainakaan tämän analyysin ja aineiston puitteissa ei tämän suhteen ollut mahdollista noudattaa fenomenologista ajattelua. Lapset olivat niin heterogeenien joukko. Jos kahta lasta yhdisti tietty näkemys kansallisuudestaan, muuta yhteistä heiltä ei sitten aineistoni perusteella löytynytäkään.

Teoriasidonnaisuus tämän toisen tutkimusongelman analyysissä oli havaittavissa kansallisuuden kokemiseen ja kieleen liittyen. Taustalla ei ole siis yhtä suurta teoriaa, mutta analyysissä on kytkentöjä teoriaosaan (Eskola 2007, 162–163; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97). Teoriaosassa esiin tuotujen Mikkolan (2000) ja Paavola (2001) kuvaamat monikulttuuriset ja kielelliset kompetenssit ja toisaalta Kaikkosen (1999) kuvaamat sosialisointivaiheet, tukivat analyysin etenemistä. Näiden pienien kuvauksien pohjalta tein yhteenvetoa erilaisista yhteisistä piirteistä sekä monikulttuurisuuteen että kaksikielisyyteen liittyen. Lapset siis pääsivät täydentämään toisiaan kokemuksillaan ja

näkemyksillään. Hahmotellessani sisältöjä raporttia varten totesin muutaman taulukon selkiyttävän tuloksia huomattavasti ja lisäsin ne kokonaisuutta selkiyttämään. Kaksikielisyyden tarkastelu monikulttuurisuuden ja kaksikielisen arjen välillä selkeytyi lopullisesti raportointi vaiheessa.

Tutkimusongelmat olivat pitkään tulososiossa erillisinä lukuina. Tuloksia kirjoittaessani kuitenkin oivalsin, että kuten jo arjen kuvauksen myötä voidaan todeta, monikulttuurisuus on näille venäläistaustaisille lapsille enemmän tai vähemmän osa arkea. Ja juuri tämä arjen monikulttuurisuus puolestaan on sitä, mikä on osaltaan kehittämässä lasten monikulttuurisia identiteettejä. Näin ollen kaikki tulokset sisältyvät samaan lukuun. Tutkimusongelma lasten kaksikielisyyteen ja monikulttuurisiin identiteetteihin liittyen tarkentui prosessin aikana alaongelmilla ja sai lopulliseen muotoiluunsa tulosten raportointivaiheessa.

6.2.2 Analyysin luotettavuudesta

Analyysin tehtävä on tiivistää, järjestää ja jäsentää aineistoa siten, että mitään oleellista ei jää puuttumaan, vaan ennemminkin informaatioarvo kasvaa (Eskola 2007, 173). Laadullista analyysiä tehdessä, teemoja ja luokkia muodostaessa, vaaditaan luovia ja kriittisiä kykyjä tehdä harkittuja päätöksiä sen suhteen mikä aineistossa on todella olennaista ja merkityksellistä (Patton 2002, 267). Tähän olen pyrkinyt systemaattisuudella. Olen lukenut aineistoa moneen kertaan ja sitä kautta pyrkinyt varmistamaan ettei mitään oleellista jää puuttumaan. Lisäksi olen kirjannut ajatuksia ja oivalluksia jo litterointivaiheessa ylös eli sitä mukaan kuin niitä on ilmaantunut mieleeni. Analyysini osalta tämä tarkoittaa myös sitä, että pyrin pitämään mielen kurissa omista ennakoajatuksista ja oletuksista, olemalla avoin aineistolle ja nostamalla esiin kaikki mahdolliset tutkimusongelmiin liittyvät havainnot. Aluksi kaikki havainnot eivät tuntuneet tutkimusongelman kannalta oleellisilta, mutta poimin ne, koska ne liittyivät tutkimusongelmiin. Ja päinvastoin osa aineiston kohdista tuntui oleellisilta, mutta jotka eivät sellaisenaan olleet vastaus tutkimusongelmiin.

Edellä olen pyrkinyt kuvaamaan analyysiäni mahdollisimman monivaiheisesti ja selkeästi. Tällä pyrin lisäämään tutkimuksen vahvistettavuutta, sillä näin lukijan saa tarkan kuvan tutkimuksenvaiheistani ja näin ollen hän pystyy tekemään omat johtopäätöksensä ja tulkintansa sekä arviointinsa tutkimuksestani (Eskola & Suoranta 1998, 167; Parkkila ym. Tuomen & Sarajärven 2009, 139 mukaan). Analyysini eteni puolentoista vuoden sisällä kolmessa tiiviimmässä jaksossa. Työelämä viivästytti sitä ja saattoi kulua kuukausia etten edes koskenut analyysiin tai raportointiin. Analyysi on siis myös saanut välillä ”muhia” ja tauon jälkeen olen katsonut sitä aina uusin silmin, minkä katson olleen myös eduksi analyysin luotettavuudelle.

Määrällisten testien puuttumisen takia laadullisen analyysin tekijän täytyykin ensiksi luottaa omiin kykyihinsä, kokemukseensa ja harkinnanavaraansa, toisekseen huomioida tutkimuksen teossa ja tutkimuksessa mukana olleiden reaktioita ja toisaalta tutkimuksen tuloksia lukevien näkemyksiä ja huomioita (Patton 2002, 267). Tutkimuksen luotettavuutta vahvistavuuden näkökulmasta tarkasteltaessa onkin syytä myös arvioida tulkintojeni tasapuolisuutta (Tauriainen 2000, 117) ja uskottavuutta eli arvioida siis sitä, vastaako tutkijan tekemä tulkinnat ja päätelmät tutkittavien käsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138). Analyysin uskottavuutta arvioin seuraavissa kappaleissa.

Analyysivaiheessa systemaattisuus ja myös kaikkiin aineiston tutkimusongelmiin liittyviin merkityksellisiin havaintoihin tarttuminen osoittavat, että pyrin olemaan mahdollisimman tasapuolinen. Lisäksi lastentarhanopettajan tuoma ammattitaito muun muassa lasten kehitystasojentuntemus auttaa ymmärtämään lapsia, pääsemään heidän kehitystään vastaavalleen tasolle. Toisaalta lasten haastattelut ja vastaukset piti sijoittaa sen hetken todellisuuteen. Lapset olivat haastatteluissa välittömiä ja ajatuksia putkahteli heidän mieleensä monestakin muusta asiasta kuin itse haastattelun aiheesta.

Venäläisen kulttuurin tuntemukseni auttoi puolestaan havaitsemaan kulttuurieroja ja ilman tätä tuntemusta ja kiinnostusta venäläistä kulttuuria ja kieltä kohtaan en tällaista aihevalintaa olisi edes tehnyt. Kulttuurituntemustani arvioidessani kuvaan lyhyesti, miten olen sitä kartuttanut. Olen asunut Venäjällä lähemmäs kolme vuotta nuoruudessani ja sen ansiosta olen opiskellut ja ollut tekemisissä venäjän kielen ja kulttuurin kanssa kuudennelta luokalta lähtien. Merkittävästi tuntemusta ovat syventäneet vaihto-oppilasaika ja venäläiset

ja venäläistaustaiset ystäväni. Opiskelin vaihdossa sekä omaa alaani, että venäjää vieraana kielenä laitoksella, missä pureuduimme varsin perusteellisesti myös venäläisen kulttuurin piirteisiin. Lisäksi asuin yhden kesän Pietarissa työskennellessäni Pietarin Suomen konsulaatissa. Pietarissa käyn edelleen vuosittain ja venäläistaustaisia ystäviä on löytynyt myös Suomesta.

Analyysiä tehdessä jouduin kuitenkin tarkasti pohtimaan, mitkä erot ovat etnisiin kulttuureihin sidottuja ja mitkä erot johtuisivat yksilöllisistä kasvatuksellisista eroista. Eihän Suomessakaan kaikki perheet toimi kaikissa tilanteissa samojen kasvatuseriaatteiden mukaisesti, vaikka kulttuurisesti meillä yhtenäisiä näkemyksiä olisikin. Lisäksi kaikki teoriaosuudessakin kuvaamani kulttuuriset piirteet ovat yleistyksiä. Väestön yhtenäisistä kulttuurisista piirteistä puhuminen, voidaan myös kyseenalaistaa, mutta kuten teoriaosassa viittasin, venäjän kieli ja kulttuuri ovat Venäjän sisälläkin eri kansoja yhdistävä tekijä (ks. Vituhnovskaja 2006c, 114). Neuvostoliiton ideologia sekoitti kansat ja toisaalta loi yhtenäisen käsityksen venäläisestä kulttuurista, sen sielusta ja tavoista. Toki täytyy muistaa, että puhuttaessa minkälaisista etnisistä kulttuurista piirteistä tahansa kyse on yleistyksistä, joiden avulla on tutkimuksessani tarkoitus ymmärtää paremmin tutkittaviani. Jotta esiin nostamani kulttuuriset pilkahdukset eivät olisi jääneet vain minun tulkinnoikseni, pyrinkin liittämään niihin myös viittauksia teoriaosasta ja muutamista uusista kirjallisuuslähteistä. Lähteiden tarkoitus on siis olla tukemassa tulkintojani. Yleensäkin kaikki tulosten raportoinnissa tekemäni viittaukset teoriaosaan tukevat tekemäni tulkintoja ja sitä kautta lisäävät tutkimukseni vahvistettavuutta (Parkkila ym. Tuomen & Sarajärven 2009, 139 mukaan).

Uskottavuuden näkökulmasta haastattelujen ja aineistojen kaksikielisyys vaatii myös arviointia. Analyysivaiheessa vaadittiin molempien kielten tuntemista, jotta lasten vastaukset tuli ymmärrettyä oikein. Haastattelussa nimittäin tuli eteen kielenkoodin vaihtoon liittyviä virheitä, jotka kuitenkin olivat ymmärrettäviä, kun tuntee molempia kieliä. Ihan aina ei tarkentavista kysymyksistä huolimatta asia tullut ymmärretyksi tai en ymmärtänyt lapsen venäjänkielistä sanomaa. Yleensäkin lasten puheen ymmärtäminen vaatii välillä kielenhallintaa (esim. r-kirjaimen lausuminen l-kirjaimena). Kun tämä tuli vastaan venäjänkielessä, ei taitoni sanakirjan avullakaan jokaisen kommentin osalta ollut

riittävä. Nämä kohdat olet jättänyt pois analyysistäni. Toki pitää myös huomioida, että venäjänkieli ei ole minulle äidinkieleni enkä ole sitä opiskellut pääaineena yliopistossa. Kielitaitoni ei siis ole täydellinen eikä kaikki sanavalinnat varmasti olleet täysin kielenkäytön normien mukaisia. Ennen haastatteluja olin myös varsin vähän käyttänyt venäjänkieltä pienten lasten kanssa.

Raportin aineiston katkelmilla pyrin tuomaan esiin tulkintojeni taustoja ja sitä kautta perustelemaan niitä (Eskola & Suoranta 1998, 153). Toisaalta lainaukset ovat lähinnä esimerkkejä ja tekstin elävöittämistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 22). Olenkin pyrkinyt käyttämään niitä säästeliäästi ja nimenomaan havainnollistamaan päätelmiäni, jotta lukija pystyy tekemään myös tältä osin johtopäätöksensä analyysin luotettavuudesta. Lainauksien perässä näkyy haastattelunnumero (esim. H1). Täten lukijoiden on mahdollista havaita lainauksien olevan eri haastatteluista. Lisäksi tutkimuseettisistä ja haastateltavien henkilöllisyyden ja tunnistettavuuden estämiseksi lainauksissa esiintyneet nimet on muutettu. Lainauksia jouduin myös jonkin verran kääntämään venäjältä suomeksi. Olen tutkimuksen luotettavuudenkin kannalta päätenyt lopulta ratkaisuun, että lainauksissa näkyy myös venäjänkieliset osuudet. Ne lainaukset, jotka ovat olleet kokonaan venäjäksi, on kirjattu tutkimusraporttiin rinnakkain molemmilla kielillä. Lainauksiin, joissa on osa puheenvuoroista venäjäksi, olen sulkuihin kääntänyt tarvittavat kohdat. Venäjänkielisyys lainauksissa toisaalta osoittaa, miten kieli saattoi vaihtua kesken haastattelun, ja toisaalta venäjänkielentaitoiset pystyvät arvioimaan minun kielitaitoani.

Lisäksi analyysinvaiheessa tein kvalitatiivisia taulukoita kielten käyttöön ja kansallisuuksien kokemiseen liittyen. Niiden pohjalta ei ole tehty tulkintoja, vaan ne on luotu helpottamaan ja selkiyttämään raportointia. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole yksinomaan selvittää sitä, millaisia ilmiöt ovat, vaan myös antaa niistä tiheä kuvaus ja kiinnostava käsitteellistys (Eskola & Suoranta 1998, 166). Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin itse tuloksia.

7 VENÄJÄNKIELISET LAPSET SUOMALAISESSA PÄIVÄKODISSA

Seuraavaksi esittelen saamiani tuloksia. Tavoitteenani oli toisaalta saada lasten äänet kuuluviin sen suhteen, millaista on olla venäläistaustaisena lapsena suomalaisessa päiväkodissa ja toisaalta luoda kuvaa lasten monikulttuurisista identiteeteistä. Monikulttuurisuus ja kaksikielisyys ovat osa venäläistaustaisten lasten päiväkodin arkea, vaikka se pitkälti hautautuukin suomalaistaustaisten toimintatapojen sekaan. Seuraavien lukujen avulla pyrin valottamaan sitä, miten venäläistaustaisuus näkyy ja tulee arjessa vastaan ja kuinka monikulttuuristen identiteettien rakentaminen on lapsille osa arkea.

Ensimmäisessä luvussa paneudun tarkemmin siihen, millaista venäläistaustaisten lasten arki on suomalaisessa päiväkodissa. Arjenkuvaus on vastaus ensimmäiseen päätutkimusongelmaan. Toisessa luvussa vastaan tutkimuksen toiseen pääongelmaan kuvaamalla tuloksia alaongelmittain, lasten kaksikielisyyttä ja lasten monikulttuurisia identiteettejä ja arjen tiimellyksessä olevia identiteettiprosessia tukevia tekijöitä. Yhteyksiä teoriaosaan tarkastellaan jo osin tulosten tarkastelun lomassa.

7.1 Venäläistaustaisten lasten päiväkodin arki

Analysoituani lasten kuvaamaa arkea päiväkodissa ilmenee se hyvin suomalaisen päiväkodin standardienmukaisena. Merkittävän erityispiirteen arkeen antaa kuitenkin kaksikielisyys ja arjen näkökulmasta ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen. Tarkastelenkin tätä ensimmäisessä alaluvussa. Seuraavissa kolmessa alaluvussa valotan, miten venäläistaustaiset lapset kuvaavat arkeaan ja kuinka se on yhteneväinen suomalaislasten kokemuksiin, millaisia kulttuurisia pilkahduksia oli havaittavissa ja lopuksi mikä on venäläistaustaisten lasten mielestä päiväkodissa merkityksellisintä.

7.1.1 Ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen

Venäläistaustaisten lasten kaksikielisyys osoittautui konkreettisimmaksi asiaksi, joka tuo oman erityispiirteensä venäläistaustaisten lasten arkeen nimenomaan suomalaisessa päiväkodissa. Kielitaito ja kielillä kommunikointi määrittävät venäläistaustaisten lasten arkea ja samalla erottaa heidät suomea äidinkielenään puhuvista. Haastateltavista lapsista lähes kaikki käyttävät päiväkodissa sekä suomea että venäjää. Tästä huolimatta lapsilla oli selkeä näkemys siitä, että päiväkodissa puhutaan suomea. Kaikki haastateltavat vastasivat nimittäin kysymykseen, millä kielellä puhut täällä päiväkodissa, aina empimättä että suomea. Kukaan lapsista ei tässä vaiheessa maininnut venäjänkieltä ollenkaan. Eräs lapsi perustelit tätä suomalaisuudella.

T: Okei- no tuota sää puhut kotona venäjää niin mites täällä päiväkodissa?

H: No suomee! täällä on suomalaisia H9

Haastattelujen edetessä tuli kuitenkin esiin tilanteita, joissa lapset käyttävät venäjää päiväkodissa (taulukko 1). Lapsista kolme kertoo leikkivänsä päiväkodissa myös venäjäksi ja yksi kertoo leikkivänsä vain venäjäksi. Osa lapsista käyttää siis venäjää ryhmässä tai päiväkodissa olevan toisen venäjänkielisen lapsen kanssa. Lapset saattoivat käyttää venäjää myös opettaessaan sitä jollekin toiselle lapselle. Lisäksi osa lapsista käyttää venäjää venäjänkerhossa. Haastattelujen perusteella kerhosta mainitsi vain kaksi lasta, vaikka

päiväkodin työntekijöiltä saamani tiedon perusteella lähes poikkeuksetta lapset saivat tai olivat saaneet joskus myös oman äidinkielen opetusta.

Taulukko 1. Venäläistaustaisten lasten kielienkäyttö päiväkodissa.

	suomea	venäjää	molempia
Kieli, jota käyttää leikkiessä päiväkodissa	6	1	3
Kieli, jota käyttää päiväkodin arjessa	4		6
Haluaisi puhua päiväkodissa (vain)	2		8

Lapsista kaksi ei olisi halunnut puhua päiväkodissa venäjää ollenkaan ja yksi lapsi arastellen oli sitä mieltä, ettei haluaisi puhua enempää venäjää. Seitsemän muuta lasta olisi halunnut edes joskus puhua venäjää päiväkodissa riippumatta siitä, onko heillä mahdollisuus puhua venäjää päiväkodissa tai ei ja siitä käyttivätkö he tätä mahdollisuutta. Kaikki lapset, joilla olisi ollut mahdollisuus leikkiä venäjäksi, eivät kuitenkaan leiki venäjäksi. Lapset, jotka leikkivät venäjäksi saattoivat leikkiä venäjäksi myös toisen ryhmän lapsen kanssa ulkona eli venäjää ei välttämättä käytetty oman ryhmän lapsien kanssa.

Suurin osa lapsista kuitenkin koki, että joskus olisi kiva puhua myös venäjää päiväkodissa. Vaikka lapset siis kokivat, että olisivat halunneet puhua venäjää, yksikään, jolta kysyin, ei halunnut tai osannut sanoa olisiko halunnut puhua opettajille venäjää. Muutenkin heidän oli vaikea määritellä, millaisissa tilanteissa olisivat halunneet puhua venäjää päiväkodissa. Lasten oli vaikea kuvitella sitä, että tilanne voisi olla toisin ja kenties opettajat puhuisivat venäjää. Lapset olivat tottuneet siihen, että päiväkodissa puhutaan suomea. Eiväthän he muusta edes tiedä. Yksi lapsi, jolla on mahdollisuus puhua venäjää päiväkodissa kaverin kanssa, oli tyytyväinen siihen, että hänellä oli mahdollisuus käyttää molempia kieliä.

T: Haluisitko sää puhua täällä vielä enemmän venäjää?
 H: En
 T: Et halua että jonkun opettajan kanssa voisit puhua?
 H: En, koska mä tykkään suomesta. H5

Kieleen ja eritoten arkeen merkittävän näkökulman tuo ymmärtäminen ja toisaalta ymmärretyksi tuleminen. Pystyn tarkastelemaan tätä näkökulmaa haastattelujen luomien tilanteiden pohjalta ja toisaalta sen pohjalta, mitä lapset minulle kertoivat. Haastattelussakin syntyi tilanteita, joissa oli pieniä epäselvyyksiä, väärinkäsityksiä.

T: Onko teillä sisaruksia tai?
 H: Ei, mulla on kaks veljee, iso veljiä. H1

T: Mitäs kieliä sinä osaat puhua?
 H: Hmm. hyvälle.
 T: Hyvälle. Osaatko puhua suomea? H2

Näistä väärinkäsityksistä huolimatta lapset olivat vakuuttuneita siitä, että he ymmärtävät opettajien puhetta. Kukaan ei suoranaisesti kertonut, ettei ymmärtäisi opettajia ja toisaalta lapset olivat sitä mieltä että opettajat ymmärtävät heitä ja vain tarvittaessa tarkentavat uusilla kysymyksillä. Kysymykseen, mitä lapset tekevät, jos he eivät ymmärrä, lapsilta tuli kuitenkin selkeitä vastauksia. Lapset joko eivät tehneet mitään tai esittivät jatkokysymyksiä.

T: Ymmärrätkö sää aina mitä opettajat sulle sanoo?
 H: Ymmärrän mut ei hyvin
 T: Mitä ei niin kovasti?
 H: No jos on se mitä mäen tiedä niin sitten
 T: No mitäs sää teet sit, jos sää et ymmärrä?
 H: Mää kerron, mitä se tarkoittaa, mitä se tarkoittaa. H5

T: Mitä te teette sitten, jos te ette ymmärrä, mitä opettaja sanoo?
 H1: Ei mitään
 T: Et mitään. Et sää edes kysy?
 H1: En
 T: Et kysy. no kysyykö Milla?
 H2: Mitä kysyn?
 T: Et jos sää et ymmärrä jotain asiaa.
 H2: En mä tiä
 T: Niin kysytkö sä sit opettajalta uudestaan?
 H2: Öö eenn
 T: Vaan teetkö jotain muuta?
 H2: En tee, mä teen samalais ku miten aikuinen sanoo
 T: Okei, no ymmärtääkö aikuiset aina sitä mitä te sanotte?
 H1: Joo
 T: Ei tuu sellaisia tilanteita, että. no. no miltäs se tuntuu, jos opettaja ei ymmärrä teitä?
 H1: Öö, ne kysyy mitä. H1

Huonommin suomea puhuva lapsi kuvasi tilannetta, jossa ei ymmärrä seuraavasti.

T: Ja jos et ymmärrä...	А если ты не понимаешь,
kysytkö sinä vai mitä sinä teet?	ты спрашиваешь или что ты делаешь?
H: No, minä sanon, etten ymmärrä	Ноо, я говорю то я не понимаю
T: Yhm. ja he sanovat vielä kerran	Ухм и они ещё раз скажут
H: Kyllä	Да
T: Yhm	Ухм
H: Mutta toisella tavalla.	Ну только по другому. Н7

Kaksi lasta kertoi, ettei ollut joskus ymmärtänyt.

”Ei me ymmärretty joskus.” H4
 ”Minulla ei ollut ääni päiväkotin.” H2

Haastattelun perusteella voin todeta että toinen näistä lapsista puhui erittäin sujuvaa suomea ja toinenkin ainakin koki pärjäävänsä suomentaidoillaan. Vaitonainen, surullinen äänensävy näissä kommentteissa viitanee siihen, että tilanne ei ole ollut lapsille pelkästään iloa tuottava. En kuitenkaan pysty sanomaan oliko kyse siitä, että lapset häpesivät kielitaidottomuuttaan vai kuvastivatko äänensävyt sitä, että kielitaidottomuus teki arjesta ja olemisesta vaikeampaa tai ikävämpää.

Lapset siis kokevat tai ainakin kertovat tulevansa hyvin ymmärretyiksi, heikosta kielitaidostaan huolimatta. Lasten arjen tarkastelun kannalta ihmeellistä mielestäni on, miten positiivisesti lapset suhtautuivat kielitaidottomuuteen. Tosin itsekin vieraalla kielellä opiskelleena voin kyllä hyvin samaistua lasten kokemukseen. Kun et osaa paremmin, pärjääät sillä, vaikka se raskasta olisikin. Eiväthän nämä kaksikieliset lapset tiedä muusta kuin, että minkälaista on elää päiväkodin arkea heikolla kielitaidolla. Merkityksellistä on myös se, että kaksi lasta ei ollut edes halukas puhumaan venäjää päiväkodissa, vaikka toinen heistä oli halukas puhumaan sitä minulle. Monikulttuurisen identiteetin kannaltakin tämä herättää kysymyksen, miksi lapsilla on negatiivista suhtautumista äidinkieltään kohtaan ja miten tämä vaikuttaa ylipäätään heidän monikulttuurisen identiteettinsä kehittymiseen. Lisää venäjänkieleen suhtautumisesta tarkastellessani kaksikielisyyttä monikulttuurisen identiteetin näkökulmasta.

7.1.2 Suomalaisstandardoidut päiväkotipäivät

Venäläistaustaisen lasten kuvaama oleminen päiväkodissa ja siellä tapahtuva toiminta on pitkälti päiväkotien toimintatapoja noudattava ja sitä kautta suomalaisen päiväkotitraditionkin mukainen. Venäläistaustaisten lasten mukaan päiväkodissa leikitään, syödään, nukutaan ja käydään ulkona. Lapsen päivä rytmittyy päivähoidon toimintojen ja lapsen päivän pituuden perusteella (ks. Strandell, 1995; Kyrönlampi- Kylmänen 2007) oli kyse sitten suomalaisesta tai venäläistaustaisesta lapsesta.

Perushoidon lisäksi päivään mahtuu erityisesti leikkiä, mutta myös pelaamista ja aikuisten organisoimaa toimintaa. Leikkiä lapset määrittivät lelujen, leikkikavereiden ja tilojen perusteella. Leluilla lapset tarkoittivat aineistossani nukkeja, barbeja, tyttöjen leluja, ritareita, pikkuautoja, leikkihevosta, autoja, dinosauruksia ja kotinurkkauksen välineitä, joilla voi leikisti syödä ja laittaa ruokaa. Leikkien lisäksi päiväkodissa tehdään palapelejä, pelataan, piirretään, väritetään, katsellaan ja luetaan kirjoja ja lehtiä, lauletaan ja pyöritetään. Lisäksi päiväkodissa on välillä aikuisten organisoimaa toimintaa. Tällaista oli liikuntahetket, luisteluja ja hiihto, joului- ja iltajuhlat, jonne myös vanhemmat tulevat. Lisäksi lapset kertoivat, että lapset kokoontuvat yhdessä laulamaan ja leikkimään. Askartelu-, esikoulu- ja kotitehtävät nousivat useimmiten esiin juuri lasten esitellessä seinillä olevia teoksia tai esikoulukirjojaan.

Aikuisten antamat tehtävät osoittautuivat sekä mukaviksi että ikäviksi, helpoiksi että vaikeiksi, mutta ei kuitenkaan liian vaikeiksi.

”Tuntuu hyvältä tehdä juttuja täällä” H9

”Mä tykkään askarrella, olla jumpassa, olla luistella, leikkiä ja pelata tykkään.”H1

”Helppo, tää on ihan vaikee” (esittelee eskarikirjaa) H1

”Onko ne tehtävät, mitä opettajat antaa helppoja? Vähän vaikeeta ja siks mää pääsen ne”H3

”Pitää kysyä, jos on jotain vaikeeta”H5

Päivähoidoin aikuiset liittyivät aineistossani ensinnäkin perushoittoon eli päivittäisiin arjenaskareisiin, siirtymätilanteisiin ja aikuisten organisoimiin toimintatuokioihin. Aikuiset määrittää milloin saa mennä ulos ja milloin tullaan sisälle, milloin aloitetaan ruokailu ja milloin mennään päiväunille, missä kukakin istuu ja kenen kanssa. Aikuisten määrittämään aikatauluun sopeutuminen tarkoitti sitä, että lapset odottivat.

”Nälkä..sitten mää sanoan opelle, ja sitten ope sanoo et kohta ja siten mää vähän oottelen sitten sitten sanon opelle ja se sano syömään” H7

”Ei saa mennä tuonne pihalle. niin kauan täytyy ottaa ku aikuinen tulee tuolla penkeillä” H1
Päivähoidon aikuiset siis huolehtivat aikataulullisista seikoista mutta myös järjestyksen pitämisestä. Päiväkodin arkeen kuuluvat siis päivärytmin sanelemat toimintatavat mutta myös säännöt. Haastattelussa säännöistä kysellessäni lapsilla ei niitä kuitenkaan kovinkaan runsain määrin tullut mieleen. Esiin nousseet säännöt ovat kuin mistä tahansa suomalaisesta päiväkodista. Aikuisia täytyy odottaa mentäessä sisältä ulos tai ulkoa sisälle, kirosanoja ei saa käyttää, lappuja ei saa ottaa seiniltä eikä muutenkaan rikkoa mitään eikä sisällä saa juosta. Höpöttely ja riehuminen eivät olleet sallittuja varsinkaan yhteisissä kokoontumisissa. Lisäksi oli näkemyksiä siihen, että toisia pitää kohdella hyvin. Ei siis saa kiusata, lyödä tai sanoa pahasti. Aikuisten tehtävä on huolehtia sääntöjen noudattamisesta ja rangaista tarpeen tullen.

”Jos lähtee ja ope ei ole vielä tullut ja ope ei nää, niin sitten joku muu kertoo ja sitten jos käy huonosti niin tarvii jäädä sisälle, ei saa mennä ulos vaikka haluisikin” H3

T: No ku te äsken sanoitte että täällä oli jotain sääntöjä semmosia? niin ööö, jos mitäs päiväkodissa tapahtuu, jos joku tekee jotain kiellettyä?

H1: Öö niihin suututaan.

H2: Niin

T: Kuka suuttuu?

H2: Aikuinen.

H1: Aikuinen.

T: Aikuinen suuttuu, no mitäs tapahtuu, mitäs sitten tapahtuu? no jos te näätte.

H1: Ei mitään

T: Ei mitään?

H1: Vaan suuttuu aikuinen tai ja jos on se nukkarissa niin öö niin joskus sit joutuu mennä tota alasänkyyn.

T: Yhm.

H1: Jos on yläsängyssä tai jos on alasängyssä, niin joutuu laatikkosänkyyn. H1

Lisäksi haastattelemani venäläistaustaiset lapset määrittävät omaa arkeaan suomalaislasten tavoin myös omilla toimintatavoillaan eli rytmittämällä toimintaa omaan rytmiin sopivaksi. Hidastelu ja vastusteleminen ovatkin keinoja, joilla lapset muokkaavat aikuisten rytmiä itselleen sopivammaksi (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 191), mikä oli havaittavissa myös haastattelutilanteissa.

T: On teiän sängyt. Mikäs on sun sänky? (hiljaisuus) Mitä sää leikit nyt?

H: Näillä (minun kysymyslappuni)

T: Näillä leikit. Miks sää paat sen sinne väliin? Tuleeko siitä joku jälki?

H: Tulle hieno.

T: Hieno jälki yhm.
 H: Tarvi odottaa..
 T: Mitä odottaa?
 H: No tätä. Ota kiiinni mantariini. H2

Oman rytmin säätelyn merkitys lapselle näkyy myös siinä, mikä oli lasten mielestä epämiellyttävää päiväkodissa. Lasten mielestä oli ikävää, kun piti noudattaa aikuisten rytmiä ja aikatauluja eikä saanut esimerkiksi tehdä mielipuuhaansa eli leikkiä ulkona.

T: Mikäs täällä on tylsintä?
 H: Tylsintä, joku joskus tylsintä milloin ei lähettiin eiku milloin lähetään ulos.Tylsää on. H3

”On tylsää jos oottaa tosi tosi kauan tässä.” H5

T:No mikäs on tylsintä?
 H:Ähh!koska koska no minuutissa pitää mennä sisälle ja tänään täällä oltiin vähän aikaa ulkona.
 T: Ai se on ikävää.
 H: Ku me ku me tänään tehtiin paljon touhua. H9

Merkittävä osa arkea ja arjen toimintaa ovat myös vertaissuhteet. Lapset olivat jo haastattelun aikana hyvin valppaita ympäristön ja muiden toiminnan tarkkailijoita. Viidessä haastattelussa lapsi kommentoi näkemäänsä haastattelun lomassa, mitä tapahtuu ikkunan takana tai mitä erikoista on huoneessa. Vertaissuhteet ovatkin yksi merkittävä osa lasten arkipäivää päiväkodissa, mitä tukevat Strandellin (1995) että Lehtinen (2002) tutkimustulokset. Kasvatukselliset päämäärät lähtevät eri lähtökohdista kuin mistä lapset tilanteita tulkitsevat ja hahmottavat. Näin ollen lapset usein enemmän kiinnostavat huomionsa siihen, mitä toiset lapset tekevät kuin että keskittyisivät yksinomaan toteuttamaan aikuisten suunnittelemaa käytäntöjä. (Strandell 1992, 258.) Vertaissuhteet ovat myös merkittäviä lasten monikulttuuristen identiteettien kehittymisen näkökulmasta, mitä tarkastellen tarkemmin myöhemmin.

Lasten arki päiväkodissa määräytyy toisaalta vanhempien määrittämän hoitopäivän pituuden ja toisaalta suomalaisen päivähoiton toimintapajojen, henkilökunnan luomien käytänteiden, toimintaympäristön puitteiden ja vertaistovereiden kanssakäymisen kokonaisuudesta. Päivähoidon aikuiset, arjen toiminnot (ruokailut, ulkoilu ja nukkuminen, leikki, toiminnosta toiseen siirtyminen ja ohjatut tuokiot), vertaissuhteet sekä kieli luovat puitteet arjelle. Tässä kehyksessä kaikki lapset, myös venäläistaustaiset lapset toimivat. Strandell (1992), Näsman (1994), Kovarik (1994) ovatkin omissa tutkimuksissaan liittäneet

lasten arjen puitteiksi päivähoidossa muun muassa juuri päiväkodin käytänteet ja järjestyksen, aikuisten aikataulut sekä yleensäkin institutionaaliset käytänteet. Tietyt asiat tehdään päiväkodissa kuitenkin eritavalla, oli sitten kyse suomalaisesta lapsesta tai venäläistaustaisesta lapsesta.

T: Riisut itse ja puuet itse. okei. No mihinkä te paatte vaatteet täällä päiväkodissa?

H: Lokeroon, tai jos joku on märkä niin se laitetaan kuivauskaappiin.

T: Niin mitäs sää teet kotona? Mihis kotona laitetaan vaatteet?

H: Meilläkin on kuivauskaappi kotona ja naulakko

T: Laitaksää ite ne vaatteet jonnekin naulakkoon ja

H: En mä en pysty, mä en yltä sinne H5

Vaikka päiväkodissa naulakot ovat pääsääntöisesti suunniteltu siten, että lapset yltävät niihin, kotona ei välttämättä näin ole alle kouluikäisillä suomalaisillakaan lapsilla. Katkelma onkin esimerkkinä siitä, että kaikki mikä tehdään eri tavalla päiväkodissa kuin kotona ei johdu välttämättä etnisistä kulttuurieroista. Vaikka toisaalta juuri yksilöllisyyttä korostavan kulttuurimme näkökulmasta, omatoimisuuden kannustamiseksi, suomalaisessa kodissa lapsen naulakko voisi olla lapsen korkeudella.

7.1.3 Kulttuurisia pilkahduksia

Edellä kuvatun perusteella lapset ovat sopeutuneet tai sulautuneet suomalaisiin toimintatapoihin hämmentävän perusteellisesti. Vaikka arki avautuu ja näyttäytyy hyvin suomalaisstandardoituna, tuo venäläistaustaisuus siihen välttämättäkin omat vivahteensa. Haastatteluissa pilkahti muutamia seikkoja, jotka kuvastavat kulttuurisia vivahteita; kollektiivisuutta ja perhesiteitä, arvomaailmojen erilaisuutta, tunteellisuutta sekä aikuisen auktoriteettista asemaa.

Venäläisen kulttuuriin kollektiivisuuteen ja perhekeskeisyyteen liittyen seuraavassa erään lapsen määritelmä perheestään.

T: No minkälainen sun perhe on?(tauko) Ketä sun perheeseen kuuluu?

H: Öö, äiti isä ja mummo ja isovelji ja mun pikku pentu, kissan pentu.

T: Sul on kissan pentu.

...

H: Misu. mä annoin ite sen nimen.

T: onpa kiva nimi. No asuuko se mummokin teillä?

H: ei, se asuu kaukana Venäjässä H5

Lapsi kokee isovanhempansa osaksi perhettään siitäkin huolimatta että isovanhempi ei asu Suomessa. Venäläisen ja länsimaisen kulttuurin merkittävänä erona vielä tänäkin päivänä pidetään eroa perhesiteiden tärkeydessä ja riippuvuudessa perheeseen ja sukuun. (ks. luku 2.2). Kuten teoriaosassa kuvattiin, tutkijoiden näkemys on, että venäläisten arvot korostavat perheen jäsenten välistä riippuvuutta. Venäläisessä kulttuurissa on tyypillistä kiinteät vuorovaikutussuhteet eikä länsimaiseen tapaan edes pyritä henkilökohtaiseen riippumattomuuteen. (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000, 126–127.)

Kysyin myös lapsilta, että haluaisivatko he mieluummin tehdä juttuja päiväkodissa yksin vai ryhmässä. Lapsista kuusi halusi mieluiten tehdä juttuja ryhmässä, kolme lasta halusi tehdä yksin ja yksi halusi tehdä ryhmässä, koska muutkin haluavat. Yksin mieluummin touhuavat perustelivat sitä sillä, että koska hän eroaa toisista ja toisaalta yksin tekeminen on helpompaa. Kaikkien mieluummin yksin tekevien lasten kohdalla myös suomenkielen taito varmasti asettaa omat haasteensa. Ryhmässä mieluummin touhuavat puolestaan pitivät ryhmässä työskentelystä, koska silloin he voivat auttaa toisia, saavat apua ja pääsevät toimimaan kavereiden kanssa.

T: Teettekö te täällä yleensä juttuja yksin vai ryhmässä?

H: Öö me kaikki eskarit täällä tehrään niitä juttuja

T: Yhdessä. no haluisitko sää tehdä juttuja yhdessä vai yksin?

H: Yhdessä, Saija aina mulle auttaa

T: Okei, no mistä sää tiität jos sää osaat tehdä jonkun asian?

H: En mä tiedä, mulle aina Saija aina auttaa H4.

”Ryhmässä , mä ainakin kaikkia autan, ... vaikka mullekin autetaan mä autetaan mä autan muillekin”H3.

” Ryhmässä, koska se on hauskaa. Yksin tosi vähän täällä päiväkodissa tehään yksin, vaan on joskus. Ei haluaisi kyllä tehdäksään yksin.” H5.

Auttamisen aspekti tuokin oman vivahteensa ryhmässä tekemisen perusteluun. Jäin pohtimaan, että kuinka moni suomalaislapsi perustelisi ryhmässä tekemistä auttamisella. Venäläisessä kulttuurissa sen sijaan et pysty selviytymään ilman suhdeverkostoa (Parikka 2007, 265–275). Kollektivistisessä kulttuurissa perhe ja ystävät ovatkin tärkeitä, heistä pidetään huolta, heitä autetaan, jotta hekin pitävät tarpeen tullen minusta huolta. Sukulaiset ja ystävät voivat olla hädän hetkellä pelastus, jos on pitänyt heihin yhteyttä. (Laurén 2009, 165–166.) Verkostot korvaavatkin muun muassa sosiaaliturvaa (Parikka 2007, 272). Suhdeverkoston ylläpitäminen ei synny itsestään, vaan vaatii aktiivista sosiaalista

kanssakäymistä, mikä voisi osittain myös selittää sitä, että lapsista on mukavampi tehdä asioita ryhmässä.

Venäjällä jokaisen on myös itse raivattava tie omaan elintasoonsa, yhteiskunta ja kanssaeläjät eivät tunne armoa (Laurén 2009, 165-166). Tähän voisi viitata myös seuraava lapsen kommentti.

T: Hei osaat sää tehdä niitä asioita mitä aikuiset pyytää?

H: Osaan äiti sano, että ikinä ei saa sanoa, ei, en osaa, mutta mut se pitää OPEtella eikä vaan sanoa että en osaa. H9

Lapseen ei siis ainakaan toistaiseksi ole sisäistynyt suomalaisen kulttuurin vaatimattomuus. Kulttuurisesti venäläiset eivät hämmenny ongelmista tai eriskummallisista tilanteista vaan ne otetaan vastaan sellaisenaan ja ratkotaan. (ks. Laurén 2009) Sitä mitä ei osata nyt, opetellaan. Haasteellisemmat tehtävät opettavat lapsia myös yrittämään ja ajattelemaan ja tekemän töitä (Marjeta, 1998, 18-19). Näkökulman tähän taustalle tuo myös henkilökohtainen esimerkki venäläisen ystäväni häistä. Morsiamen isä kehotti hääpuheessaan näitä nuoria, jotka opiskelevat töiden ohella jo toista korkeakoulututkintoa, edelleen opiskelemaan ja opiskelemaan ja opiskelemaan. Se avaa ovia tulevaisuuteen tai ainakin mahdollisuuden selvitä paremmin arjesta.

Eräässä haastattelussa huomioni herätti lapsen kuvaus siitä, miten hän oli selvinnyt vaikeasta tehtävästä.

T: Minkälainen tehtävä on vaikka vaikee?

H: Vaikka yhen kerran tehtiin vaikeita tarvii solmia toi solmu ja kuka ekana solmii niin, toi solmii ton oota solmii eiku tekee leegoauton, mulla oli jo valmis ja mää tahalteen sen otin, mää tein, näytin että tehty!

T: Ai. H3.

Varmasti suomalaislapsetkin huijaavat, mutta kuvaisivatko suomalaislapset sitä yhtä avoimesti ja intoa puhkuen! Tietyiltä osin venäläisen kulttuurin toimintatavat eroavat myös moraalisesti suomalaisesta. Venäjällä ja Suomessa totuus ja rehellisyys merkitsevät eriasioita (Parikka 2007, 182–183). Venäläisessä kulttuurissa jo arjesta selviäminen vaatii välillä röyhkeyttä ja toisaalta venäläisessä kulttuurissa ylipäättään ”yhteisönetu on yksilönetua tärkeämpää” (Parikka 2007, 28). Parikan (2007, 183) mukaan Venäjällä onkin arvokkaampaa valehdella kuin myöntää tietämättömyys. Oman edun nimissä tai perheen ja ystävien eteen valehtelu sallitaan. Se on ”luovuuden osoitus” (Parikka 2007,183). Toisaalta

”ikään kuin tekeminen” voisi viitata oveluuteen ja tsaarinaikojen ja neuvostoajanakin käytettyyn selviytymisstrategiaan. ”Ikään kuin tekemisellä tehdään touhukas vaikutelma, vaikka välttämättä mitään ei tapahdu.” (Parikka 2007, 323.)

Edellisessä kappaleessa kuvasin aineistosta syntyvää kuvaa aikuisten roolista. Kuva päivähoiton aikuisista kiteytyy keskeisesti kolmeen tehtävään: järjestyksen pitoon, perushoidosta ja aikataulusta huolehtimiseen sekä tehtävien ja toiminnan järjestämiseen. Opettajien puoleen käännyttiin, kun haluttiin tehdä jotain mihin tarvittiin aikuisten lupa tai touhuun tarvitaan jotain materiaalia, tarvikkeita tai leluja. Lisäksi erityisiin leikkipaikkoihin pääseminen vaati aikuisen hyväksymisen. Erään lapsen mukaan opettajat pyytävät tekemään asioita.

T: No mitä te teette päiväkodin aikuisten kanssa? (Hiljaisuus)

H: Noo (tauko)

T: No mitäs, minkälaista toimintaa ne opettajat teille järjestää?

H: No ainakin

T: Teetteköte järjestääkö ne

H: Ne pyytää joskus meiltä

T: Mitä ne pyytää teiltä?

H: No joskus ainakin jotakin.

T: No entäs

H: En muista. H1.

Mielenkiintoista on, että lapset eivät liittäneet aikuisia yhdessäkään haastattelussa leikkiin, vaikkakin erään haastateltavan mukaan siivoukseen he osallistuvat.

T: No mitä sinä teet aikuisten kanssa täällä? а что ты здесь в спреподавтелям сделаю?

H: Minäkö? я?

T: Niin да,

H: No minä yleensä en leiki, vaan silloin нус я яя вобже не играю я ка это кра
kun siivotaan, laitetaan paikat kauniiksi. убираюсь восдушик красива. H7

Aikuisten puoleen kääntyminen ei ollutkaan itsestäänselvyys, vaan osa haastateltavista ilmaisi varsin selkeästi, ettei pyydä apua opettajilta, vaikka toisilta lapsilta kyllä saattaisivat kysyä neuvoa.

”Jos on tavara hukassa, sitä etitään, ei kysytä opettajilta ja jos ei se löydy niin katotaan vaan ja pyydetään muilta ja kysytään muilta”H1.

Aiempien tutkimuksien mukaan suomalaislapsillakin aikuisiin liittyvät kontaktit ovat vähemmän merkityksellisiä kuin kavereihin ja vertaissuhteisiin liittyvät kontaktit (ks. Strandell 1992). Mutta aineiston perusteella syntyvä kuva päivähoiton aikuista on varsin auktoritatiivinen. Venäläisten arvojen katsotaan myös korostavan aikuisten normien

noudattamista (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000, 126). Venäläinen opettajaa kuvataan tiukaksi ja ankaraksi, mutta myös lempeäksi äitihahmoksi (Laihiala-Kankainen 2001, 19). Erään lapsen suhtautuminen aikuisten toimiin kuvaa osaltaan sitä, miten yksi haastateltavista suhtautuu aikuisten auktoriteettisuuteen.

”Nyt mua siirrettiin toiselle pöydälle, koska että lapsilla olisi hauskaa.. mulla on hauska siinä pikkuhuoneessa.”

Hän ei ainakaan enää ole tilanteesta harmissaan, vaan löytää tilanteesta omannäköisen tulkinnan. Erään haastattelun lopuksi, lapset olivat lähdössä ulos ja tutkimuspäiväkirjaan merkitsin ylös, kuinka kiinnitin huomion, tämän haastatteleman lapsen ohjeistamiseen. Se oli varsin jämäkkä, suorasukainen ja nimenomaan omatoimisuuteen kannustava: ”Sinua ei auteta, luistimet pitää laittaa yksin”. Venäläisessä kulttuurissa vastaavaa omatoimisuutta ei välttämättä vaadita vielä kouluikässäkään.

Venäläisessä kulttuurissa kunnioitetaan vanhempia ihmisiä ja opettajia. Tästä varsin konkreettisin esimerkki on venäjän kielessä teitittely. (ks. Marjeta 1998, 16.) Vanhempien kunnioittamista ovat myös kiitokset ja kohteliaisuudet (Marjeta 1998,16). Erään haastattelun lopussa lapsen kohteliaisuus kiinnitti huomioni.

T:Mä haluisin kiittää sua ja mulla on yks tehtävä
H:Mä kiitän sua, se oli hauskaa! H5

Lisäksi kiinnitin huomion haastatteluissa muutaman tytön tunteellisuuteen ilmaistessaan itseään. Tunteellisuus nousi esiin sekä lasten äänensävyissä että joidenkin lasten sanavalinnoissa.

T: No mitäs sää teet jos sulle tulee riitaa?
ссориться с кем, что ты делаешь?
H: no mimi,sitten mä sit ,уу я занимаю и ...minä vain olen ja seison silloin, silloin
просто стаю, это это кококогда я соорась kun kun minä riitelin Annen kanssa
с Анне такда она начинаюс меня обнимать silloin hän minua rupesi halaamaan.
T: обнимать? а что ты делаешь? Halaatte? ja mitä sinä teet?
H: ммää мää en ооо sun kaveri ja sit se sanoo
että, sitten sitten обманим (halataan)!!
(ääni muuttuu ja kädet heiluu) H7

T:Miksi täällä on kivaa?
H: No kun siksi kun täällä voi olla puolipäivänen.
T: Okei.
H: Mää oon tänään puolipäivänen ja kun tässä on tässä on jouluku ollu tosi hauskaa.
T: Jouluku?!!
H: Joo kun oli oli tosi hauskaa. Mää rakastan sitä. H5

Yhdessä parihaastattelussa, toinen haastateltava hermostui toisen myötäileviin vastauksiin ja lausui venäläisen sananlaskun.

T: Haluisitko sää yksin vai ryhmässä?

H1: Mitä Anna mieltä,

T: Ryhmässä

H1: No minäkin haluan ryhmässä

H2: No LIISA OTTAA MUSTA TAAAS MALLIA!!! повтароска; дядя рёзка, помоег по ведра! (matkijan setä pesee ämpäriissä)

H1:(nauraa) H4

Tämän tunteenpurkauksen sanomisen intensiteettiä ja puheennopeutta ei voi kokea suomenkielessä ikinä. Venäjällä toimiessaan kannattaakin osoittaa tunteensa. ”Hymyileminen, nauraminen, anominen, itkeminen tai huutaminen on kieltä, jota venäläiset ymmärtävät paremmin kuin suomalaiset” (Laurén 2009, 172).

7.1.4 Leikkikaverit ja leikki saavat lapset viihtymään

Edellä olen kuvannut lasten arkea kielen, arjen toimintojen ja venäläisten vivahteiden näkökulmasta. Arjen kannalta kiinnostava näkökulma on myös leikkikaverit. Jos venäläistaustaiset vanhemmat ovat välillä huolissaan koulumaailman opetuksen määrästä ja laadusta (Marjeta 1998; Laihiala-Kankainen 2001), niin lapset ovat ainakin toiminnallisesti omaksuneet suomalaisen päiväkodin lapsilähtöiset ja konstruktivistiset toimintatavat.

Kysymyksen, millaista on olla päiväkodissa, vastauksen liittyivät lähes poikkeuksetta leikkiin tai leikkikavereihin. Iloa lapsille toivat kyllä myös joulu, syntymäpäivät, hyvät vanhemmat ja puolipäiväisyys sekä ulkoilu ja erilaiset liikuntamuodot (jumppa ja hiihto ja luistelu). Lasten mielestä päiväkodissa on kuitenkin kiva olla, koska täällä saa leikkiä ja pelata ja erityisesti koska on leikkikavereita. Leikki ulkona sai vielä erityistä kannatusta. Muutenkin lapset puhuivat paljon leikkimisestä ja leikkikavereista, jonka voi tulkita lapsille siis myös hyvin merkitykselliseksi asiaksi päiväkodin arjessa.

T:Oottekote koskaan iloisia päiväkodissa?

H: Joo!

T:Miksi te ootte iloisia? milloin te ootte iloisia?

H:silloin kun minä olen ulkona tai leikin jonkun kaa H1.

”Päiväkodin täällä kivaa, tää leikki täällä leikkikaverit, mikä leikki minun kanssa”H7

T: Ensinnäkin minkälaista sun mielestä on olla päiväkodissa?

H: Hyvää

T: Hyvää, minkä takia?

H: No siks ku täällä on paljon kavereita. H3

Leikki ja leikkikaverit tuottivat siis lapsille iloa. Poikkeuksena olivat ainoastaan ne lapset, joilla ei omien sanojensa mukaan ollut leikkikavereita. Nämä lapset olivat myös erittäin innokkaita esittelemään ryhmäntiloja ja jatkamaan leikiksi muuttunutta haastatteluamme. Nämä lapset olivatkin kiinnostuneempia aikuisen ohjaamaa toimintaa kohtaan entä muut lapset.

Kymmenestä lapsesta kahdeksan mainitsi haastattelussa joko parhaan kaverinsa tai yleensäkin leikkivänsä kavereidensa kanssa. Yksi lapsi ei leiki kaverin kanssa joka huutaa korvaan tai ei kuuntele, yksi lapsi ilmoittaa, ettei pidä roolileikeistä (vaatteista). Yksi lapsi, joka kyllä mainitsee leikkikaverinkin, kertoo myös, että haluaa leikkiä yksin, koska tuntee olevansa erilainen ihminen. Yksi haastateltava totesi riidellyään parhaan kaverinsa kanssa leikkivänsä jonkun toisen kaverin kanssa.

T: No mitä te teette jos tulee riitaa? riitelette, tuleeko Anjalla koskaan riitaa kenenkään kanssa?

H1: Ei

T: Ei koskaan?

H2: Mulla joskus tulee

T: No mitä te sitten teette?

H2: (haukottelee) Meillä tulee Ellan kaa riita, niin me leikitään tota joskus muitten kaaki. H1

Kaverisuhteiden merkityksellisyyttä kuvaa myös se, kuinka kaksi lasta kertoo omaloitteisesti hyvän kaverin unohtavan leikkiä heidän kanssaan.

T: No jos sää näät jotkut leikkii jotain kivaa leikkiä niin mitä sää sitten teet?

H: Kysyn että saaks mennä sun leikkiin

T: Okei ja sit sää meet

H: Vaikka masi, masi vaikka masi haluaa leikkiä jonkun muun kaa, mää tuun, mää sanon että muistatko mitä sää lupasit, se sano, että se haluaa huijata jotenkin no siltikin mää tiedän ettei se huijaa. Arvaa miks?

T: No

H: Siks mää muistan että se sano sen. H3

T: Leikitteksete aina yhdessä?

H: Ei aina

T: Mut silloin kun leikitte...

H: No se aina unohtaa, mun kaa leikkiä... H5.

Kavereiden merkityksellisyyttä kuvastaa myös päiväkodin ikävät asiat, vaikka toki muitakin negatiivisia tuntemuksia herättäviä asioita oli. Nimittäin surua yhdelle lapselle toi oma paha teko, joka siis jälkikäteen surettaa. Nukkumahuone herätti myös negatiivisia tuntemuksia sen suhteen että siellä joutuu olemaan paikallaan ja odottaminen yleensäkin oli tylsää. Lisäksi kiusaaminen ja lyöminenkin nousivat esiin ikävinä ja surullisina asioina.

T: Kiukuttaako sinua joku asia täällä?

H: ...jos vihaa mua, vaikka mä en tehnyt mitään ja lyö mua

...

H: Oon surullinen päiväkodissa tosi tosi pikkusen, jos joku kiusaa H5

”Kiukuttaa, kun pojat ovat joskus tehneet jotain paha, ne kiusaa aina ja sitten vähän nauretaan...” H1

Kavereiden merkityksen kannalta kaverittomuus herätti siis myös negatiivisia tunteita, mikä osaltaan kuvastaa juuri kaverisuhteiden merkitystä.

T: Ootteko joskus surullisia? Milloin?

H: Silloin ku mulla ei ole kavereita. H1

”Mää suutun, jos joku ei leiki mun kaa” H9

Ainostaan kaksi lasta kertoi leikkivänsä yksin. Toinen heistä haluaisi kyllä leikkiä jonkun kanssa ja toinen kertoi ettei hänellä ole kivaa päiväkodissa.

T: Ja Liisa, kenen kanssa sinä leikit, leikitkö yksin? а есси ты скем, ты одна играешь?

H1: Y yy

у уу

T: Kenen kanssa?

с кем?

H1: En kenenkään

нисем

T: Et kenenkään! no yksin?

нисем! ну одна

H1: En

нет

H2: No jonkun kanssa?

а скемто?

T: Seuraatko toisten leikkejä?

ты смотришь как другие играют?

H1: En kenenkään (kuiskaten)

нискем (куискатен) H4

Yksin leikkivistä lapsista toinen osasi todella hyvin suomea ja toinen vähän heikommin, tosin sellainen yhteinen piirre näillä lapsilla oli, että kumpikaan ei puhu sisarustensa kanssa suomea. Tiedustelin myös lapsilta, että miten pääsee leikkiin mukaan, ja kaikilla, jotka kysymykseen vastasivat, oli selkeä yhtenäinen näkemys – kysymällä tai pyytämällä.

”No jos me pyydetään vaikka tai meitä kysytään, niin me sanotaan ei tai joo” H1

”Kysyn et saaks mennä sun leikkiin” H3

”No mää sanon et voitko... leikkiä. Se on helppoo.” H5

”En mää tiedä.. pyytämällä, pyytämällä!” H9

Toinen leikkikaverittomaksi itsensä kokevat ei osannut kertoa, miten leikkiin pääsee mukaan. Aineistoni perusteella sen sijaan epäselväksi jäi, miten toinen leikkikaverittomiksi

itsensä tuntevat lapsi toimii tällaisessa tilanteessa. Kiinnostavaa näiden kahden leikkikaverittomien lasten tapauksessa on myös se, että ryhmän toinen lapsi kertoo heillä kuitenkin olevan leikkikavereita. Lapset kuitenkin itse jyrkästi kiistävät asian. Lapset kenties muidenkin silmissä näyttävät leikkivän välillä muiden lasten kanssa, mutta eivät itse koe tai sitten jostain syystä halua kertoa, että tämä olisi hänen hyvä kaverinsa. Ystävyyssuhteilla ja vertaissuhteilla onkin todettu olevan laadullista eroa. Ystävyyssuhteisiin liittyy emotionaalista kiintymystä, kun taas vertaissuhteet pitävät sisällään sosiaalisen verkoston kontakteja. Nämä ovat siis eri aspekteja, eivätkä ne voi korvata toisiaan. (Laine & Neitola 2002, 15.)

Kaikkein heikoiten suomea puhuvat lapset kertoivat päiväkodissa olevan kivaa, koska heillä on leikkikavereita. Mielenkiintoiseksi tämän tuloksen tekeekin se, että suomenkielen taidolla ei ollut välttämättä merkitystä siihen, kokivatko lapset olonsa päiväkodissa tässä mielessä mukavaksi. Merkityksellisempää lasten puheiden ja positiivisten tunnekokemusten kannalta oli, oliko heillä leikkikavereita. Seuraavaan heikosti suomea puhuvan lapsen vastaukseen siis kiteytyy oleellisesti päiväkodissa viihtyminen.

T: Milloin sinä olet iloinen?

H: Ääää, siksi minun kanssa leiki. H7

Huonosti suomea puhuvien lasten kohdalla eräällä oli mahdollisuus välillä leikkiä myös venäjäksi (venäjäksi leikkijä sanoi itse osaavansa suomea hiukan) ja yhden paras kaveri oli ilmeisesti toinen maahanmuuttaja. Tästäkin huolimatta molemmat lapset kertoivat leikkivänsä joskus myös muiden ryhmän lapsien kanssa. Suomenkielen osaaminen ei siis tämän tutkimuksen valossa ole yksinomaan este päiväkodin mieluisimmalle ja merkityksellisimmälle toiminnalle – leikille, vaikka se merkityksellistä suomalaislasten kanssa leikkiin pääsemisen ja leikin etenemisen kannalta varmasti on. Merkityksellistä venäläistaustaisille lapsille on, että ryhmässä olisi edes yksi kaveri, jonka lapsi mieltäisi ystäväkseen.

7.2 Kaksikielisyys ja monikulttuurinen identiteetti osana päiväkodin arkea

Edellä olen kuvannut päiväkodin arkea venäläistaustaisten lasten näkökulmasta. Lasten kaksikielisydestä ja kodin erilaisesta kulttuuritaustasta johtuen tarkoitukseni oli myös tarkastella näiden lasten monikulttuurisuutta, mihin pyrin saamaan vastauksen tutkimukseni toisella pääongelmalla ja sen alaongelmilla. Teoria osuudessa todettiin kielen olevan tärkeä osa monikulttuurisen identiteetin rakentumisprosessia (ks. 4.2.2). Kaksikielisyyttä kuvasin myös edellisessä kappaleessa päiväkodin arkeen liittyen. Tässä luvussa tarkastelen kaksikielisyyttä ymmärtämisen ja ymmärretyksi tulemisen sijaan monikulttuurisen identiteetin valossa. Teoreettisen tarkastelun helpottamiseksi kaksikielisyyden tarkastelu on erotettu omaksi alaongelmakseen ja alaluvukseen. Sen jälkeen nostan seuraavassa alaluvussa esiin tuloksia sen suhteen, miten lapset kuvaavat itseään monikulttuurisen identiteetin näkökulmasta. Viimeinen alaluku vastaa myös jälkimmäiseen alaongelmaan kuvaten sitä, minkälaisia monikulttuurisen identiteetin rakentumiseen liittyviä seikkoja arjen kuvauksesta paljastui. On tärkeää tiedostaa, että tarkastelen tutkimuksessani monikulttuurisia identiteettejä päiväkotikontekstissa. Kaksikielisyys ja monikulttuurisuus ovat osa venäläistaustaisten lasten arkea suomalaisessa päiväkodissa, vaikka ne teoreettisen tarkastelun helpottamiseksi ovatkin irrallaan arjen kuvauksesta.

7.2.1 Kaksikielisyys monikulttuurisesta näkökulmasta

Kaksikielisyyttä tarkasteltaessa lapsilla on hyvin erilaisia taustoja huolimatta siitä, että lapset olivat asuneet ikänsä Suomessa. Eroa toi se, puhuvatko molemmat vanhemmat lapsen kanssa venäjää, millä kielellä lapsi puhuu sisarustensa kanssa, onko lapsella mahdollisuutta ja halua käyttää venäjän kieltä myös päiväkodissa ja miten hän suhtautuu venäjän kieleen.

Kaikki haastateltavat olivat kaksikielisiä eli puhuivat sekä suomea että venäjää. Tutkimukseni tavoite ei ollut selvittää heidän kielitaitojaan, mutta haastattelujen perusteella on selvää, että kielitaidoissa oli huomattavia eroja. Niitä ilmeni jo pelkästään verrattaessa haastattelemieni kuusivuotiaiden lasten suomenkielentaitoja. Venäjänkielitaidossa on myös varmasti eroja. Tätä minun on kuitenkin vaikeampi arvioida omien kielellisten puutteiden takia, ja koska lapset, jotka puhuivat erittäin hyvin suomea, eivät olleet edes halukkaita puhumaan kanssani venäjää. Osa lapsista totesi itsekin suomen kielen olevan vahvempi kuin venäjän. Toisaalta kuvaava kielenkehityksen näkökulmasta on myös se, että lapset ymmärtävät enemmän kuin mitä pystyvät itse puhetta tuottamaan.

H: Sano mikä tää tämä värinen on?

T: Se on keltainen.

H: Ei minä sanoin että tämä.

T: Ai se, musta. H2

Aiemmin kaksikielisyyttä tarkastellessa olin taulukoinut lasten kielenkäyttöä päiväkodin arjessa (Taulukko 1). Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 2) olen koonnut muita kielenkäyttöön liittyviä piirteitä.

Taulukko 2. Venäjänkielisten lasten kielenkäyttöä.

	suomea	venäjää	molempia
Lapsi puhuu vanhempien kanssa		8	2
Puhuu sisaruksien kanssa*	4	5	
Haastattelussa puhuimme*	4		4

*Haastatteluista kaksi oli parihaastattelua ja yhdellä lapsella ei ollut sisaruksia ollenkaan ja siksi yhteenlaskettu lukumäärä on näissä sarakkeissa eri.

Kahdella haastattelemallani lapsella oli toinen vanhempi suomenkielinen. Sisaruksien kanssa suomea puhuvia lapsia on neljä. Heistä yksi puhuu kotona suomea myös toiselle

vanhemmistaan. Kolme lasta, jotka puhuvat molemmille vanhemmille venäjää, puhuvat kuitenkin sisaruksille suomea. Kaikki nämä sisarukset olivat haastateltavia vanhempia. Merkillepantavaa oli, että lapset, jotka puhuvat kotona vanhempien sisaruksien kanssa suomea, osasivat ilmaista itseään suomella hyvin. Vanhemmat sisarukset tukevatkin kielenoppimista (Mikkola 2002, 227). Näiden lasten kanssa haastattelut teimme suomenkielellä. Lapset olivat kyllä kiinnostuneet tietämään osaanko minä venäjää, mutta itse haastattelun he halusivat tehdä suomeksi.

T: Yhm. haluatko sää että mä sanon jotain?

H: Ää, joo, jos se on oikein. Mut oot sää suomalainen?

...

T: Tota niin sää halusit että mä sanon jotain. я не знаю что хочешь, ты хочешь я скажу.

H: Joo, se on hyvä.

T: (naurua) ну еще я хочу спросить, если хочешь что-то сказать по русски ты тоже можешь

H: Joo, tuoki on hyvä

T: Onko?

H: On. H5

T: Tiedätkö mä kysyin sen takia tätä venäjä juttua, kun mä osaan kans puhua venäjää vähän.

H2: Miks? sano venäjää?

T: Что ты хочешь что я тебе говорю? mutta ja mä ajattelin, että jos te halutte jonkin asian sanoa tässä haastattelussa venäjäksi, niin te, me voidaan puhua myös osan aikaa venäjää.

H1: Ei!

T: Et halua, mut jos Anja halua sanoa jotain venäjäksi, niin sää voit sanoa! H1

Oli mielenkiintoista, että lapset eivät olleet halukkaita puhumaan kanssani venäjää, vaikka heistä kolme oli muuten halukas puhumaan päiväkodissa venäjää.

Aiemmin kuvasin jo sitä, millaisissa tilanteissa lapset käyttävät venäjää päiväkodissa ja kuinka halukkaita he olivat puhumaan venäjää päiväkodissa. Monikulttuurisen identiteetin näkökulmasta on keskeistä, miten lapset kokevat äidinkieltänsä ja miten he ylipäättään suhtautuvat äidinkieleensä. Päiväkodissa haluttiin puhua venäjää siksi, että lapsi ei osannut suomea, venäjänkielellä oli helpompi puhua tai koska venäjä on vanhempien kieli.

T: Haluaisitko puhua täällä vain suomea?

H: No, minä haluisin puhua venäjää

T: Miksi?

H: Siksi...

T: Miksi?

H: Nooo...

Хочешь здесь просто по фински говорить?

Ну я хотела по русски

Почему?

Потому...

Почему?

Нооооо,

T: Onko se helpompaa? vai vaikeampaa?	Это легче? да, или это труднее?
H: Kyllä	Да
T: No kerro sinä että miksi.	Ну скажи ты почему?
H: No siksi, että vaikea sanoa	Ну почему трудно сказать
T: Suomeksi vai venäjäksi?	По фиски или по руски?
H: No, suomeksi	Но по фиски H2

”Siks venäjä on parempi kun suomea siks. Äiti ja isä puhuu.”H3

Ainoastaan kaksi lasta eivät olleet halukkaita puhumaan venäjää päiväkodissa ollenkaan. Lapsista toinen puhui isompien sisarusten kanssa kotona suomea, toisella ei ollut isompia sisarusia. Toinen kertoi syyksi venäjän kielen rumuuden.

T: Miksi sinä et puhu täällä venäjää?

H: Koska se on vauvojen kieli... ruman kuuloista H4 (tutkimuspäiväkirja)

Lisäksi kaksi muuta lasta oli arkoja puhumaan kanssani venäjää. Toinen heistä madalsi ja hiljensi venäjänkielistä puhettaan, kun kuuli yhden päiväkodin työntekijän olevan toisessa huoneessa. Toinen lapsi kyyristyi ja vilkuili avoimen oven suuntaan, kun ryhdyin puhumaan venäjää. Huoneessa oven takana oli ryhmän muita aikuisia ja lapsia. Yksi lapsi ei puolestaan ollut halukas puhumaan kanssani suomea, koska ei kokenut osaavansa suomea. Reaktioidensa perusteella hän kuitenkin tuntui ymmärtävän, mitä hänelle suomeksi sanoin. Lasten suhtautuminen toiseen äidinkieleensä oli jollain tavalla negatiivinen tai varauksellinen ainakin neljälle lapsista. Tämä kuvastaa osaltaan varmasti sitä, miten ympäristössä heidän äidinkieleensä ja toiseen kulttuuriinsa suhtaudutaan. Huolestuttavaa tässä on, että lasten kasvaminen myönteisen kaksikulttuurisuuteen, edellyttää molempien kulttuurien hyväksyntää (Mikkola 2001, 227).

Mikkola (2001) on kuvannut kaksikielisyyttä kielikompetenssien ja toisaalta koodin vaihdon avulla (ks. kappale 4.1.2). Kahden kielen välistä koodinvaihtoa tai koodinvaihdon puutteita tuli eteen useammassakin haastattelussa. Lapset siis tekivät virheellisiä sanavalintoja suoraan kielestä toiseen kääntäen niin sanottuja suoria käännöksiä ja nämä erottautuivat ”väärinä” sanavalintoina.

T: Ai jaa. ook sää paljon hiihtäny täällä?

H: Nooo joo

T: Tykkätkö sää, onko se mukavaa vai tylsää?

H: On, mukavaa, no noi sukset, vähän noi kääntyy ja sitten mä en pääse ylös vielä. ne menee solmuun jotenkin näin (näyttää) ja sitten mä en pääse ja siks mä vaan *kepillä* millä ja sitten mä vaan mulle näin kävelen ja sitten vaan näin pistin.” (venäjäksi suksisauva on sama sana kuin suomeksi keppi) H3

”Paljonko *aika* on?” (venäjäksi kysytään aikaa ei kelloa) (tutkimuspäiväkirja) H5

Ilmaukset eroavat kielestä riippuen, tosin lapset eivät ehkä itsekään ole näistä ”virheistä” tietoisia. Monikaan haastateltava ei osannut vastata kysymykseen, puhuuko hän jotenkin eritavalla kuin vain suomea puhuvat lapset.

T: Sanotko sää joskus jotain asioita eritavalla entä suomea pelkästään osaavat?
H: Öö en, tai kukaan ei oo sanonut. H5

Lapset eivät ehkä suomea puhuessaan huomaakaan aina eroa, mutta venäjänkielen suhteen se oli välillä helpompaa. Oiva esimerkki siitä, miten lapsi huomaa sijojen erilaisuuden ja korjaa minun puhettani valitessani väärän sijamuodon.

T: Ты ссорится иногда, с кемто? (riiteletkö joskus jonkun kanssa?)
H: Miksi sinä sanoit skemto?
T: Onko oliko se väärin?
H: Oli
T: Miten olisi pitänyt sanoa?
H: Noo näin tiedän. no voi puhua kento.
T: Yhm. no riiteletkö sää jonkun kaa?
H: No, kenellä?
T: Kenellä.yhm.
H: Tarvii näin puhua, ei näin, kavoita täytyy puhua kenellä! H2

Ymmärtämistä käsiteltiin jo aiemmin. Vaikka lapset eivät sen suhteen kuvanneetkaan mitään kovin negatiivisia tuntemuksia, oli niitä kuitenkin havaittavissa sellaisissa tilanteissa, missä lapsi tiedostaa kielelliset virheensä tai syntyy väärinkäsitys. Lapsen hämmennys ja nolous olikin välillä käsin kosketeltavissa haastelutilanteessa.

T: Käytteköte täällä peilaamassa koskaan?
H: Ei tässä ei saa pelata
T: Peilaamassa, katsomassa peilistä.(lapsi meni hiljaiseksi) H1

T: Voi olla, no mitäs tapahtuu jos päiväkodissa tekee jotain kiellettyä?
H1: Ööö
H2: *Sakko*
T: Sakko!! Minkälainen on sakko täällä?
H2: Ei minkälainen. H4 (Lapsi on nolona. Sakko ja rangaistus on venäjäksi sama sana.)

Kielessä vastaan tulevat väärinkäsitykset aiheuttavat välillä myös hämmennystä lapsissa, mikä toisaalta on Kaikkosen (1999) mukaan välttämätöntä monikulttuurisen identiteetin kehittymisen kannalta. Kielen käyttö on myös tilannekohtaista, ei pelkästään sanoja ja kielioppia (Bourdieu 1991, 44–45, 54, 82).

T: Puhutko sää samalla tavalla opettajille kuin vanhemmille?
H: ei; ну у меня когда я фиски говорю, у меня другой голос (ei; siis minulla, kun minä puhun suomea, minulla on eri ääni) H7

Kahden kielen ja kieleen sidottujen merkityksien tietoisuus kehittyy hämmennyksen kautta ja on lapsille arkipäivää.

7.2.2 Monikulttuuriset identiteetit näyttäytyvät

Lapset, jo alle kuusivuotiaatkin, kategorisoivat itseään, kuten aiempien tutkimuksien valossakin on todettu (Turner & Brown, 2007), kysyessäni heidän kansallisuudesta. Seuraavaan taulukkoon (Taulukko 3) on koottu lasten käsitykset kansallisuuksistaan.

TAULUKKO 3. Lasten käsitys kansallisuudestaan.

Suomalainen	2
Venäläinen	2
Suomalainen ja venäläinen	4
Muu	1

Pelkästään suomalaisiksi itseään sanoivat ne, jotka puhuivat toisen vanhemman kanssa vain suomea. Kaksi lasta ilmaisi olevansa venäläinen. Toinen heistä ymmärsi suomea, mutta kertoi ettei osaa sitä ja toinen ei ollut halukas puhumaan venäjää päiväkodissa, koska ei pitänyt sitä kauniin kuuloisena. Taulukon kategoriaan ”suomalainen ja venäläinen” kuuluvat lapset, jotka eivät suoranaisesti ilmaisseet kansalaisuuttaan, mutta ilmaisivat vastauksessaan kuitenkin molemmat kulttuurit, joko kielet tai maat.

T: No ootko sää suomalainen?

H: Olen. mä olen venäläinen ja mä osaan venäjää ja suomee.H3

T: Osaisitteko te sanoa siihen, että ootteko te suomalaisia?

H1:MÄÄ oon suomalainen ja venäjä.

T: Yhm.

H2: Mää osaan puhua suomea ja venäjää. H1

Kategoriaan muu kuuluu lapsi, joka ei osannut sanoa olevansa suomalainen eikä venäläinen.

T: Voit vastata, Oletko suomalainen?	Ты можешь ответить, ты финка?
H: Sinä olet suomalainen	Ты финка (surullisella äänen painolla)
T sinä? no oletko sinä sitten venäläinen?	Ты? да но ты русская?
H: no en, minä olen tuttava	Да нет я знакомая. H2

Kansallisuus identifioituikin maahan ja kieleen sekä minun tapauksessani ulkonäköön. Kolme lasta nimittäin epäili suomalaisuuttani, mikä oli hämmentävää mutta mielenkiintoista.

T: Yhm. haluutko sää että mä sanon jotain?
H: Ää, joo jos se on oikein. Mut oot sää suomalainen?
T: Oon, mutta mä oon opetellut venäjää
H: Mun mielestä sää et näytä
T: Miltä en näytä?
H: Et näytä suomalaiselta, mun mielestä sää oot venäläinen H5
H: Ookko sää venäläinen vai suomalainen?
T: Minä? mä oon suomalainen
H: Ai
T: Millä periaatteella, näytänkö mä sitten miltä?
H: Venäjältä sää näytät
T: Ai näytänkö. minkätakia mä näytän?
H: En minä tiä H9

Kansallisuuteen lapset osasivat vastata heti ja määrätietoisesti, mutta itsensä kuvaaminen osoittautui haastavaksi. ”Millainen olet” -kysymykset saivat usein ”en tiedä”- vastauksen.

T: No minkälainen lapsi sää oot? osaisitkö sää kertoa mulle?
H:EI.
T: Ei, no
H: Koska mä en ymmärrä sitä, että minkälainen lapsi!
T: Niin no se on ehkä vähän vaikee.
H: Mää on pelkkä lapsi. hih.
T: Pelkkä lapsi. Joo no ootko sää samanlainen jonkun kanssa?
H: Ei, ei ei
T: Et oo, et millään tavalla?
H: No en, melkein sinikan se on mun kavveri.
T:MI
H: Me ollaan parhaita kavereita.
T: No millä tavalla sää oot samanlainen?
H: No, en tiä, mä en muista
T: No ook sää jollain tavalla erilainen muista?
H:Vähän erilainen.
T: No millä tavalla sää oot erilainen?
H: En muista, siks. H5.

Kaikki haastateltavistani sanoi olevansa erilaisia entä muut, mutta he eivät joko osanneet määrittellä tarkemmin miksi tai miten tai he määrittivät sitä samanlaisuuden näkökulmasta. Lapsien oli helpompi kertoa, miksi he ovat jonkin toisen lapsen kanssa samanlaisia.

Samanlaisuus yhdistyi sisaruksiin ja erityisesti sisarusten samanlaisiin hiuksiin, parhaisiin kavereihin ja ulkonäköön (isännäköinen, haastattelijannäköinen) sekä ikään (esikoululaiset, viskarit). Lisäksi lapset kuvasivat itseään persoonallisuuden piirteillä (onnellinen, ei-hullu, kiltti).

Identiteettien yksilöllisyys ja toisaalta monitahoisuus eivät mahdollistaneet kokonaisten identiteetti tyyppien muodostamista. Lasten taustat olivat erilaisia jo suhteessa kielitaitoihin. Lisäksi toinen venäläiseksi itseään sanovat lapsi ei ollut halukas puhumaan päiväkodissa venäjää yhtään ja toinen puolestaan käyttää vain venäjää. Toinen lapsi kertoo hänellä olevan kavereita, toinen ei osaa nimetä yhtään parasta kaveria. Suomalaisiksi ja venäläisiksi itseään kuvaavissa lapsissa oli lapsia, joilla oli leikkikavereita ja toisaalta lapsi, jolla ei ollut leikkikavereita. Yksi heistä ei ollut halukas puhumaan venäjää päiväkodissa, muut olisivat halunneet puhua enemmän tai vähemmän myös venäjää päiväkodissa. Kuten tämäkin osoittaa venäläistaustaiset lapset ovat erittäin heterogeeninen ryhmä huolimatta siitä, että heillä oli kansallisuudestaan selkeä näkemys.

Aineiston valossa lapset kyllä kategorisoivat itseään ja muitakin kansallisuuden ja erilaisuuden ja samanlaisuuden näkökulmista. He siis kyllä tiedostavat erilaisuutensa, vaikkakaan se ei välttämättä aina ole yksioikoisesti yhteydessä kansallisuuteen. Eriasia on, kuinka merkityksellinen kansalaisuuden tai erilaisuuden tiedostaminen heidän arkensa kannalta on (vrt. Turner & Brown 2007). Edellä kuvatun perusteella väitän, että sillä on merkitystä lasten monikulttuurisen identiteetin kehityksen kannalta ja tätä kautta se on heille osa arkea. Kulttuuriset erot tulevat kuitenkin tutkimukseni mukaan konkreettisimmin päiväkodissa esiin juuri kielen kautta ja tältä osin kansallisuus ei ehkä yksinomaan ole arjen kannalta kovin merkityksellistä. Aineiston perustella merkityksellisempää arjen kannalta on se, onko lapsilla leikkikavereita (ks. kappale 7.2.2).

T: Yhm. no oletko sinä täällä erilainen?

H: Juu en, en kovin usein.

УХМ. ну ты отличаешься от кого-то?

да нет, не очень часто. Н2

Merkille pantavaa edellä kuvatun perusteella on kuitenkin se, että lapset kohtaavat kulttuurien erilaisuutta ainakin ymmärtämisen ja ymmärtämättömyyden, kielen sekä kansallisuuden että erilaisuuden kautta. Jo päiväkodissa lapset siis joutuvat kohtaamaan ja pohtimaan omaa erilaisuuttaan (ks. Kaikkonen 1999, 23–24, luku 4.1.1).

7.2.3 Vertaissuhteet ja aikuisten rooli monikulttuurisen identiteetin rakennusprosessissa

Monikulttuurisen identiteetin ja identiteetin kehitys yleensäkin edellyttää vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa (Saastamoinen 2006; Hall 1999; Kaikkonen 2004). Päiväkodin arkeen puolestaan mahtuu runsain määrin sosiaalista kanssakäymistä, mikä on lapsille merkittävä osa arkea (Lehtinen 2000). Monikulttuurisen identiteetin kehittymisen kannalta merkittävässä roolissa ovat siis myös vertaissuhteet ja toisaalta aikuisten suhtautuminen ja sanavalinnat. Kaikki ryhmän lapset eivät tosin välttämättä ole kavereita tai ainakaan sellaisia kavereita, joista lapsi pitäisi (ks. Laine & Neitola 2002,15). Kaikki lapset ovat kuitenkin osaltaan osallistumassa lapsen identiteetin kehittymisen prosessiin; millainen minä olen toisten näkökulmasta ja millä tavalla minua kuvataan. Aineistoni perusteella lapset käyttävät vertaissuhteita toisaalta oppimiseen ja seuraamiseen ja toisaalta ne määrittävät sitä, miten lapset ylipäätään toimivat.

”Mää osaan jumpata siks ku mää aina katon toisia JOSkus vaan... Mut tehtävissä en kato, tehtävissä mää teen silleen miten osaan” H1

”Vaikka joku on pudonnut ja minä autin, niin sitten mää tein hyvätä” H3

Parihaastattelut olivat vertaissuhteiden tarkastelun kannalta merkityksellisiä juuri sen suhteen, miten toinen haastateltava vaikutti toisen lapsen vastauksiin.

T: No sää voisit vielä sanoo mulle, että haluisitko sää täällä tehdä opettajien juttuja yksin vai ryhmässä?

H: Ryhmässä, mitä Inna haluaa

T: Ai mitä Inna haluaa? haluatko sää tehdä samalla tavalla kuin Inna, vai?

H: Joo H4

Toisaalta lapset myös vastasivat toisen puolesta ja tätä kautta loivat kuvaa toisesta. Mielenkiintoiseksi tämän teki se, että toinen haastateltava ei ollut aina yhtä mieltä toisen antamasta kuvauksesta. Lisäksi erään haastattelun lopuksi tarran valinnan jälkeen, lapsi pohti sitä, miten hänen tulisi tarran kanssa toimia.

”Veeti tykkää paljon dinoista eikä se varmaankaan sano että tää on hieno... kohta se varmaan näkee tän tää pitää piilottaa. Se tykkää niistä kovasti” H5

Tämäkin esimerkki kuvaa osuvasti sitä, miten toiset lapset määrittävät lasten toimintaa. Vertaissuhteet toimivat kuitenkin myös toisinpäin eli määrittävät myös sitä, miten lapset voivat toimia toisten lasten silmissä.

”Jos jokulle tulee riitaa niin mää sanon että mää kohta kerron opelle.... mää meen kertoon... jos joku mää salasti mene kertoon opelle. ettei ne nähnyt.arvaa miks. sitten niillä ei ole enää riitaa” H3

Vertaissuhteetkaan eivät siis ole merkityksettä, vaikka ne kaverisuhteiden näkökulmasta eivät samanlaista arvoa saisikaan.

Aiemmin tuloksissa käsiteltiin aikuisten roolia arjessa ja todettiin, että aikuiset ovat arjen toiminnan kannalta vähemmän merkityksellisiä entä kaverit, mutta lapsen identiteetin kehittymisen kannalta kuitenkin erittäin merkityksellisiä. Erään haastattelun lopuksi päädyin leikkimään lasten kanssa piilosta. Minä olin etsijä ja piilossa olijan löydettyäni hän intoa puhkuen kysyi, että oliko vaikeaa löytää, kuinka hyvän piilon hän oli keksinyt. Kuinka hän oli siis suoriutunut tehtävästä. Päivähoidon aikuiset siis myös kertovat sen, kuinka lapset suoriutuvat tehtävistään ja sitä kautta määrittävät lasta suhteessa muihin lapsiin.

T: Mistä te tiedätte, että te ootte tehnyt jonkun asian hyvin?

H: Ööö, ne (opet) sanoo et hyvä tai jos on väärin

T: Yhm.

H: Tehtävissä vaikka niin ne sanoo H1

Kaksikielisyyden ja kielitaidon näkökulmasta aikuisten suhtautuminen lapsen kielitaitoon on myös merkityksellistä lapselle. Päivähoidon aikuiset vahvistavat lasten käsitystä itsestään, varmasti usein huomaamattaan. Eräs lapsi kuvasi asiaa kommentoimalla omaa kielitaitoaan.

T: Ymmärrätkö aina, mitä opettajat sinulle sanovat?

H: Kyllä kyllä ja muutama opettaja myös sanoo, että osaan puhua hyvin suomea

Всегда понимаешь что преподавательницы скажешь?

Да. да.и некоторые воспитательницы тоже говорят что очень хорошо говоришь по фиски. H7

(Lapsella suhteellisen heikko suomenkielen taito)

Päiväkodin aikuisten rooli monikulttuurisuutta ja monikulttuurista identiteettiä tarkasteltaessa ei siis ole merkitykseton. Lapset ovat kyllä tottuneet toimimaan suomalaisen kulttuurin muokkaamassa päiväkodissa, mutta aineistoni perusteella voidaan kuitenkin todeta lasten kokevan arjen tiimellyksessä myös kulttuurista hämmennystä. Hämmennystä koetaan sekä kielellisesti että kulttuuristen toimintatapojen kautta. Lasten kannalta keskeistä on, miten aikuiset ja toiset lapset suhtautuvat näihin tilanteisiin ja lasten monikulttuurisiin taustoihin.

8 POHDINTA

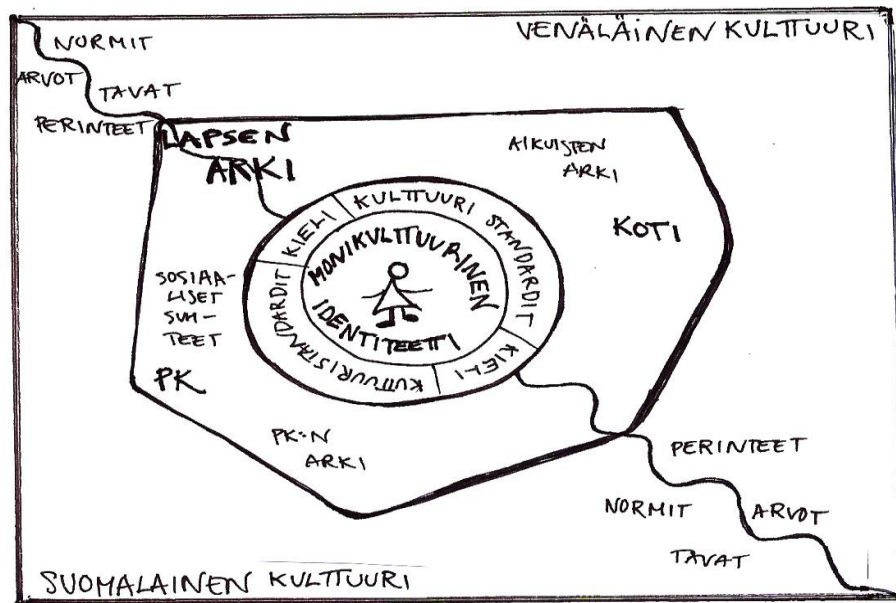
Edellä olen kuvannut yhdenlaisen matkan päiväkodin monikulttuurisuuteen tutkimuksen valossa ja nimenomaan venäläistaustaisten lasten näkökulmasta. Tutkimukseni tavoitteena oli saada venäläistaustaisten lasten äänet kuuluviin sen suhteen, millaista heidän arkensa suomalaisessa päiväkodissa on ja millaisena heidän monikulttuuriset identiteettinsä näyttävät arjessa. Tulosten perusteella venäläistaustaisten lasten arkea tahdittaa ennen kaikkea suomalaiset päiväkotikäytänteet. Merkityksellisintä arjessa ovat ystävät, joiden kanssa saa leikkiä. Tulokset tukevatkin jo olemassa olevia tutkimuksia suomalaisen päivähoiton arjesta, joiden mukaan arkeen mahtuu toisaalta aikuisten ja päivähoiton traditioiden säätelemä ja toisaalta vertaissuhteiden luoma arki (ks. Strandell 1992, 1995; Lehtinen 2000). Arjen tiimellyksessä venäläistaustaiset kulttuurit kuitenkin pilkahtelevat ja kaksikielisyys, ymmärtäminen ja ymmärretyksi tuleminen, toivat merkittävän eron suomenkielisiin lapsiin verrattuna. Lisäksi merkittävä tulos on, että monikulttuurisen identiteetin rakentaminen on lapsille osa arkea, vaikka se ei kaikkein keskeisin arkea määrittävä tekijä olekaan. Kaksikielisydestä ja erilaisista toimintavoista johtuvat kulttuurisen hämmennyksen kokemukset (Kaikkonen 1999) ovat lapsille arkipäivää. Vertaissuhteet ja aikuiset puolestaan ovat lasten monikulttuurisen identiteetin rakentumisen tuki ja edellytys.

Aihe osoittautui ajankohtaisemmaksi kuin uskoinkaan. Monikulttuurisuus ja venäläisiin suhtautuminen, venäjänkielen opiskelu ja maahanmuuttajat yleensäkin on päivän puheenaihe mediassa ja myös enenevässä määrin päivähoiton arjessa.

Monikulttuurisuus on arkipäiväämme, halusimmepa sitä tai emme. Monikulttuurisuuden tiedostaminen osaksi meidän kaikkien arkea on merkittävä lasten myönteisen monikulttuurisen kehityksen kannalta, näin ollen myös päivähoiton pedagogiikan, tutkimuksen ja opettajan koulutuksen kannalta.

8.1 Tulokset teoriassa

Venäläistaustaisten lasten arki suomalaisessa päiväkodissa noudattelee siis päiväkodin toiminnallisia traditioita, mutta arkeen mahtuu myös kaksikielisyyden kehittymistä ja monikulttuurisen identiteetin rakentumista. Teoreettisen taustoituksen kiteytin sivulla 27 esittämäni kuvioon (Kuvio 2) venäläistaustaisten lasten monikulttuurisuuden kehittämisestä arjessa kulttuurien keskellä. Jo olemassa olleen tutkimuksen ja tiedon perusteella tutkimuksen lähtökohtana oli, että kulttuurin arvot, normit, tavat ja perinteet määrittävät sitä, miten arjessa toimitaan ja minkälaista sosiaalista kanssakäymistä ympärillämme on. Kulttuuri ja arki yhdessä muodostavat kehyksen, jonka puitteissa lapsi rakentaa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa omaa monikulttuurista identiteettiään. Kaavio on pohdintani tulosta ja teoreettisesta näkökulmasta uudenlainen avaus päivähoiton arjen tarkasteluun. Helpottaakseni, tässä esitettävän kommentoinnin, ymmärtämistä esitän kuvion toisen kerran.



Kuvio 2. Venäläistäustaisen lapsen monikulttuurisen identiteetin kehittyminen arjessa kulttuurien keskellä.

Tutkimukseni keskittyi tarkastelemaan kuvion kohtaa lapsen arjesta päiväkodissa. Kuviossa tämä tarkoitti päiväkodin taustalla ollutta suomalaista kulttuuria, päiväkodin arkea ja sosiaalisia suhteita. Lapsen monikulttuurisen identiteetin kehittymisen kannalta se tarkoitti toisaalta kielten kohtaamisia ja kielillä puhumista ja toisaalta suomalaisiin kulttuuristandardeihin tutustumista. Analysoituani lasten kuvaamaa arkea päiväkodissa, ilmenee se hyvin suomalaisen päiväkodin standardien mukaisena. Lapset olivat asuneet ikänsä Suomessa ja tottuneet toimimaan päiväkodissa tietyllä, suomalaisten kulttuuri- ja päiväkotitraditioiden muokkaamalla tavalla. Toki se on sinällään ymmärrettävää, päiväkodin arki pyörii tiettyjen toimintatapojen pohjalta, mutta samalla tulos tältä osin tukee tutkimuksia valtakulttuurin ylivallasta (ks. Paavola 2007; Mikkola 2001; Bourdieu 1991 ja Delpit 1995). Aineistoa kerätessäni uskoin kulttuuristen erojen nousevan selkeämmin esiin, vaikkeivät ne täysin pimentoon jääneetkään.

Kulttuuriset pilkahdukset ja kaksikielisyyden tuomat kielivirheet ja hämmennyksen kokemukset osoittivat, että päiväkotikieli on myös ympäristö, jossa monikulttuuriset identiteetit kehittyvät. Tulosten perustella monikulttuurisen identiteetin kehittäminen on siis osa venäläistäustaisten lasten arkea myös suomalaisessa päiväkodissa. Tutkimustulokseni tukee täten myös kuviossa esittämäni näkemystä

monikulttuurisen identiteetin kehittämisestä (Kuvio 2). Kuten teoriaosassa totesin, kulttuureihin kasvaminen on monen pienen asian ja tapahtuman summa ja tulosten valossa merkityksellisiä ovat nimenomaan arjen pienet tapahtumat. Tutkimuksen analyysivaiheessa tekemäni oivallus monikulttuurisen identiteetin kehittymiseen liittyvän prosessin jokapäiväisyydestä, arkipäiväisyydestä on jälkikäteen ajateltuna itsestään selvä. Lasten kaksikielisyteen tai kulttuurisiin toimintatapoihin liittyvät ”virheet” (kuten väärät sanavalinnat) synnyttävät lapsille kulttuurisen hämmennyksen kokemuksia. Hämmennyksen kokemukset lisäävät lapsen tietoisuutta kulttuureista ja ne ovat edellytys monikulttuurisuuden identiteetin kehittämiselle (Kaikkonen 1999, 2004; Mikkola 2001). Tulokset tukevat myös tältä osin aiempia tutkimustuloksia.

Mikkola on kuvannut maahanmuuttajan arkea seuraavasti: ”Akkulturaatio, kulttuuriin sopeutuminen, tapahtuu pienimuotoisissakin kulttuurisissa kohtaamisissa, mutta maahanmuutossa se on ratkaisevasti elämää hallitsevaa uuden kulttuurin oppimista” (Mikkola 2001, 225). Tutkimukseni perustella kulttuuriset kohtaamiset eivät ole päällimmäisenä lasten mielissä, mutta päivittäin se tulee lapsille vastaan kulttuurisen hämmennyksen kokemusten muodossa. Lapset ovat ikänsä Suomessa asuneet ja merkittävä osa heidän identiteettiään on monikulttuurinen identiteetti. He ovat monikulttuurisia suomalaisia. Tulokset herättävätkin tarkastelemaan päiväkodin arjen pedagogiikkaa monikulttuuristen identiteettien tukemisen näkökulmasta. Pohdinnan lopuksi lisää tutkimuksen pedagogisesta annista.

8.2 Arviointia ja jatkotutkimusta

Tarkalla kuvauksellani olen pyrkinyt tuomaan käsitystä kontekstista, jossa tutkimus on tehty. Lisäksi olen pyrkinyt kuvaamaan tekemiäni valintojani ja tulkintojani monipuolisesti, arvioinut eri vaiheita ja omaa tutkijan taustaani. Näin lukijat saavat mahdollisuuden arvioida päättelyjeni oikeutusta ja tutkimuksen vahvistettavuutta (Parkkila ym. Tuomen &

Sarajärven 2009, 139 mukaan). Ylipäätään olen pyrkinyt tuomaan esiin toisaalta teoreettisesti aiempaa tietoutta suhteessa tutkimusongelmiini toisaalta linkittämään omia tuloksia jo edellä olevaan tietouteen. Katson tämän tukevan tutkimukseni kokonaisuuden tarkastelua. Tehdyt tulkintani saavat siis tukea olemassa olevista tutkimuksista, mikä puolestaan lisää tutkimuksen vahvistavuutta tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa (Eskola & Suoranta, Tuomen & Sarajärven 2009, 139 mukaan; Tauriainen 2000, 117).

Tutkimusmenetelmän valinnassa ja toiminnallisen haastattelun tavoitteena oli huomioida lapset. Toiminnallisuus todettiin jo aiemmin merkittäväksi tekijäksi lasten välittömän kokemuksen saamisen kannalta, mutta vastasiko kysymysrunkoni siihen, mitä halusin tutkia. Toiminnallinen haastattelu antoi mahdollisuuden päästä käsiksi lyhyen ajan puitteissa arjen kuvaamiseen. Sen sijaan arjessa vastaan tulevien kulttuurierojen kokemusten tavoittaminen pienten lasten kohdalla on haaste eikä tutkimusmenetelmäni tai kysymysrunkoni ehkä ollut kaikilta osin tähän tarkoitukseen paras mahdollinen. Arki on usein jotain itsestään selvää ja näkymätöntä (Jokinen 2005, 7-33, 156-161). Lapset ovat asuneet ikänsä kahden kulttuurin keskellä ja hämmennyksen kokeminen on heille keskeinen osa arkipäivää (ks. Mikkola 2001, 225). Tässä näkökulmasta näiden kokemusten irrottaminen arjesta ja todellisuudesta ei ole yksioikoista. Lasten kognitiiviset taidot eivät myöskään mahdollistaneet vielä kaikkien tuntemuksien sanallistamista ja tästä näkökulmasta juuri toiminnallisuus oli hyvä asia. Osassa haastatteluista toiminnallisuus jäi vähäiseksi. Lasten tuntemusten ja kokemusten saamiseksi tällä saattoi olla merkitystä siihen, kuinka kattavasti tulokset vastaavat todellisuutta. Tulokseni ei kuitenkaan ole kaikenkattava kuvaus maahanmuuttajalasten arjesta suomalaisessa päivähoidossa, vaan pyrkii valottamaan venäläistaustaisten lasten arkea siten kuin se haastateltavieni näkemysten kautta välittyi.

Vastaisuuden varalle voisi harkita haastattelun toiminnallisuuden lisäämistä ja mahdollisesti toiminnallisen haastattelun videokuvaamista. Toinen vaihtoehto olisi lähteä tarkastelemaan lasten arkea havainnoimalla, ja sitä kautta kohdata lasten reaktioita ja yleensäkin kulttuurisia ristiriitatilanteita sosiaalisessa kanssakäymisessä. Tämän tutkimuksen voi katsoa kuitenkin luovan pohjaa hämmennysten kokemusten tutkimukselle päiväkodeissa. Kulttuurien kohtaamisen tutkiminen on merkityksellistä sen suhteen, että

kasvatushenkilöstö tulisi tietoisemmaksi valtakulttuurin vaikutuksesta ja he pystyisivät paremmin kohtaamaan ja tukemaan lasten monikulttuurisuutta.

Jatkotutkimuksia ajatellen mielenkiintoista olisi myös verrata, kuinka eri kulttuuritaustaiset lapset kuvaavat arkeaan ja kuinka erikulttuuritaustaisten lasten kulttuurit pilkahtelevat. Onko eri kulttuureilla eritavoin tilaa pilkahdella arjen keskellä? Kulttuuriset pilkahdukset puolestaan osoittivat sen, että kulttuuristen erojen havaitseminen edellyttää kulttuurin tuntemusta ja tutkimuksen näkökulmasta edellyttäisi mahdollisesti eritieteidenalojen yhteistyötä. Leikin havainnointi kulttuurisesta näkökulmasta käsin edellyttäisi ehkä eri kielten ja kulttuurien asiantuntijoita, mutta voisi tuoda esiin sitä, millaista kulttuurien välistä kanssakäymistä tapahtuu leikeissä, onko kulttuuritaustalla merkitystä esimerkiksi siihen, miten lapset pääsevät leikkeihin mukaan ja ratkovat ristiriitatilanteita.

Tuloksieni perusteella en pysty arvioimaan, kuinka lasten etnisiä kulttuureja kohdataan arjessa ja millaiset kulttuuriset kohtaamiset ovat merkityksellisimpiä monikulttuurisen identiteetin kehittymisprosessissa. Nämä voisivatkin olla myös varteen otettavia jatkotutkimuksen aiheita. Lappalainen (2006) on tutkinut kansallisuutta, etnisyyttä ja sukupuolta lasten välisissä suhteissa ja esiopetuskäytännöissä. Tulevaisuuden tutkimukselle uusia avauksia voisi olla kuitenkin myös päivähoiton aikuisen roolin suhteen. Olisi mielenkiintoista selvittää, havaitsevatko henkilöstö lasten kulttuurien pilkahduksia ja mitkä ovat heidän keinonsa kohdata kulttuurien erilaisuutta, tai miten aikuisten tulisi tukea lasten vertaissuhteita monikulttuurisen identiteetin tukemisen näkökulmasta. Lisäksi voisi olla myös tarpeen selvittää, kuinka koulutusvaiheessa kiinnitetään huomiota monikulttuurisuuskasvatukseen. Vaikka monikulttuurisuus on arkipäivää kentällä, valmiudet sen huomioimiseen jäävät ainakin oman kokemukseni mukaan jopa lastentarhanopettajien koulutusvaiheessa paljolti oman kiinnostuksen varaan. Mitkä ovatkaan vastavalmistuneiden valmiudet tukea lasten monikulttuurisia identiteettejä ja niiden kehittymistä?

8.3 Monikulttuurisuuskasvatus osaksi päiväkotien arkipedagogiikkaa!

Tutkimuksen teko on avartanut sekä tieteellisesti että ammatillisesti. Tämä on ollut avartava matka käsitteiden saloihin, metodologisiin ratkaisuihin ja tulosten avaamaan todellisuuteen. Tutkimuksen tehneenä olen tietoisempi monikulttuuristen identiteettien tukija ja suvaitsevaisuutta ja erilaisuutta kunnioittava kasvattaja. Ylipäätään koko tutkimusprosessi kasvatti minusta taas askeleen pätevemmän varhaiskasvatuksen asiantuntijan. Alun alkaen toivoin, että aihevalintani toisi uutta näkökulmaa työskentelyyn varhaiskasvatuksen kentällä niin maahanmuuttajalasten kuin myös heidän vanhempiansa kanssa. Tutkimukseni lopuksi tarkastelenkin tutkimustulosten pedagogista antia.

Tulosten perusteella lasten arki näyttäytyi pitkälti suomalaisen päiväkodin toimintatapojen kautta. Kaikilta kulttuurisilta eroilta ei voida kuitenkaan välttyä. Tuloksieni valossa kaksikielisyys ja kielellisten erojen kohtaaminen ovat tästä esimerkkejä konkreettisimmillaan. Lapset pyrkivät kuitenkin toimimaan päiväkodissa kuten suomalaislapset. Sopeutumalla toimintatapoihin he osittain sulautuvat myös kulttuuriin arvoihin, ja tämä herättää kysymyksiä. Kuinka paljon kulttuuristandardoidussa arjessa on tilaa tuoda esiin myös toista kulttuuria? Kuinka usein lapsen erilainen toimintapa tai sanominen ymmärretään kulttuurierona? (ks. Mikkola 2001, 227; Marjeta 1998, 48.)

Kaksikielisyys on merkittävä osa venäläistaustaisten lasten arkea ja toisaalta erottava tekijä suomalaislapsista. Kahden kielen opiskelu jo pienestä pitäen on lapsille osa arkipäivää, halusivatpa he sitä tai eivät. Pysähdyttävää oli, kuinka kaksi lasta kuvasi kielitaidottomuuttaan. Lisäksi havaitsin merkittäviä eroja lasten kielitaidoissa. Tulokset herättävätkin pohtimaan päivähoiton roolia lasten suomenkielen tukemisessa. Suomi tulee olemaan heille koulukieli, mutta se ei kuitenkaan välttämättä ole heidän äidinkieltensä. Kuinka usein muistetaan, että jokainen päiväkodin työntekijä on maahanmuuttajalapselle myös suomi toisena kielenä opettaja? Jos aikuinen joutuisi töihin työpaikkaan, jossa hänellä ei olisi yhteistä kieltä kenenkään kanssa, toimittaisiinko silloin aktiivisemmin kielen oppimisen suhteen?

Pedagogisessa mielessä merkityksellistä aineiston perusteella on myös se, että kavereiden puuttuminen herätti enemmän negatiivisia tunteita kuin kaksikielisyys tai kielitaidottomuus. Tutkimukseni perusteella venäläistaustaisille lapsille iloa arkeen toivat leikki ja leikkikaverit. Arjen näkökulmasta lapsille merkityksellistä olivatkin kaverit, monikulttuurisen identiteetin näkökulmasta vertaissuhteet. Lasten päiväkodissa olemisen kannalta siis molemmilla on merkitystä. Eikä voi liikaa korostaa aikuisen roolia sosiaalisten taitojen ja vertaissuhteiden luomisen tukemisessa (ks. Laine & Neitola 2002).

Monikulttuurista identiteettiä tarkastellessa tulokset antavat viitteitä sen suhteen, että jo päiväkotikäisissä lapset kokevat erilaisuutta ja ovat tietoisia kansallisuuden piirteistä. Kehittynyt monikulttuurinen identiteetti mahdollistaa sen, että ihminen painottaa eri identiteettiä erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä (Hall 1999; Kaikkonen 2004; Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000). Tutkimukseni perusteella on ilmeistä, että lapset siis kyllä tiedostavat erilaisuutensa, mutta juuri lasten iät huomioon ottaen, päivähoito tulisi olla paikka, jossa voi turvallisesti kokea hämmennystä, kulttuurien kohtaamista ja oppia vierasta kieltä. Myönteisen monikulttuurisuuden näkökulmasta (Mikkola 2001, 227) lasten varauksellisuus venäjää puhuessamme ja kahden lapsen haluttomuus puhua venäjää päiväkodissa onkin huolestuttavaa. Vielä huolestuttavampaa on yhden lapsen negatiivinen suhtautuminen äidinkieltään, venäjää kohtaan. On tämä käsitys syntynyt sitten päiväkodissa tai jossain muualla. Lappalaisen (2006, 45) tutkimustulos, jonka mukaan suomalaiset päiväkotikäiset pojat kokivat, että sotien aluemenetykset ”oikeuttivat karsastavaan suhtautumiseen venäläisiä kohtaan”, osaltaan voisi selittää lasten negatiivista, varauksellista käyttäytymistä. Lasten monikulttuurisuuden kehittymisen näkökulmasta huolestuttavaa on, että päiväkodin kasvatukselliset käytännöt olivat vahvistaneet suomalaispoikien kokemusta (Lappalaisen 2006, 45). Suomalaisten venäläisiin kohdistuvia käsityksiä kohdanneena, tulos ei ollut täysin yllättävä, mutta varsin surullinen. Näin ollen venäläistaustaisten lasten varauksellinen suhtautuminen omaa venäläistä taustaansa kohtaan ei ole ihme, mutta lasten myönteisen monikulttuurisuuden kehityksen kannalta erittäin huolestuttava.

Tuloksia tarkasteltaessa päivähoitoa aikuisten rooli on olla toisaalta suomalaisen kulttuurin esittelijä ja toisaalta lasten monikulttuurisuuden tukija (ks. Mikkola 2001). Varhaiskasvatussuunnitelmat jättävät vastuun monikulttuurisuuden toteuttamisesta

opettajalle (Paavola 2007), mikä luo omat haasteensa monikulttuurisuuden tukemiselle. Lappalaisen (2006, 12) tutkimustulosten perusteella maahanmuuttajalapsi nähtiin päivähoitossa ei ”normaalina” työmäärän lisänä. Lisäksi maahanmuuttajalasten oppimisedellytyksiään ei osattu tarkastella yksilöllisyyden kautta vaan niitä pidettiin väestöryhmän ominaispiirteinä. Tämänkin tutkimuksen aineiston perusteella voidaan kuitenkin todeta maahanmuuttajalasten heterogeenisyys! Monikulttuurisuus ajattelussa ei lapsia voi siis upottaa samaan maahanmuuttajamuottiin, vaan heidät on kohdattava yksilöllisesti. ”Maahanmuuttajaoppilas kuten muutkin uuteen ympäristöön tulijat tarvitsevat erityistä hyväksynnän osoitusta ja ansaitsevat itsetunnolleen kaiken mahdollisen tuen” (Mikkola, 2001 226). Monikulttuurinen identiteetti on yksi tuettava kehityksen osa-alue. Varmasti erityisen hyväksynnän osoittaminen ja kulttuurien törmäykset tuovat omat haasteensa arkeen ja vaativat oman työpanoksensa, mutta myös tuovat mahdollisuuden kasvattaa suomalaislapsista monikulttuurisempia ja suvaitsevaisempia.

Monikulttuurisuus ei liity vain maahanmuuttajiin, määrittäähän valtakulttuurin väestö maahanmuuttajien identiteettiä, mutta vaikutusta on myös toisin päin! Monikulttuurisuus ja monikulttuurisen identiteetin tukeminen tulisi olla myös osa suomalaisten lasten kehityksen tukemista, tietoinen ja tavoitteellinen osa päivähoiton arkea. Kuten Marja-Liisa Järvenpää totesi kansainvälisyyskasvatusseminaarissa, kaikkia ei tarvitse rakastaa ja kaikkea ei tarvitse suvaita, mutta ristiriidoista ja ongelmista pitää pystyä keskustelemaan ja tekemään kompromisseja. Tämän saavuttamiseksi on päivähoiton aikuisilla ja toisaalta tulevaisuuden tutkimuksella oma roolinsa ja mahdollisuutensa.

LÄHTEET

- Abu-Hanna, U. 2007. *Sinut*. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksesta J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alitolppa-Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat – matkaopas maahanmuuttajien kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Suomen mielenterveysseura. Keuruu: Sairaanhoidajien koulutusäätiö.
- Antikainen, A. 1998. *Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.
- Bäck-Wiklund, M. & Lundström, T. (toim.) 2001. *Barns vardag i det senmoderna samhället*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bennett, M. & Sani, F. 2008. Children's subjective identification with social groups: A self-stereotyping approach. *Developmental Science* 11 (1), 69–75.
- Bourdieu, P. 1991. Language and symbolic power. J.B. Thompson (toim.). Kääntänyt G. Raymond and M. Adamson. Cambridge: Polity Press.
- Chaney, D. 2002. *Cultural change and everyday life*. Basingstoke: Palgrave.
- Creswell, J.W. 2007. *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 2.painos. Thousand Oaks : Sage.
- Davydova, O. 2002. Interaktiivista identiteettipeliä – havaintoja paluumuutosta Suomeen. Teoksesta S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 175–199.
- Delpit, L. 1995. *Other's People Children. Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksesta J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 2.korj.ja täyd. painos. Jyväskylä: Ps-kustannus, 159–183.
- Frale, D. E. S. 1997. Gender, racial, ethnic, sexual, and class identities. *Annual Review of Psychology* 48 (1), 139–162.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suomentanut M. Lehtonen & J. Herkman (toim.) Tampere: Vastapaino.

- Hautaniemi, P. 2001. Etnisyys ja kulttuuri. Teoksesta A. Forsander, E. Ekholm & P. Hautaniemi (toim.) Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. 2.muuttamaton painos. Helsinki: Palmenia.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis J. 1998. Situating Children´s Social Competence. Teoksesta I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) Children and Social Competence. Arenas and Action. London: Falmer.
- Iskanius, S. 2002. Kahden kielen ja kulttuurin labyrintissä – venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti. Teoksessa S. Laihiala, S. Pietikäinen & H. Dufva (toim.) Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavankielentutkimuksen keskus, 200–218.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. 1998. Theorizing Childhood. New York: Teachers College Press.
- Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. 2000. Venäjäksi kielen maahanmuuttajanuorten perhearvot ja identiteetti. Teoksesta K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus. 124–137.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala T. 2002. Rasismi ja syrjintä Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Jeskanen, S. 2001. ”Piiskaa ja pipareita” – Venäjänkielisten maahanmuuttajavanhempien kasvatusnäkökymykset ja suomalaisen kouluun kohdistamat odotukset. Teoksesta K. Perhi (toim.) Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 32–72.
- Jokinen, E. 2005. Aikuisten arki. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen viestinnän kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksesta K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 17–29.
- Kovarik, J. 1994. The Space and Time of Children at the Interface of Psychology and Sociology. Teoksesta J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersber (toim.) Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury, 101–122.
- Kupila, P. 2007. Minako asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana – Eksistentiaalisfenomenologinen haastattelututkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Laihiala-Kankainen, S. 2001. Huomioita venäläisestä ja suomalaisesta koulukulttuurista. Teoksesta K. Perho (toim.) Kahden kulttuurin väkeä. Suomalaiset ja venäläiset koulussa. Joensuu: Joensuun yliopisto, 8–31.
- Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä. Turku: Kasvatustieteellinen seura.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laurén, A-L. 2009. Hulluja nuo venäläiset. Tuokiokuvia Venältä. Helsinki: WSOY.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Liebkind, K. 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksesta K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 13–27.
- Marjeta, M. 1998. Kotimaassa tiedettiin, kuka minä olen. Selvitys maahanmuuttajien kotoutumisesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C 171.
- Nummenmaa, A R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, A. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 19–33.
- Nässman, E. 1994. Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe. Teoksesta J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersber (toim.) Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Aldershot: Avebury, 163–187.
- O'Kane, C. 2008. The Development of Participatory Techniques. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with Children. Perspectives and Practices. 2.painos. New York: Routledge, 128–155.
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuus kasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Parikka, O. 2007. Äiti-Venäjä'n aapinen. Jyväskylä: Atena.
- Patton, M.Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3.painos. Thousand Oaks: Sage.
- Roosens, E. 1989. Creating ethnicity. The process of ethnogenesis. Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksesta P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampereen yliopisto paino, 170–180.

- Scott, J. 2008. Children as Respondents. The Challenge for Quantitative Methods. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with Children. Perspectives and Practices*. 2.painos. New York: Routledge, 87–108.
- Silverman, D. 2005. *Doing Qualitative research. A Practical Handbook*. 2.painos. London: Sage.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Strandell, H. 1992. Mitä lapset tekevät päiväkodissa? Teoksessa M. Bardy (toim.) *Moniääninen laulu lapsuudesta. Sosiaali- ja terveyshallitus, Raportteja 66*. Helsinki: VAPK, 256–262.
- Talib, M-T. 2002. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tilastokeskus. 2010a. Kansalaisuus iän ja sukupuolen mukaan maakunnittain 1990-2009. Viitattu 10.4.2010. http://pxweb2.stat.fi/Dialog/varval.asp?ma=020_vaerak_tau_101_fi&ti=Kansalaisuus+i%E4n+ja+sukupuolen+mukaan+maakunnittain+1990+%2D+2009&path=../Database/StatFin/vrm/vaerak/&lang=3&multilang=fi.
- Tilastokeskus. 2010b. Suurimmat vieraskieliset ryhmät 1999 ja 2009. Viitattu 10.4.2010. http://www.stat.fi/til/vaerak/2009/vaerak_2009_2010-03-19_kuv_004_fi.html.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5.uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turner, K. L. & Brown, C. S. 2007. The centrality of gender and ethnic identities across individuals and contexts. *Social Development* 16 (4), 700–719.
- Varhaiskasvatussuunnitelma. 2005. 2.tark. painos. Helsinki: Stakes.
- Varto, J. 1994. *Filosofian taito I*. Helsinki: Kirjayhtymä
- Vihavainen, T. 2006. Venäjän maa. Teoksesta T. Vihavainen (toim.) *Opas venäläisyyteen*. Helsinki: Otava, 9–21.
- Vituhnovskaja, M. 2006a. Kansanperinne. Teoksesta T. Vihavainen (toim.) *Opas venäläisyyteen*. Helsinki: Otava, 70–92.
- Vituhnovskaja, M. 2006b. Käytöstavat, juhlat ja vapaa-aika. Teoksesta T. Vihavainen (toim.) *Opas venäläisyyteen*. Helsinki: Otava, 92–113.
- Vituhnovskaja, M. 2006c. Kansanluonne ja elämäntapa. Teoksesta T. Vihavainen (toim.) *Opas venäläisyyteen*. Helsinki: Otava, 114–136.

LIITEET

LIITE 1: Haastattelurunko

Lapsen suostumus haastatteluun. Oletko ollut ennen haastattelussa? Haastattelu on tällä kertaa sellainen että toivoisin, että sinä kertoisit minulle ensiksi kuka sinä olet ja sitten esittelisit tätä päiväkotia minulle. Minä haluaisin tietää, mitä sinä täällä teet ja miltä se sinusta tuntuu.

Nauhoitan puheen nauhurilla, jotta muistan, mitä sinä olet minulle kertonut. Kukaan muu kuin minä ei nauhaa kuuntele. Oletko ennen puhunut nauhurille? Kokeillaan!

Kertokaa itsestänne!

- Kertoisitko minulle, kuka sinä olet? Mikä sinun nimi on? ja kuinka vanha olet?
- Ketä perheesi kuuluu? Oletko syntynyt Suomessa? Missä olet asunut?

Tässä sinun ryhmässä on monta lasta ja päiväkodissa vielä enemmän.

- Minkälainen lapsi sinä olet? oletko samanlainen kenenkään kanssa? tai erilainen?
- Oletko suomalainen? venäläinen? inkerinsuomalainen?

Kieli

- Mitä kieliä puhut? Millä kielellä puhut kotona? Millä kielellä puhut äidille? isälle?entä kaupassa?
- Millä kielellä puhut päiväkodissa? Milloin käytät venäjän kieltä päiväkodissa? Teettekö tai sanotko jonkun asian eritavalla entä suomea äidinkielenä puhuvat lapset?
- Haluaisitko puhua päiväkodista venäjäksi vai suomeksi? miksi?
- Ymmärrätkö aina, mitä opettajat sinulle sanovat? Mitä teet, jos et ymmärrä mitä opettaja sanoo? Miltä se tuntuu?
- Ymmärtävätkö opettajat aina sinua? Mitä teet, jos opettaja ei ymmärrä? Miltä se tuntuu?

→Minulla on sinulle/teille tehtävä! Minä en tunne tätä päiväkotia ja toivoisin, että esittelisit minulle paikkoja ja samalla kertoisit minulle, mitä täällä tapahtuu ja miten toimit täällä päiväkodissa. Ennen kuin lähemme kiertämään, kertoisitko vielä minulle, että

- **Kerro ensiksi minkälaista sinun mielestäsi on olla päiväkodissa!**Miksi? Mitä täällä tehdään? Mikä on kivointa päiväkodissa? Mikä on tylsintä? Mikä kiukuttaa sinua?

- Mitä tunteita näytät päiväkodissa?/Millä mielellä olet päiväkodissa? Milloin olet ilonen? Milloin naurat päiväkodissa? Milloin olet surullisia? Itketkö päiväkodissa? Milloin? Entäs kotona?
- Onko päiväkodissa erikoisia sääntöjä? Onko jotain asiaa, josta ei saa päiväkodissa puhua tai jota ei saa tehdä? Mitä saa/ei saa tehdä?
- Mitä tapahtuu päiväkodissa, jos teette jotain kiellettyä? Entäs kotona?
- Mistä asioista kerrotte opettajille? Miten puhut opettajille? Puhutko opettajille samalla tavalla kuin äidille ja isälle? entäs kavereille? miten puhutte opettajille? entäs isovanhemmille?
- Mitä juhlia juhlitte päiväkodissa? Eroavatko ne kotona juhlituista?
- Oletko kotona jutellut päiväkodin asioista isän ja äidin kanssa? Mitä olet kertonut päiväkodista? Mitä äiti/isä vastasi?

Esittele minulle ryhmätilaasi! Mitä täällä tehdään? Kuka tekee ja mitä? Miltä se tuntuu? Tuntuuko se mukavalle? tai kurjalle? mikä siitä teki mukavantuntuisen /kurjantuntuisen? Onko tässä huoneessa jotain sääntöjä? Mitä täällä ei saa tehdä? Mitä saa tehdä?

ETEINEN

Milloin tulette/olette tässä huoneessa? Mitä täällä tehdään? Mitä tapahtuu, kun päiväkodissa olette lähdössä ulos? Missä sinun vaatteesi ovat? Mihin laitat kotona vaatteesi? Puetko itse? Riisutko itse? Mihin laitat vaatteesi, kun olet riisuutunut? Teetkö samalla tavalla kotona? Kuka päättää, mitä laitat päällesi?

RYHMÄTILAT/ NUKKARI

Leikkiminen vs Ohjattutoiminta

Missä ja kenen kanssa usein leikit täällä päiväkodissa? Miten pääset leikkiin mukaan? Millä kielellä leikit? Onko teillä jollekin leikille tai paikalle venäjänkielinen nimi? Mitä teet, jos teillä tulee riitaa? Miten ratkaiset sen?

Mitä teette päiväkodin aikuisten kanssa? Minkälaista toimintaa opettajat teille täällä järjestävät? Miltä se tuntuu? Onko se hyvä? Kuinka hyvin osaat tehdä asioita, joita aikuiset sinulta toivovat? Ovatko tehtävät, joita annetaan

helppoja? vaikeita? Tiedätkö, mitä aikuiset sinulta odottavat? Mistä tiedät, että olet tehnyt jotain hyvin täällä päiväkodissa? entäs kotona? Toimitteko täällä yksin vai ryhmässä? Kumpi on sinusta kivempaa? Miksi? Toivoisitko, että tekisitte jotain toisella tavalla? Onko jokin asia, mitä teette päiväkodissa muttette tee kotona? Haluaisitko, että täällä tehtäisiin jotain, mitä teette kotona?

Missä leikit kotona? Leikitkö yksin?

Ruokailu

Kerro, mitä tapahtuu kun syöt päiväkodissa? Teettekö samalla tavalla kotona?

Mitä tapahtuu kun aloitatte? Aloitatteko yhtä aikaa? Pesettekö kädet ennen ruokailua? Onko teillä tietty istumajärjestys? Kuka annostelee ruuan? Mitä teet, jos sinulle jää vielä nälkä? Kuka tekee ruuan? Mitä juot ruualla? Syötkö kotona yksin vain muiden kanssa yhtä aikaa? Milloin syöt leipää kotona? Mitä tapahtuu, kun olette syöneet? Kuka korjaa pöydän?

Nukkuminen

Missä on sinun sänkysi? Onko sinulla unikaveria? Missä nukut kotona?

WC-TILAT

Voiko täällä käydä yksin? vai pitääkö tulosta kertoa aikuisille? mitä sanot aikuiselle? Jos sinulla tulee vessahätä kesken leikin, mitä sanot leikkikavereillesi?

Haluatko kysyä minulta jotain? Kiitoksia.

LIITE 2: Tutkimuslupa



JYVÄSKYLÄN KAUPUNKI
1 (2)
Sosiaali- ja terveystieteiden keskus

Tutkimuslupahakemus

ANOMUS ASIAKKAITA KOSKEVIEN TIETOJEN KÄYTTÖÖN TIETEELLISESSÄ TUTKIMUKSESSA

1) Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja ajoitus –Kyseessä Pro Gradu tutkimus. Tutkimuksen tarkoitus selvittää venäläistaustaisten lasten kokemuksia päivähoitossa kahden kulttuurin keskeillä. Aineiston keruu tapahtuu keväällä 2009. kts.liite.

2) Tutkimuksen toteuttaja, tekijät ja ohjaajat- Jyväskylä yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, varhaiskasvatuksen oppiaine.(PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto). Tekijä Annukka Maria Pennanen, Seminaarinkatu 19 as 6, 40100 Jkl, 040-5572713, annukka.pennanen@jyu.fi. Ohjaaja Raija Raittila, 014 260 1734, raija.raittila@edu.jyu.fi.

3) Tutkimusaineisto- Aineisto kerätään haastatteleamalla noin 10 venäjänkielistä Jyväskylän päivähoitossa, päiväkodeissa olevaa lasta. Lupa kysytään myös kirjallisesti lasten vanhemmilta sekä suullisesti lapsilta itseltään. Vanhemmille annettava tutkimuslupapyyntö liitteenä. Haastateltavat lapset tulisivat 1 pk, 1 pk, 1 pk, 1 pk ja 1 pk. Mikäli en saa näistä päiväkodeista riittävästi haastateltavia ja tutkimusaineistoa tiedustelen osaannottajia myös joko 1 pk, 1 pk, 1 pk, 1 pk, 1 pk, 1 pk tai 1 pk. Aineistoa kaytetaan niin kauan kunnes pro graduni on hyväksytty.

4) Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen- Tutkimusaineisto eli lasten haastattelut nauhoitetaan ja ne ovat vain minun käytössäni ja vain tätä tutkimusta varten. Lasten nimet tai henkilöllisyys eivät tule julki missään vaiheessa. Nauhat hävitetään tutkimuksen jälkeen.

5) Palaute tuloksista- Toimitan lopullisen työni maahanmuuttajataustaisten lasten päivähoitosta vastaavalle keltaiselle Taru Kivijärvelle ja päiväkotien halutessa myös jokaiseen tutkimukseen osallistuneeseen päiväkotiin.

6) Sitoumukset-

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En myöskään käytä saamiani tietoja potilaan/asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytetään vain kohdassa 1 määritellynä aikana.

Päiväys 29.1.2009

Annukka Pennanen

Allekirjoitus

Nimi ja osoite Annukka Pennanen, Seminaarinkatu 19 as 6, 40100 Jkl

Puhelin ja e-mail 040-5572713, annukka.pennanen@jyu.fi

Liitteenä Tutkimussuunnitelma ja vanhemmille osoitettu tutkimuslupapyyntö.

*Päivähoidon henkilöstö on antanut lupakseen vanhemmille ja vanhemmat palauttavat vastauksen päivähoitajan henkilökunnalle.

Vapaudenkatu 28
PL 275, 40101 Jyväskylä
Puhelinvaihte (014) 624 211
Faksi (014) 625 796
eturimi.sukunimi@jkl.fi

JYVÄSKYLÄN KAUPUNKI
Sosiaali- ja terveystieteiden keskus

KIRJE
29.1.2009

2 (2)

Tutkimuslupa myönnetty:

Jyväskylässä 30.11.2009

Raija Raittila
Sosiaali- ja terveystieteiden keskus
Vastuualuejohtaja

LIITE 3: Tutkimuslupapyyntö vanhemmille

TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ VANHEMMILLE

Olen kasvatustieteiden maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistossa. Pro gradu -työni tarkastelee venäläistäustaisia lapsia suomalaisessa päiväkodissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lapset kokevat sen, että he elävät kahden kulttuurin keskellä.

Saadakseni tutkimuksessani mahdollisimman hyvin lasten kokemukset esiin tavoitteenani on haastatella venäjää äidinkielenään puhuvia lapsia. Nauhoitan haastattelut. Nauhoitukset tulevat ainoastaan minun käyttööni ja vain tätä tutkimusta varten. Lasten nimet eivät tule julki missään vaiheessa.

Pyydän teiltä lupaa lapsenne haastattelemiseen. Pyydän palautettavaksi alla olevan lupalapun päiväkodin henkilökunnalle. Kysyn luvan haastatteluun myös lapselta.

Annan mielelläni lisätietoa tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin

Annukka Pennanen
annukka.pennanen@juu.fi
040-5572713

Seminaarinkatu 19 as 6
40100 Jyväskylä

РОДИТЕЛЯМ

Я учусь в университете города Ювяскюля дошкольному образованию и делаю дипломную работу на тему Русскоязычные дети в финском детском саду. Задачей исследования является изучить что дети чувствуют среди двух культур.

Чтобы в исследовании чувства детей выступились бы, моя цель интервьюировать русскоязычных детей. Интервью записываются на магнитофон. Только я слушаю и использую записи и они только для этого исследования. Имена детей тоже не подлежат разглашению.

Я прошу у Вас разрешение интервьюировать вашего ребёнка. Верните, пожалуйста, ответ в письменной форме воспитателям детского сада. Также я спрошу разрешение у детей.

С удовольствием отвечу на вопросы.

Lapsen nimi/имя ребёнка _____

Lapseni SAA EI SAA osallistua tutkimukseen.
Ребёнок МОЖЕТ НЕЛЬЗЯ участвовать в исследовании.

Huoltajan allekirjoitus
Подпись родителя _____