

Henna Piilola & Sara Tuomikoski

Lapsen kulttuuri-identiteetin tukeminen moni- kulttuurisuuskasvatuksen avulla

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaalialan koulutusohjelma

Opinnäytetyö

3.11.2014

Tekijät Otsikko Sivumäärä Aika	Henna Piilola ja Sara Tuomikoski Lapsen kulttuuri-identiteetin tukeminen monikulttuurisuuskasvatuksen avulla 48 sivua + 1 liite 3.11.2014
Tutkinto	Sosionomi (AMK)
Koulutusohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Sosiaaliala
Ohjaajat	Lehtori Anna-Riitta Mäkitalo Yliopettaja Jyrki Konkka
<p>Opinnäytetyömme päätavoitteena oli tukea monikulttuurisen pienryhmän lasten kulttuuri-identiteetin kehittymistä sekä toteuttaa monikulttuurisuuskasvatukselle asetettuja tavoitteita. Pyrimme tukemaan lasten kulttuuri-identiteetin kehittymistä tarjoamalla pienryhmän lapsille mahdollisuuden tutustua toistensa kulttuuritaustoihin. Lisäksi annoimme heille mahdollisuuden tuoda esille omia kokemuksiaan ja tietojaan kulttuurista. Yhtenä opinnäytetyömme tehtävänä oli tuoda päiväkotiin uusi tapa monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamiseksi.</p> <p>Toteutimme monimuotoisen opinnäytetyömme yhteistyössä erään helsinkiläisen päiväkodin kanssa. Toiminnassa mukana ollut pienryhmä koostui kahdeksasta eri kulttuuritaustaisesta lapsesta. Toteutimme viiden toimintatuokion pituisen projektin päiväkodissa kevään 2014 aikana.</p> <p>Projektin oli suunniteltu monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteiden mukaisesti niin, että otimme huomioon lapselle ominaiset tavat toimia. Hyödynsimme toiminnassa myös Michael Colen kehittämää viidennen dimension toimintamallia. Toteuttamassamme pienryhmätoiminnassa oli taustahahmona Nalle, jonka avulla lapset tutustuivat toistensa kulttuuritaustoihin. Toimintatuokiot koostuivat keskusteluosuudesta sekä toiminnallisesta osuudesta, joka sisälsi musiikillista ja kuvataiteellista ilmaisua. Lopuksi kokosimme satukirjasen lasten ja Nallen välisestä kirjeenvaihdosta.</p> <p>Arvioimme tavoitteidemme toteutumista itsearviointin sekä lastentarhanopettajalta ja lapsilta saamamme palautteen avulla. Pienryhmätoiminta koettiin päiväkotiryhmässä tarpeelliseksi ja toimivana. Päiväkotiryhmän arjesta ei aina löydy tarpeeksi aikaa toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta, joten toimintamme oli tervetullut lisä päiväkotiryhmään. Toteuttamamme projekti tuki kulttuuri-identiteetin kehittymistä, sillä sen kautta lapset saivat tietoa eri kulttuureista ja he pääsivät jakamaan kokemuksiaan omasta kulttuuristaan.</p>	
Avainsanat	varhaiskasvatus, kulttuuri-identiteetti, monikulttuurisuuskasvatus

Authors Title	Henna Piilola and Sara Tuomikoski Supporting a child's cultural identity with multicultural education
Number of Pages Date	48 pages + 1 appendice 3 November 2014
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructors	Anna-Riitta Mäkitalo, Senior Lecturer Jyrki Konkka, Principal Lecturer
<p>The purpose of our thesis was to support developing the child's cultural identity and to organize activity sessions, which meet the goals of multicultural education. In order to support the developing cultural identity, we gave the children a chance to learn to know about each others' cultural backgrounds and to be able to tell about their knowledge and experiences about their culture. We also wanted to introduce a new way to organize multicultural education.</p> <p>This thesis was practice-based and we made the project in co-operation with a kindergarten in Helsinki. The project consisted of 5 activity sessions, which we planned and held during the spring 2014. We held the activity sessions for a small group of eight children, who all came from different cultural backgrounds.</p> <p>We planned the project based on the goals of multicultural education and the child's ways of acting. We also used Michael Cole's fifth dimension model in our activity sessions. In our project we used a Teddy as an imagined character, who encouraged the children to learn about each others' cultural backgrounds. The activity sessions consisted of discussion and different activities, such as music and art. We also made a booklet about the letters between children and the Teddy.</p> <p>The evaluation of how we met our goals was based on self assessment and feedback from the group's kindergarten teacher and the children. The feedback we got from the kindergarten group was that the project was beneficial and worked well. Sometimes it is difficult to find time to plan and organize multicultural education in a kindergarten, so our project was considered helpful. Our project supported developing the child's cultural identity by giving them information about different cultures and by letting them share their knowledge about their culture.</p>	
Keywords	early childhood education, cultural identity, multicultural education

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Tausta ja tavoitteet	2
2.1	Varhaiskasvatus	2
2.2	Työelämäyhteistyökumppani	3
2.3	Tavoitteet	4
3	Kulttuuri-identiteetti	6
3.1	Kulttuuri	6
3.2	Identiteetti	7
3.3	Akkulturaatio	9
3.4	Kulttuuri-identiteetin kehittyminen	10
3.5	Kaksikulttuurisen lapsen identiteetti	12
4	Monikulttuurisuuskasvatus	16
4.1	Monikulttuurisuus käsitteenä	16
4.2	Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodissa	17
5	Opinnäytetyön toteutus ja tuotos	21
5.1	Toimintakertojen suunnittelu	21
5.1.1	Viidennen dimension toimintamalli	23
5.1.2	Tutkiva oppiminen	23
5.1.3	Taiteellinen ilmaisu	25
5.2	Kehittämistehtävä	26
5.3	Ensimmäinen matka: Venäjä ja Kiina	27
5.4	Toinen matka: Somalia ja Sierra Leone	29
5.5	Kolmas matka: Irak ja Bangladesh	31
5.6	Neljäs matka: Brasilia	32
5.7	Viimeinen yhteenvetokerta: Minun Suomi	33
6	Arviointi	34
7	Pohdinta	37
7.1	Kehittämisehdotukset	37
7.2	Eettiset kysymykset	40
	Lähteet	42

Liitteet

Liite 1. Satukirjanen: Nallen matka maailman ympäri

1 Johdanto

Yhteiskuntamme on hyvin monikulttuurinen. Tilastokeskuksen (2014) mukaan vuonna 2013 Suomessa oli 207 511 ulkomaan kansalaista. Lisääntynyt monikulttuurisuus onkin nostettu esille varhaiskasvatusta kehitettäessä ja sen toimintaa suunniteltaessa. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta nostaa esille, että varhaiskasvatuksessa työskentelevillä tulisi olla enemmän osaamista monikulttuuristen lasten ja perheiden kohtaamisesta sekä kaksikielisyyden tukemisesta. (Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2008: 34–56.)

Toteutimme opinnäytetyömme yhteistyössä erään helsinkiläisen päiväkodin kanssa. Päiväkodissa on lapsia monista eri kulttuuritaustoista ja monikulttuurisuuskasvatuksen lisääminen koettiin siellä tarpeelliseksi. Monikulttuurisuuskasvatus on mielestämme hyvin tärkeä ja tasa-arvoa edistävä toimintaperiaate ja halusimme osaltamme edistää sen näkyvyyttä päiväkodin arjessa. Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on mahdollistaa lapsille kulttuurisia, etnisiä ja kielellisiä kokemuksia sekä antaa lapsille tietoa omassa maassaan olevista vähemmistöryhmistä (Halme – Vataja 2011: 43; Paavola 2007: 47).

Suunnittelimme ja toteutimme viidennen dimension toimintamallin mukaista pienryhmätoimintaa lapsille viiden kerran ajan. Viides dimensio on Michael Colen kehittämä toimintamalli, jossa leikkien ja pelien sisään on muodostettu oppimistehtäviä. Mallia on sovellettu monin eri tavoin, mutta yleensä taustalla on jokin salaperäinen hahmo, jonka kanssa lapset viestivät pyrkien auttamaan tätä. (Hakkarainen 2002: 80–83; Hakkarainen 2004.) Toiminnassamme oli taustahahmona Nalle, joka lähti kiertämään maailmaa lasten avustuksella. Olimme valinneet käsiteltävät kulttuurit lasten kulttuuritaustojen mukaan. Nalle vieraili jokaisen pienryhmän lapsen tai hänen vanhempiansa kotimaassa ja tutustui näin lasten kulttuuritaustoihin. Yhdessä lasten kanssa pyrimme auttamaan Nallea saamaan tietoa lasten tai heidän vanhempiansa kotimaista, joihin Nalle aikoo matkustaa. Nalle kävi lasten kanssa myös kirjeenvaihtoa koko projektin ajan.

Olimme varanneet jokaiselle toimintakerralle sillä kerralla käsiteltävää kulttuuria ilmentävää toimintaa. Käsittelimme viiden kerran aikana kaikkiaan kahdeksaa eri kulttuuria ja maata. Tutustuimme lasten kanssa Venäjän, Kiinan, Somalian, Sierra Leonen, Irakin, Bangladeshin ja Brasilian kulttuuriin. Käsittelimme lasten kanssa myös suomalaisuutta ja Suomea erityisesti lasten omasta näkökulmasta.

Opinnäytetyömme tavoitteena oli tukea lasten kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja tuoda monikulttuurisuuskasvatusta näkyvämmäksi tässä kyseisessä päiväkodissa. Toiminnassamme mukana olleet lapset saavat tietoa toistensa kulttuuritaustoista ja saivat itse kertoa kulttuuristaan omin sanoin. Esimerkiksi Kaikkosen (1999: 17–19) mukaan lapsen tietämys muista kulttuureista sekä omasta alkuperästään vahvistaa hänen kulttuuri-identiteettiään. Lisäksi opinnäytetyömme tavoitteina oli tarjota päiväkodin työntekijöille uusi tapa toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta sekä tuottaa lapsiryhmälle satukirjanen Nallen ja lasten välisestä kirjeenvaihdosta.

2 Tausta ja tavoitteet

2.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus voidaan määritellä kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen yksilöllistä kasvua, kehitystä ja oppimista yhdessä kotien kanssa. Varhaiskasvatus nähdään kokonaisuutena, johon kuuluvat hoito, kasvatus ja opetus. Keskeiseksi teemaksi varhaiskasvatuksessa nousee lapsen omaehtoinen leikki. Varhaiskasvatuksessa lapselle tulisi myös taata jatkuva, lämmin ja turvallinen vuorovaikutussuhde. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002: 9–11; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 15–16; Laki lasten päivähoidosta 1973; Suomen perustuslaki 1999.)

Varhaiskasvatuksessa on tärkeää lasten, henkilöstön ja vanhempien vuorovaikutus sekä kasvatuskumppanuus. Varhaiskasvatuksen tulee edistää ja tukea lapsen eettistä, älyllistä, esteettistä sekä uskonnollista kasvatusta, vanhempien vakaumusta kunnioittaen. Varhaiskasvatusta voidaan järjestää päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana, joita ovat esimerkiksi seurakuntien ja järjestöjen pitämät kerhot. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002: 9–11; Laki lasten päivähoidosta 1973; Suomen perustuslaki 1999.)

Suomessa varhaiskasvatus perustuu YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen, perustuslakiin sekä muuhun kansalliseen lainsäädäntöön (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002: 15). YK:n sopimuksessa määritellyt lapsen oikeudet koskevat jokaista lasta ilman min-

kään laista rotuun, ihonväriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin tai muihin miellipiteisiin, kansalliseen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen, syntyperään tai muuhun seikkaan perustuvaa erottelua. (Unicef n.d; Sosiaali- ja terveysministeriö 2002: 15.)

Lapsen oikeuksien sopimuksen 29. artiklan mukaan lapsen koulutuksen tulee pyrkiä yleisen kunnioituksen edistämiseen lapsen vanhempia, omaa sivistyksellistä identiteettiä, kieltä ja arvoja, lapsen asuin- ja synnyinmaan kansallisia arvoja sekä hänen omastaan poikkeavia kulttuureita kohtaan. Koulutuksen tulisi pyrkiä myös valmistamaan lasta vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa ymmärryksen, rauhan, suvaitsevaisuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja kaikkien kansakuntien, etnisten, kansallisten ja uskonnollisten ryhmien sekä alkuperäiskansoihin kuuluvien henkilöiden välisen ystävyys- hengessä. Sopimuksen 30. artiklan mukaan jokaisella etniseen, uskonnolliseen tai kielelliseen vähemmistöryhmään tai alkuperäiskansaansa kuuluvalla lapsella on oikeus nauttia omasta kulttuuristaan, harjoittaa ja tunnustaa omaa uskontoaan sekä käyttää omaa kieltään. Nämä asiat nostetaan esiin myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. (Unicef n.d; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 12.)

2.2 Työelämäyhteistyökumppani

Valitsimme opinnäytetyömme kohderyhmäksi monikulttuuriset lapset. Monikulttuurisilla lapsilla tarkoitamme romaneja, saamelaisia ja lapsia, joiden toinen vanhempi on ulkomaalainen sekä lapsia, joiden vanhemmat ovat maahanmuuttajia. Helsingin kaupungin (2011: 8–9) varhaiskasvatussuunnitelmassa monikulttuurisuus nähdään varhaiskasvatusta rikastuttavana osana ja varhaiskasvatussuunnitelman mukaan lasten kulttuurista tulee ottaa huomioon kehittämällä arjen tilanteisiin sopivia toimintatapoja. Varhaiskasvatus on merkittävässä roolissa maahanmuuttajataustaisen perheiden kotoutumisen tukemisessa sekä lasten elämänlaadun kehittymisessä. Lisäksi varhaiskasvatuksen periaatteena on, että kaikki lapset ovat ryhmässä yhdenvertaisia.

Opinnäytetyömme työelämäkumppanina oli helsinkiläinen päiväkotitoiminta. Päiväkoti sijaitsi alueella, jonka väestö on hyvin monikulttuurista. Tämä näkyi myös päiväkodin ryhmässä. Päiväkodissa on viisi eri lapsiryhmää; kaksi 1–3-vuotiaiden ryhmää, kaksi 3–5-vuotiaiden ryhmää sekä esiopetusryhmä. Koko talossa on päivähoitopaikka noin sadalle lapselle. Päiväkodissa työskentelee myös erityisopettaja, joka järjestää lapsille pienryhmätöitä.

taa. Toteutimme opinnäytetyömme päiväkodin toisessa 3–5-vuotiaista koostuvasta ryhmässä, jossa on lapsia yhteensä kahdeksasta eri kulttuuritaustasta Suomi mukaan lukien. Toteutushetkellä ryhmässä oli 20 lasta ja heitä ohjasi yksi lastentarhanopettaja sekä kaksi lastenhoitajaa. Opinnäytetyömme varsinaiseksi toteutusryhmäksi valikoitui kahdeksan lapsen pienryhmä, jossa kaikki lapset tulivat eri kulttuuritaustoista.

Ryhmän suomen kielen osaaminen oli hyvin vaihtelevaa. Osa lapsista puhui suomea hyvin tai äidinkielenään, kun taas osa ymmärsi suomea, mutta itsensä ilmaiseminen suomeksi tuotti vielä jonkin verran vaikeuksia tai oli heikkoa. Vaihtelevan kielitason sekä kulttuurien kohtaamisen ja erilaisten tapojen vuoksi päiväkodin arjesta kuluu paljon aikaa perusasioiden, kuten sääntöjen ja toimintatapojen opetteluun ja yleisen järjestyksen ylläpitämiseen. Lastentarhanopettaja kertoi tämän olevan yksi suurimmista syistä siihen, ettei päiväkodin arjesta aina löydy aikaa keskittyä erikseen monikulttuurisuuskasvatukseen ja lasten kulttuuri-identiteetin tukemiseen. Päiväkodin arjessa monikulttuurisuuskasvatus näkyy erityisesti kielen kehityksen tukemisena sekä yleisten eri kulttuurien tapojen kunnioittamisena (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 39–40). Me ja päiväkodin lastentarhanopettaja koimme tällaiselle monikulttuurisuuskasvatusprojektille olevan tarvetta.

Hyödynsaajia hankkeessamme olivat sekä päiväkotiryhmän lapset että työntekijät. Päiväkotiryhmän lapset hyötyivät hankkeestamme, sillä se tuki heidän kulttuuri-identiteettinsä ja kulttuurillisen tietämyksensä kehittymistä. Hankkeen tarkoituksena oli myös tuoda päiväkotiin uusi toimintatapa monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamiseksi.

2.3 Tavoitteet

Tavoitteemme ovat nousseet yhteistyöpäiväkodin tarpeesta sekä yleisesti monikulttuurisuuskasvatusta ja kulttuuri-identiteettiä käsittelevistä teorioista. Pää tavoitteenamme oli tukea lasten kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Lähes jokainen pienryhmästä on kahden kulttuurin lapsi: joko eläen perheessä, jossa vanhemmat tulevat keskenään erilaisista kulttuuritaustoista tai siten, että perheen kulttuuri on eri, kuin ympäröivä valtakulttuuri. Kaikkosen (1999: 17–19) mukaan lapsen kulttuuri-identiteettiä vahvistaa tietämys omasta alkuperästään sekä muista kulttuureista. Pyrimme ottamaan tämän huomioon suunnitellessamme toimintaa. Lisäksi tavoitteenamme oli antaa jokaiselle lapselle mahdollisuus kertoa omasta kulttuuristaan ja sen tavoista, sillä halusimme, että lapset saavat

itse tuoda esille tärkeäksi kokemiaan asioita. Alatavoitteena tälle oli, että päiväkotiryhmän lapset saavat tietoa toistensa kulttuureista ja kulttuuritaustoista.

Halusimme toiminnassamme tuoda esille sen, miten lapset itse kokevat oman kulttuurinsa sekä sen tavat ja siksi olimme varanneet aikaa keskustelulle ja lasten oman näkökulman esille tuomiseen. Osa lapsista oli käynyt omassa tai vanhempiansa kotimaassa, joten he kertoivat innokkaasti erilaisista tavoista ja asioista. Pyrimme siihen, että lapset saivat omilla tarinoillaan ja kokemuksillaan vaikuttaa toimintatuokioiden sisältöön. Koimme tämän tarpeelliseksi, jotta toimintatuokiot olisivat vuorovaikutuksellisempia ja kulttuuria koskevaan keskusteluun nousisi myös tietoa ja kokemuksia lasten maailmasta. Halusimme tuoda keskusteluun sen, miten lapsi ymmärtää kulttuurin.

Tavoitteenamme oli tuoda monikulttuurisuuskasvatusta näkyvämmäksi päiväkodin arjessa ja sen toteuttaminen tukee myös kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Monikulttuurisuuskasvatuksen perusteet on kirjattu varhaiskasvatussuunnitelmiin ja niiden tulisi näkyä päiväkodin arjessa. Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on tarjota lapsille kulttuurisia, etnisiä ja kielellisiä kokemuksia sekä poistaa rasismia, diskriminaatiota, ennakkoluuloja ja stereotypioita. (Halme – Vataja 2011: 43.) Monikulttuurisuuskasvatuksen yhtenä tavoitteena on myös tarjota lapsille mahdollisuus tutustua omassa maassaan oleviin vähemmistöryhmiin (Paavola 2007: 47).

Toteuttamamme projekti tuki monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteita, sillä projektimme kautta lapset pääsivät jakamaan kokemuksiaan omasta kulttuuristaan. He saivat lisää tietoa toistensa kulttuureista ja oppivat ymmärtämään omien ja muiden kulttuurien eroja ja yhtäläisyyksiä. Projektin aikana lapset pääsivät kertomaan omaan kulttuuriinsa ja sen tapoihin liittyvistä asioista. Näin lapset saivat kokemuksen siitä, että heitä ja heidän kulttuuriaan arvostetaan. Kun lapsen ymmärrys omista juurista ja perinteistään kasvaa, hänen identiteettinsä vahvistuu (Halme – Vataja 2011: 11). Työssämme myös jokaisen lapsen kulttuuri otettiin huomioon, mikä osoitti lapsille, että kaikki kulttuurit ovat yhtä arvokkaita.

Tavoitteenamme oli tuoda päiväkotiin uudenlainen toimintatapa monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamiseksi. Päiväkodin työntekijät voivat hyödyntää jo suunnittelemissamme toimintaosuuksia osana tulevien ryhmien toimintaa. Tulevaisuudessa päiväkotivoi myös hyödyntää Nallea ja luomaamme ideakehikkoa sekä kehittää toimintaa eteenpäin.

Kokosimme lopuksi lapsille Nallen ja lasten välisestä kirjeenvaihdosta koostuvan satukirjasen (Liite 1), jonka veimme toimintatuokioiden jälkeen päiväkotiin. Satukirjan avulla toivomme Nallen pysyvän osana päiväkotiryhmän toimintaa ja että sen avulla voidaan keskustella monikulttuurisuudesta ja siihen liittyvistä asioista.

3 Kulttuuri-identiteetti

3.1 Kulttuuri

Kulttuuri voidaan käsitteenä määritellä monella eri tavalla: toisaalta se voidaan nähdä tieteen ja taiteen saavutuksina ja toisaalta sillä voidaan tarkoittaa tietyn kansan tai ryhmän elämäntapaa ja tapaa tarkastella maailmaa. Kulttuuriin liittyy oleellisesti kieli, aika ja paikka ja se on jatkuvasti globalisaation ja monikulttuurisuuden myötä muuttuvaa. Kulttuurit ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja omaksuvat muista kulttuureista vaikutteita. (Huttunen – Löytty – Rastas 2005: 26; Talib – Löfström – Meri 2004: 14–16.)

Kulttuurissa on aina tiettyjä merkitysjärjestelmiä, jotka auttavat tiettyä yhteisöä, ryhmää tai kansakuntaa ymmärtämään maailmaa. Kielen ohella esimerkiksi uskonto, tavat ja traditiot ovat kulttuurisia merkitysjärjestelmiä. (Hall 2003: 85–90.) Kulttuuri luo yksilölliset raamit, joiden kautta on mahdollista tulkita maailmaa ja hahmottaa ympäristöä. Yksilöt kokevat kuitenkin tiettyyn kulttuuriin kuulumisen eri tavoilla ja erilaiset elämäntavat ja alakulttuurit ovat normaali osa kulttuuria. (Räty 2002: 42–44.)

Kulttuurit voidaan jakaa ryhmiin valtaetäisyyden, yksilöllisyyden tai kollektiivisuuden, maskuliinisuuden tai feminiinisuuden ja epävarmuuden välttämisen kulttuureiksi. Yksilöllisyyttä korostavissa kulttuureissa itsenäisyyden merkitys korostuu, kun taas kollektiivisissa kulttuureissa yhteisöllisyys ja perhe koetaan merkittäviksi. Valtaetäisyydellä viitataan yhteiskunnan hierarkiaan ja epävarmuuden välttämisellä siihen, mitkä asiat aiheuttavat yhteiskunnassa epävarmuutta. Maskuliinisuus liittyy miesten ja naisten välisiin suhteisiin ja feminiiniset kulttuurit korostavat sosiaalista hyvinvointia ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Kulttuureita voidaan jaotella myös aikakäsitysten ja maailmankatsomuksen mukaan. (Hofstede 1992: 42–159; Räty 2002: 54–65.)

Kulttuurisilla kehyksillä tarkoitetaan yhteisössä tai yhteiskunnassa vallitsevia olettamuksia ja käsityksiä maailmasta, jotka ovat usein näkymättömiä ja rutiininomaisia. Kulttuuriset olettamukset ja käsitykset joutuvat tarkastelun kohteeksi usein vasta silloin, kun niitä ei pystytä enää toteuttamaan tuttuun tapaan. Yksilö jäsentää kokemuksiaan ja toimintaa juuri kulttuuristen kehysten kautta, mutta ne eivät kuitenkaan suoraan ohjaa yksilöiden käyttäytymistä. Ihmiset eivät myöskään toimi ainoastaan yhden kulttuurisen kehyksen tai tulkintamallin avulla, vaan vaihtelevat niitä tilanteiden mukaan. (Alasuutari 2006: 70–71; Rätty 2002: 42–44.)

Kulttuuri on opittua ja ihmiset kasvatetaan oman kulttuurinsa jäseniksi. Kulttuurissa vallitsevien käyttäytymismallien, arvojen ja normien oppimista kutsutaan sosialisatioksi. Sosialisatioprosessissa yksilö omaksuu yhteisölleen tyypillisen maailmankatsomuksen sekä käsityksen oikeasta ja väärästä. (Alitolppa-Niitamo 1993: 19; Rätty 2002: 42–44.) Kulttuurisella evoluutiolla puolestaan tarkoitetaan ihmisen kehitystä, joka ei siirry geneettisesti, vaan ihmiset välittävät sitä toisilleen. Kulttuurisessa evoluutiossa kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa tapahtuvien, yhteiskunnallisten sekä poliittisten valintojen kautta. (Luoma – Mäntymaa – Puura – Tamminen 2008: 87.)

Tim Ingoldin (1993: 218–225) mukaan ihmiset eivät elä kulttuureissa, vaan maailmassa ja maisemissa. Hänen mukaansa maailma ei jakaudu selkeästi rajattuihin kulttuureihin, vaan ihmiset noudattavat samoja normeja, sillä he jakavat elämiskaikman keskenään. Huttunen, Löytty ja Rastas (2005: 31–34) kuitenkin osoittavat, että teoriassa on monia asioita, joita tulee ottaa huomioon. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi se, että ihmiset ovat yhteiskunnassa eri asemissa sekä se, että ihmiset pitävät yhteyttä perheenjäseniinsä ja ystäviinsä heidän elämiskaikmansa ja asuinmaansa ulkopuolella. He voivat kiinnittyä useampiin kulttuuriin ryhmiin ja ottaa vaikutteita omaan elämäänsä monista eri kulttuureista. Näin ollen monikulttuurisuus on rajat ylittävää.

3.2 Identiteetti

Identiteetti kuvataan usein minän kokonaisuudeksi, joka koostuu mielikuvasta itsestään sekä minäkuvasta. Minäkuva on ihmisen käsitys ominaisuuksistaan, vahvuuksistaan ja heikkouksistaan sekä arvoistaan. Minäkuva vaikuttaa ihmisen tekemiin valintoihin ja päätöksiin. Identiteettiin liittyy pysyvyyden tunne sekä tunne siitä, keneksi ja millaiseksi ihmiseksi on kasvamassa. (Keltikangas-Järvinen 2000: 17; Talib – Löfström – Meri 2004:

36.) Ihmisen identiteettiä määrittäviä tekijöitä ovat kulttuuri, kieli ja uskonto (Rytkönen 1999a: 32).

Identiteettiä ei voi määritellä lopullisesti tai täydellisesti, sillä se muuttuu jatkuvasti. Identiteetin muotoutuminen vaatii muilta ihmisiltä saatavaa palautetta ja tulkintaa, sillä yksilö määrittää itseään juuri muiden ihmisten kautta. Identiteettiin sisältyy sekä yksilön persoonallisuus että se sosiaalinen järjestelmä, jossa yksilö on kasvanut. (Talib 1999: 6; Talib 2002: 40.)

Identiteettiin liittyy yksilölle valmiiksi annettuja sisältöjä, joista osaan ihminen ei voi itse vaikuttaa. Yksilö ei voi itse esimerkiksi vaikuttaa ikäänsä tai ihonväriinsä, mutta toisaalta hän voi vaikuttaa nimeensä tai uskontoonsa. Identiteettiä määriteltäessä voidaan puhua myös saavutetusta identiteetistä, joka perustuu yksilön omiin, vapaaehtoihin valintoihin sekä ryhmiin, joihin hän liittyy. (Patrikainen 1999: 13.)

Kaikki ihmiset kuuluvat erilaisiin ryhmiin ja nämä ryhmät vaikuttavat identiteettiimme. Toiset ryhmät ovat sellaisia, joihin kuulumme jo kun synnymme, toisiin ryhmiin meidät liitetään ulkoisten seikkojen vuoksi ja jotkut ryhmät me valitsemme itse. Kaikki nämä ryhmät ja niiden kulttuuri vaikuttavat identiteettiimme ja sen kehitykseen – toiset enemmän kuin toiset. Identiteetti muokkautuu sen mukaan, kuinka paljon yksilöt samaistuvat ryhmään ja kuinka paljon haluavat etäännyä siitä. Yksilön halutessa samaistua johonkin ryhmään, pyrkii hän vahvistamaan itsessään näitä piirteitä, jotka yhdistävät hänet ryhmään. Halutessaan etäännyä ryhmästä, pyrkii yksilö puolestaan korostamaan eroavaisuuksia ryhmän ja itsensä välillä. (Benjamin 2014: 68–70.)

Identiteetti voidaan jakaa edelleen henkilökohtaiseen identiteettiin, sosiaaliseen identiteettiin sekä kulttuuri-identiteettiin (Talib – Löfström – Meri 2004: 38). Sosiaalisen identiteetin muotoutumisessa on tärkeää, että ihminen kuuluu johonkin ryhmään. Sosiaalisen identiteetin kautta ihminen hahmottaa itseään suhteessa muihin ja yhteiskuntaan. Sosiaaliseen identiteettiin liittyvät henkilön sosiaalinen luokittelu sekä ryhmän jäsenyys, jotka vaikuttavat hänen itsetuntoonsa ja -arvostukseensa. (Paavola – Talib 2000: 61–62.)

3.3 Akkulturaatio

Kun erilaiset kulttuurit kohtaavat, joutuvat ihmiset sopeutumaan muutoksiin. Vähemmistöryhmät sopeutuvat enemmistökulttuuriin ja enemmistön jäsenien suhtautuminen kulttuurivähemmistöihin muuttuu. Tätä prosessia kutsutaan akkulturaatioksi. (Berry 1997; Liebkind 2000:12–27.) Berryn akkulturaatiomalli on yksi tunnetuimmista akkulturaatio-teorioista. Akkulturaatiomallin mukaa sopeutuminen yhteiskuntaan voidaan jakaa neljään vaihtoehtoon, joista tavoiteltavin on kotoutuminen eli integraatio. Integraatiossa henkilö säilyttää omaa kulttuuriaan ja yhteyksiä kulttuuriryhmäänsä, mutta kokee myös olevansa osa valtakulttuuria. (Berry 1997; Halme – Vataja 2011: 65–68; Paavola 2007: 28–30.)

Assimilaatiossa eli sulautumisessa yksilö puolestaan haluaa kuulua enemmistöön. Esimerkiksi päiväkotia ja koulumaailmassa tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että lapsi sulautetaan valtakulttuuriin ja hänen oma kulttuurinsa jätetään vaille huomiointia tai arvostusta. Lapsi saattaa lopettaa äidinkielen käytön ja alkaa noudattaa valtakulttuurin toimintamalleja. (Halme – Vataja 2011: 65–68; Paavola 2007: 28–30.)

Epäonnistunut sopeutuminen johtaa eristäytymiseen eli separaatioon. Etnisen ryhmän jäsenet pitävät oman kulttuurinsa ja sen jäsenten parissa eivätkä ota kontakteja muihin. Eristäytyminen voi johtua myös valtakulttuurin painostuksesta, jolloin siitä käytetään käsitettä segregaatio. Päivähoidossa esimerkkinä tästä voivat olla esimerkiksi joillekin kieli- ja kulttuuriryhmille erilliset opetusryhmät. (Halme – Vataja 2011: 65–68; Paavola 2007: 28–30.)

Huonoin ja epätoivotuin vaihtoehto Berryn akkulturaatiomallissa on marginalisaatio eli syrjäytyminen. Marginalisaatiossa yksilö ei samaistu valtakulttuuriin tai muihin ryhmiin ja eriytyy myös omasta taustastaan. Lapsen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että häneltä katkeaa suhde omaan kulttuuriinsa, eikä hän pääse myöskään sisälle valtakulttuuriin. Lopulta tilanne johtaa kulttuuri-identiteetin katoamiseen. (Halme – Vataja 2011: 65–68; Paavola 2007: 28–30.) Akkulturaation myötä voidaan vuosien jälkeen saavuttaa kaksikulttuurisuus, jossa maahanmuuttajat ovat omaksuneet ja arvostavat osia molemmista kulttuureista (Rytkönen 1999b: 69).

3.4 Kulttuuri-identiteetin kehittyminen

Kulttuuri-identiteetti voidaan mieltää jatkuvasti muotoutuvaksi dynaamiseksi prosessiksi. Kulttuuri-identiteetti on myös tunnetta kuulumisesta ryhmään, jolla on yhteinen arvopohja, menneisyys ja traditiot ja joka puhuu sekä käyttäytyy samalla tavoin. (Benjamin 2014: 67–68.) Kulttuuri-identiteetti on ilmiönä sekä tietoinen että tiedostamaton. Tiedostettua kulttuuri-identiteettiä kehittää se, kun yksilö vertaa omaa kulttuuriyhteisöään muihin kulttuuriyhteisöihin. Mitä enemmän yksilöllä on kontakteja muihin kulttuuriyhteisöihin ja kulttuureihin, sitä enemmän yksilö tulee tietoiseksi omasta kulttuuriyhteisöstään. (Petkova 2005: 54–55.)

Kun kulttuurit kohtaavat, ihmisen minäkuva ja identiteetti kehittyy jatkuvasti (Paavola 2007: 31). Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan kuulumista laajempiin ryhmiin, jotka eivät ole itse valittuja (Paavola – Talib 2000: 62). Lapsen kulttuuri-identiteetin kehittymiseen vaikuttaa hänen lähiympäristönsä ja yhteisön vuorovaikutussuhteet. Kulttuuri-identiteetin kehittymisen kannalta on oleellista, miten lapsi käsittää itsensä suhteessa muihin ja miten hän ymmärtää itsensä osana kokonaisuutta. Kulttuuri-identiteettiin vaikuttaa lapsen käsitys esimerkiksi hänen perheestään, kansastaan sekä yhteisistä arvoista ja normeista. (Paavola 2007: 31.) Kulttuuri-identiteetin rinnalla käytetään lisäksi käsitteitä kansallinen identiteetti sekä etninen identiteetti (Paavola – Talib 2000: 62).

Etnisyydellä viitataan yleisesti kulttuuriin perustuvaan käsitykseen, jossa ihmiset erottuvat muista kulttuurisesti ja heillä on myös tavalla tai toisella yhteinen alkuperä. Yksilön etninen ryhmä, kansallisuus sekä muut ryhmäjäsennydet limittyvät toisiinsa muodostaen keskeisen osan yksilön omakuvasta ja identiteetistä. Etnisyys voidaan nähdä yksilölle annettuna, sillä hän ei pysty itse valitsemaan etnistä ryhmää, johon hän syntyy. Toisaalta etnisyys osana identiteettiä voi olla myös saavutettu, sillä yksilö voi itse valita, miten paljon etnisellä taustalla on vaikutusta itsen määrittelyssä. Lapsi oppii ja sopeutuu uuden asuinmaansa kulttuuriin usein nopeasti, minkä vanhemmat voivat kokea pelottavana asiana. Tällöin he saattavat pitää tiukemmin kiinni kulttuurin tavoista, joita he eivät kotimaassaan pitäneet tärkeinä. Tällöin lapsi joutuu kamppailemaan identiteettinsä muotoutumisen kanssa. (Patrikainen 1999: 14–15; Benjamin 2014: 68; Huttunen 2005: 117–135.)

Kulttuuri-identiteetti on myös samaistumista kansakuntaan ja kansallisuuteen. Kansallisessa kulttuurissa näkyvät yhteiskunnan moraaliset käsitykset ja arvot siitä, mikä on oikeaa tai väärää, mikä kiellettyä tai hyväksyttyä ja mikä toivottua tai vältettävää. Myös kansalliset kulttuurit osallistuvat identiteetin rakennusprosessiin luomalla mielikuvaa kansakunnasta, johon ihmiset tuntevat voivansa samaistua. (Benjamin 2014: 71–74.)

Kulttuuri-identiteetti muodostuu sosialisatioprosessin rinnalla, sillä lapsen kulttuuri-identiteetin kehitys alkaa kotiympäristöstä. Totumme ympäristöön, tiettyihin asioihin ja ihmisiin, joista tulee osa arkeamme. Pikkuhiljaa lapsen tietoisuus omasta itsestään ja paikastaan maailmassa alkaa kehittyä. Kulttuuri-identiteetin kehittymisen kannalta tärkeässä vaiheessa perheen sisäinen vuorovaikutus korostuu, sillä perheen lähiyhteisöt ja kansallinen kulttuuri vaikuttavat perheen käytössä olevaan vuorovaikutukseen. Lapset sosialisoituvat kotona vanhempiensa kulttuuriin arjen askareiden, tyypillisten ruokien, käytäntöjen sekä traditioiden kautta. Kodin kasvatuskulttuuri opettaa lapsille mitä perheessä sallitaan, mikä on kiellettyä ja mitä heiltä odotetaan. (Benjamin 2013: 123–125; Kaikkonen 1999: 23; Mikkola 2001: 39.)

Lapset tarkkailevat aikuisten toimintaa ja oppivat miten aikuiset ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja miten he käyttäytyvät eri tilanteissa sekä miten he suhtautuvat erilaisiin asioihin ja ihmisiin. Lapset sisäistävät kotona myös erilaiset uskomukset ja käytännöt liittyen uskontoon sekä vuoden kiertoon ja juhliin. Lapsi oppii kotoaan myös oman äidinkieltensä, joka on tärkeässä asemassa oman kulttuurin välittäjänä. Kieli on tärkeä osa lapsen kulttuuri-identiteettiä ja minäkuvaa sekä antaa lapsille myös ryhmään kuulumisen tunteen. (Benjamin 2013: 123–125.)

Jo hyvin pienet lapset tiedostavat kuuluvansa erilaisiin ryhmiin. He tietävät esimerkiksi olevansa tyttöjä tai poikia, siskoja tai veljiä. Lapset alkavat vähitellen samaistua myös muihin ryhmiin ja henkilöihin joko tiedostaen tai tiedostamattaan. Useimmat valtakulttuuriin kuuluvat lapset tietävät kansalaisuutensa, mutta he eivät välttämättä ymmärrä kuuluvansa myös etniseen ryhmään, jonka arvot, normit sekä käyttäytymistyylin he ovat sisäistäneet. Tämä pienten lasten tietoisuus omasta tai muiden lasten etnisyydestä on pitkään hyvin rajoittunutta ja ilman tukea tai kokemuksia se saattaa myös jäädä tälle tasolle. Erityisesti lapsille, jotka kuuluvat etnisiin vähemmistöihin, tietoisuus omasta etnisyydestä on erittäin tärkeää. Jotta he pystyisivät luomaan myöhemmin selkeän ja myönteisen kansallisen identiteetin, tulee heidän pystyä ensin samaistumaan positiivisesti omaan etniseen ryhmäänsä. (Benjamin 2014: 78.)

Lapsen tietoisuus omasta ja muiden etnisyydestä kehittyy yksilöllisesti riippuen siitä, miten paljon lapsi kokee ja näkee erilaisuutta. Keskimäärin lapsi kykenee kuitenkin tunnistamaan muita etnisiä ryhmiä noin 7–8-vuotiaana. Etninen tietoisuus kehittyy kontaktien, kokemusten ja kognitiivisten taitojen karttuessa. Lapset, jotka eivät kohtaa lainkaan erilaisuutta elinympäristössään, eivät ymmärrä kuuluvansa itsekkin etniseen ryhmään. Lapsen tietoisuuteen omasta etnisyydestä vaikuttavat paitsi oman perheen asenteet, myös median välittämä kuva sekä yhteiskunnan yleinen suhtautuminen ja vallitsevat stereotyypit. (Benjamin 2014: 81–82.)

Päiväkodissa lapsen sosiaalistuminen valtakulttuuriin alkaa ja kasvattajat ovat tärkeässä asemassa, sillä he edustavat lapselle valtakulttuuria ja sen toimijoita. Valtakulttuuri välittyy lapsille muun muassa laulujen, tarinoiden, traditioiden, pelien, leikkien sekä kalenterivuoden juhlien kautta ja päiväkodin tulisi toiminnallaan laajentaa lapsen kulttuurikuvaa. Valtakulttuuriin liittyvät arvot näkyvät siinä, mitä lapsilta odotetaan ja minkälaista käyttäytymistä heiltä vaaditaan. Maahanmuuttajataustaisen lapsen kaksikulttuurinen identiteetti alkaa kehittyä päiväkodissa ja muokkaantua vähitellen kodin ja koulun normien ja odotusten välisissä neuvotteluissa. Päiväkodissa lapsi saattaa olla ainoa kulttuuri- ja kieliryhmänsä edustaja ja hänen tuleekin löytää uusia toimintatapoja. Nämä toimintatavat voivat olla kulttuurisesti vääriä, sillä tällaisessa tilanteessa lähtökulttuurissa opitut vuorovaikutuskeinot eivät toimi samalla tavalla. (Benjamin 2013: 123–125; Kaikkonen 1999: 23.)

3.5 Kaksikulttuurisen lapsen identiteetti

Maahanmuuttajalapsella on poikkeuksellinen kulttuurinen asema: hänen juurensa ovat sekä vanhempien kulttuurissa että suomalaisessa kulttuurissa. Toisen polven maahanmuuttajilla, eli Suomessa syntyneillä, joiden vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla, voi olla hankalaa painotella kahden kulttuurin välissä, sillä he ovat päivittäin kosketuksissa suomalaisen kulttuurin kanssa, mutta toisaalta heillä ei ole kodin tarjoamaa suomen oloihin valmistavaa kulttuuriperintöä. Toisen polven maahanmuuttajalla voi olla vajavaiset tiedot molemmista kulttuureista. (Honkala 1999: 3; Talib 1999: 10; Alitolppa-Niitamo – Leinonen 2013: 97.)

Muuttaessaan uuteen maahan ja eläessään uudessa kulttuurissa, ihmiset muokkaavat uudesta kulttuurista oman versionsa. Näin syntyy kahden eri kulttuurin sekoitelma, jota

voidaan kutsua kahden kulttuurin sallimien hyötyjen maksimoinnin -menetelmäksi. Menetelmässä molemmista kulttuureista poimitaan tarkoituksperiin parhaiten sopivia säännöksiä. (Talib 1999: 10–11.)

Kulttuuri-identiteetin kehittymiseen liittyy kulttuurikuvan laajentuminen. Kulttuurikuvan laajentumiseen vaikuttaa oleellisesti oman, alkuperäisen kulttuuriympäristön sekä toisen kulttuuriympäristön vuoropuhelu. Lisäksi äidinkieli ja toisen kielen oppiminen vaikuttavat toisiinsa, kuin myös alkuperäiset ja toiset kulttuuriset normit. Näiden kaikkien osien vaikuttaminen toisiinsa lisää tietoisuutta henkilön alkuperästä ja uudesta, toisesta kulttuurista. Kun tietoisuus alkuperästä ja toisesta kulttuurista kasvaa, ne vaikuttavat toisiinsa ja yksilölle kehittyy monikulttuurinen identiteetti. (Kaikkonen 1999: 17–19.)

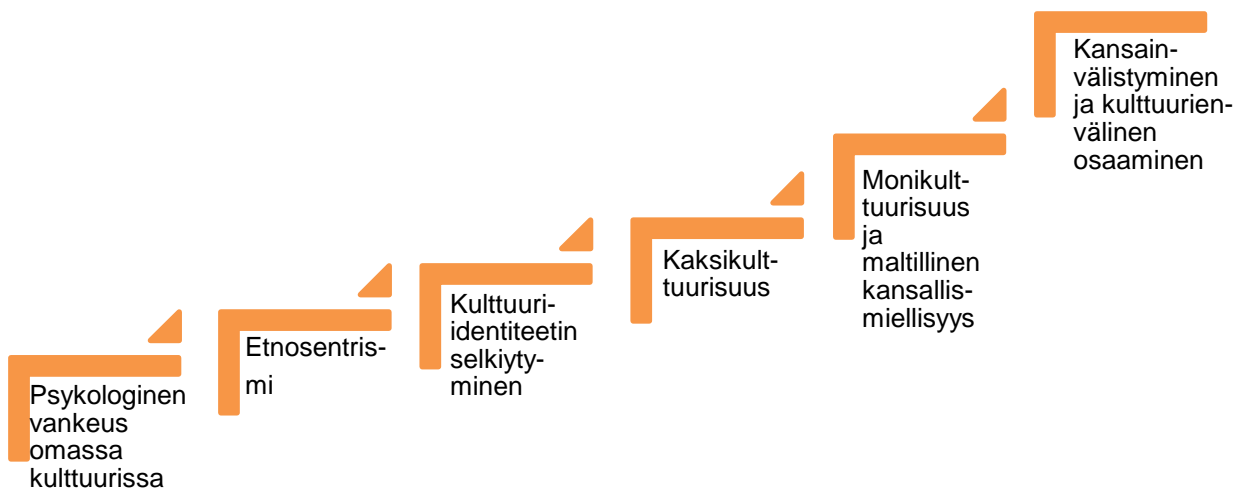
Yksilön monikulttuurinen identiteetti on osa hänen henkilökohtaista identiteettiään. Monikulttuurisen identiteetin kehittyessä yksilö tulee tietoiseksi oman, alkuperäisen kulttuurinsa piirteistä ja oppii samalla muiden kulttuurien toimintatapoja suhteuttaen niitä hänen omaan elämäänsä. (Kaikkonen 1999: 24–25.) Monikulttuurisen identiteetin kehittymiselle erilaisuuden kokemukset ovat tärkeitä. Näiden kokemusten avulla yksilö alkaa ymmärtää monikulttuurisuutta luonnollisena osana yhteiskuntaa. Hänestä kehittyy suvaitsevainen ja kansainvälisesti toimiva ihminen. Monikulttuurisen identiteetin on todettu vaikuttavan myös eettiseen ymmärrykseen. (Kaikkonen 1999: 24; Talib – Löfström – Meri 2004: 66–67.)

Kun yksilö kehittyy kohti monikulttuurista identiteettiä, hänen voidaan nähdä asettuneen oman ja vieraan kulttuurin väliin. Kun ihminen kohtaa uusia kulttuureja ja joutuu reflektoimaan omaa toimintaansa suhteessa muihin, pystyy hän paremmin huomaamaan oman kulttuurinsa tapoja ja tarvittaessa muuttaa niitä. Näin yksilön kulttuurikuva laajentuu ja hänen ymmärryksensä muista kulttuureista kasvaa. (Kaikkonen 1999: 24–25.)

Lapsen positiivinen samaistuminen omaan kulttuuriin on tärkeää jo hyvin varhain, kuului lapsi sitten valtakulttuuriin tai etniseen vähemmistöön. Siksi jo päiväkodissa olisi hyvä tutustua eri kulttuureihin ja vuodenkierron juhliin. Tutustumisen voi aloittaa aluksi keskittymällä kulttuurin näkyviin osiin. Lasten kanssa voidaan keskustella esimerkiksi kulttuuriin kuuluvista juhlista, pukeutumisesta, kielistä ja musiikista, sillä nämä asiat ovat lapsille tarpeeksi konkreettisia, helposti ymmärrettäviä sekä selkeitä. Omaa kulttuuria on hyvä esitellä opettajan avustamana turvallisessa ympäristössä. Tämä kehittää lapsen etnistä

tietoutta sekä auttaa lasta näkemään oman yhteisönsä myönteisessä valossa. Näin lasten on helpompi ymmärtää oma kulttuurinsa muiden joukossa. Tämän pohjan luominen auttaa lasta jatkamaan asioiden käsittelyä ja pohdintaa myöhemmin koulussa, kun kognitiiviset taidot karttavat. (Benjamin 2014: 78.)

Banks (2006: 137–142) on luonut mallin kuvaamaan kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja sen erilaisia tasoja. Mallissa yksilö siirtyy tasolta toiselle asteittaisesti ja rajat tasojen välissä ovat häilyviä. Ihminen voi olla yhdellä tasolla koko elämänsä ajan tai kehittää omaa kulttuuri-identiteettiään tietoisesti eteenpäin, sillä ihmisen kulttuuri-identiteetti muovautuu jatkuvasti. Mallin on tarkoitus auttaa ymmärtämään ihmisten käyttäytymistä ja syitä toimintatapojen takana.



Kuvio 1. Kulttuuri-identiteetin kehittyminen (Banks 2006: 137–142; Benjamin 2014: 89–92).

Ensimmäisellä kulttuuri-identiteetin kehityksen tasolla, *psykologisessa vankeudessa omassa kulttuurissa*, ovat ihmiset kuuluvat usein valtaväestöstä ulkonäön perusteella eroaviin ja sitä kautta syrjittyihin ryhmiin. Tällä tasolla ihmiset ovat liittäneet oman kulttuuri-identiteettinsä osaksi ryhmäänsä kuuluvat negatiiviset näkemykset. Tällä tasolla yksilöt voivat usein toivoa kuuluvansa valtaväestöön. Toisella kehitystasolla ovat ihmiset ovat *etnosentrisiä*. He kuvittelevat oman kulttuurinsa olevan parempi kuin muut ja pyrkivät välttämään kontaktia muiden ryhmien kanssa. Pahimmassa tapauksessa he saattavat kuvitella muiden ryhmien olevan uhka oman ryhmänsä asemalle ja saattavat kokea muut etniset ryhmät jopa vihollisina. Suurin osa etnosentrismin tasolla olevista henkilöistä kuuluvat valtakulttuuriin. (Banks 2006: 137–142; Benjamin 2014: 89–92.)

Kolmannella tasolla tapahtuu *kulttuuri-identiteetin selkiytyminen*. Tällöin ihminen ymmärtää ja hyväksyy kulttuuriinsa liittyvät positiiviset ja negatiiviset käsitykset. Hän on ylpeä kulttuuristaan, mutta ei koe muita kulttuureja uhkana. Päästäkseen kulttuuri-identiteetin kehityksessä kolmannelle tasolle, tulee yksilöllä olla myönteisiä kokemuksia kulttuurien välisestä toiminnasta. Neljännellä tasolla voidaan jo puhua *kaksikulttuurisuudesta*. Tällöin ihmiset osaavat toimia kahden kulttuurin välissä ja heidän kulttuuri-identiteettinsä on jo melko selkeä. Useat maahanmuuttajat ovat tällä tasolla. He pärjäävät ympäröivässä yhteiskunnassa, mutta heidän yksityiselämänsä rakentuu pääasiallisesti omasta etnisestä ryhmästä. Suurin osa valtakulttuurin edustajista ei yllä tälle tasolle. (Banks 2006: 137–142; Benjamin 2014: 89–92.)

Viidettä tasoa kuvastaa *monikulttuurisuus ja maltillinen kansallismielisyys*. Viidennellä tasolla ihmiset ovat sitoutuneet omaan kulttuuriinsa, mutta he kunnioittavat ja ymmärtävät myös toisia kulttuureja ja niiden arvoja. Heillä on jo selkeä kulttuuri- ja kansallisuuden identiteetti ja he ovat sitoutuneet maansa arvoihin. Heidän kulttuurienvälisen osaamisensa on melko syvällistä. Viimeisestä, kuudennesta tasosta käytetään nimeä *kansainvälistyminen ja kulttuurienvälisen osaaminen*. Tällä tasolla ihmiset ovat sisäistäneet universaalit, eettiset arvot ja heillä on selkeä, myönteinen kulttuuri- ja kulttuuri-identiteetti. Heidän kulttuurienvälisen osaaminen on laaja ja he osaavat toimia niin paikallisesti kuin kansainvälisestikin omien arvojensa mukaisesti. (Banks 2006: 137–142; Benjamin 2014: 89–92.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteet tukevat myös identiteetin kehittymistä. Yksittäistä lasta tarkasteltaessa identiteetin vahvistamista voidaan kuvata prosessina, jossa hänen omaa kulttuuriaan arvostetaan ja pyritään toimimaan niin, että oman kulttuurin ja kielen säilyminen mahdollistuu. Päivähoidossa tämä voi tarkoittaa, että lapselle mahdollistetaan oman kielen ja kulttuurin, mutta myös toisen kielen ja kulttuurin opiskelu. Kielellä on suuri merkitys kulttuuri-identiteetin kehittymiseen ja laajentumiseen. Yhteinen kieli mahdollistaa vuorovaikutuksen rakentumisen sekä ryhmään ja kulttuuriin kiinnittymisen. Kulttuuriset tavat liittyvät olennaisesti kieleen, joten kun lapsi oppii äidinkieltään, oppii hän samalla kulttuuristaan. Toisen kielen ja kulttuurin opettaminen on tärkeää, jotta lapsi myöhemmin voisi toimia yhteiskunnan tasavertaisena jäsenenä. Varhaiskasvatuksen tukeen tukea lapsen suomen tai ruotsin kielen sekä oman äidinkielen oppimista. (Paavola 2007: 33–35; Kaikkonen 1999: 24–25; Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2008: 55; Kivijärvi 2011: 253–258.)

4 Monikulttuurisuuskasvatus

4.1 Monikulttuurisuus käsitteenä

Monikulttuurisuus on moniulotteinen käsite, jolla voidaan näkökulmasta riippuen tarkoittaa erilaisia asioita. Kuvailevana käsitteenä monikulttuurisuus kertoo siitä, että jossakin maassa asuu useisiin kansoihin kuuluvia ihmisiä erilaisine kulttuuritaustoineen. Monikulttuurisuudella voidaan myös viitata valta- ja vähemmistöryhmien välisiin suhteisiin sekä eri vähemmistöryhmien välisiin suhteisiin. (Forsander ym. 2001: 46; Paavola 2007: 45.) Toisaalta, yksinkertaisimmillaan monikulttuurisuus voi tarkoittaa väestön kulttuurista monimuotoisuutta: monia kieliä, uskontoja sekä tapoja (Saukkonen 2007: 8).

Monikulttuurisuus voi olla myös poliittinen käsite, jonka avulla pyritään herättämään keskustelua siitä, millainen olisi tavoiteltava yhteiskunta. Tässä keskustelussa määritellään samalla myös eri ryhmien välisiä suhteita toisiinsa. Monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa myös konkreettisia, arkipäivän haasteita, jotka liittyvät esimerkiksi koulumaailmaan tai terveydenhuollon palveluihin. Yhteiskunnan monikulttuuristuminen johtaa muutoksiin erityisesti julkisten palveluiden toteuttamisessa. (Huttunen – Löytty – Rastas: 2005: 20–24.)

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa eri kulttuurien edustajat ja eri kulttuurit ovat toisiinsa nähden tasa-arvoisessa asemassa. Tällä hetkellä monikulttuurinen yhteiskunta on kuitenkin vain ihanne, jota kohtaan yhteiskuntien tulisi pyrkiä. Monikulttuuriseen suuntaavassa yhteiskunnassa palveluita tulisi kehittää niin, että eri äidinkielet, uskonnot ja tavat otettaisiin huomioon. Toiminnan tarkoituksena tulisikin olla erilaisiin tarpeisiin vastaaminen sekä tasa-arvon edistäminen ja konfliktien ehkäisy. (Räty 2002: 46–48.)

Monikulttuurisella ajattelutavalla viitataan siihen, että kulttuurinen monimuotoisuus koetaan yhteiskunnassa neutraalina tai myönteisenä piirteenä (Alitolppa-Niitamo – Säävälä 2013: 7). Toisaalta monikulttuurisuuskeskustelussa nousevat usein esiin myös rasismi, ennakkoluulot sekä suvaitsevaisuus (Forsander ym. 2001: 46; Paavola 2007: 45). Monikulttuurisuutta määriteltäessä on myös tärkeää pohtia puhutaanko vain maahanmuuttajista vai liittykö monikulttuurisuuteen myös muita ilmiöitä ja ryhmiä (Paavola – Talib 2000: 26–27).

Kun puhutaan maahanmuuttajataustaisesta lapsesta, voidaan tarkoittaa lasta, jonka äidinkieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi, saame, romani tai viittomakieli. Lisäksi maahanmuuttajataustaisella voidaan tarkoittaa lasta, joka käyttää muita kuin edellä mainittuja kieliä perheensä kanssa tai lasta, jonka vanhemmat tai toinen vanhemmista on maahanmuuttaja. Maahanmuuttajataustaiset lapset voivat olla joko Suomessa syntyneitä tai he voivat olla muuttaneet Suomeen. (Kivijärvi 2011: 247.) Opinnäytetyössämme emme rajaa monikulttuurisuutta pelkästään maahanmuuttajiin, vaan sisällytämme käsitteeseen myös esimerkiksi romanit ja lapset, joiden toinen vanhempi on ulkomaalainen.

4.2 Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodissa

Suomeen muuttavat lapset tai maahanmuuttajaperheeseen syntyvät joutuvat tasapainottelemaan kahden kulttuurin välillä. Aikuisella on merkittävä rooli, jotta lapsi osaisi nähdä kulttuuritaustansa rikkautena. Aikuisen tulee osoittaa arvostusta kulttuuria kohtaan, mutta toisaalta hänen tulee tukea lasta huomaamaan ja ymmärtämään kulttuurien eroja ja ristiriitoja. (Räty 2002: 163.)

Monissa paikoissa on käyty keskustelua siitä, pitäisikö maahanmuuttajataustaiset lapset laittaa samaan päiväkotiin, jotta he saisivat tukea omasta kulttuuriryhmästään. Mikäli lapset keskitettäisiin yhteen päiväkotiin, olisi heidän myös helpompi oppia omaa äidinkieltään. Vanhemmat kuitenkin haluavat usein lapsensa lähimpään päiväkotiin, ja samasta kulttuuritaustasta tulevia lapsia ei välttämättä ole alueella montaa. Toisaalta tällaisissa päiväkodeissa lasten suomen kielen ja kulttuurin oppiminen on nopeampaa. Mikäli lapsi on ainoa kieli- ja kulttuuritaustansa edustaja, olisi tärkeää, että päiväkodin työntekijät opettelisivat muutaman sanan lapsen äidinkielellä. Tällöin lapsi kokee, että aikuinen arvostaa häntä ja on kiinnostunut hänen kulttuuristaan. (Räty 2002: 165.)

Päivähoidon aloittaminen voi olla lapselle hankalaa, sillä päiväkodin arki, tavarat ja siellä käytetty kieli ovat hänelle vieraita. Aluksi aikuisen tulisikin olla lapsen tukena, jotta hän sopeutuisi mahdollisimman hyvin päiväkotiin. Suuremmilla kunnilla on mahdollisuus palkata kiertäviä lasten äidinkielistä työntekijöitä ja joissakin päiväkodeissa on lasten äidinkielistä avustajia ja työntekijöitä, ja he voivat tarvittaessa auttaa lasta sopeutumaan sekä kasvamaan monikulttuurisuuteen. (Räty 2002: 166–167.)

Monikulttuurisella kasvatuksella viitataan usein kasvatusprosessiin, jonka päätavoitteena on edistää yksilöiden oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoisuutta sekä syrjinnän ja

ennakkoluulojen vähentäminen. Tärkeää on tarjota kaikille tasa-arvoiset mahdollisuudet etnisestä taustasta tai sukupuolesta riippumatta. Monesti henkilöt, jotka poikkeavat valtakulttuurista esimerkiksi etnisyytensä tai uskontonsa takia, joutuvat erityistarkastelun tai leimaamisen kohteeksi. Monikulttuurisuuskasvatuksella pyritään siis myös edistämään kulttuurista moniarvoisuutta sekä sosiaalista samanarvoisuutta. (Oikarinen-Jabai 2010: 16; Talib – Löfström – Meri 2004: 18–20.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen rinnalla voidaan käyttää monia eri käsitteitä ja usein niitä käytetäänkin synonyymeinä toisilleen. Monikulttuurisuuskasvatuksen sijasta voidaan käyttää esimerkiksi kansainvälisyyskasvatuksen, suvaitsevaisuuskasvatuksen, tasa-arvokasvatuksen sekä rasmin vastaisen kasvatuksen käsitteitä. (Oikarinen-Jabai 2010: 15.) Lisäksi monikulttuurisuuskasvatuksen ohella voidaan käyttää myös interkulttuurisuus-käsitettä, jolla viitataan aktiiviseen ja passiiviseen kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Tämä tarkoittaa, että enemmistö oppii elämään monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja kunnioittamaan erilaisuutta. Vähemmistön puolestaan tulee oppia tiedot ja taidot, joiden avulla on mahdollista toimia ja menestyä enemmistökulttuurissa. (Talib – Löfström – Meri 2004: 18–20.)

Monikulttuurisuuskasvatuksessa on tärkeää saada lapset tuntemaan muita kulttuureita, jotta he voivat ymmärtää oman kulttuurinsa erityispiirteitä (Paavola 2007: 47). Lisäksi oman kulttuuriperimän tunteminen auttaa ihmistä ymmärtämään muita ihmisiä ja heidän ratkaisujaan (Keltikangas-Järvinen 2000: 16). Monikulttuurisuuskasvatuksessa on mahdollista auttaa lapsia tiedostamaan, että erilaisista kulttuureista tulevat ihmiset ovat sekä samanlaisia että erilaisia. Tärkeä tavoite on myös oppia tuntemaan omassa maassaan ja kulttuurissaan olevat vähemmistöryhmistä. Monikulttuurisuuskasvatusta suunniteltaessa on mietittävä, keskitytäänkö vain ryhmien välisiin erilaisuuksiin ja konflikteihin vai tuodaanko esille ryhmien välinen yhteistyö ja samankaltaisuus. (Paavola 2007: 47; Brotherus – Helimäki – Hytönen 1994: 30.)

Päiväkotiympäristö rakentuu sen sisäisten toimintatapojen kautta, mutta toisaalta siihen vaikuttavat myös yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät (Raittila 2013: 71). Kasvatus on vahvasti sidoksissa kulttuuriin, joka vaikuttaa siihen, että eri kulttuureissa kasvatustilanteisiin ymmärretään eri tavoin. Kasvatuksen kulttuurisuus ei heijastu vuorovaikutustilanteisiin vain erilaisista yhteiskunnista tulevien kohdatessa vaan myös eri sukupolvea olevien ja erilaisten valta-asemien kohdatessa. (Karila – Alasuutari –Hännikäinen – Nummenmaa – Rasku-Puttonen 2006: 8.)

Kasvatus on sosiaalista toimintaa ja näin ollen se vaikuttaa vahvasti kulttuurin luomiseen ja sen siirtämiseen. Lisäksi kasvatusyhteisöt uudistavat ja kehittävät kulttuuria omalla toiminnallaan: kasvatuksen avulla pyritään välittämään tietoja, taitoja, arvoja sekä erilaisia sosiaalisia käytäntöjä. (Nummenmaa 2006: 19.) Lasten hoitotavat vaihtelevat kulttuureittain sen mukaan, mitä lapsen kehitykseltä toivotaan ja millainen käsitys vanhemmuudesta on (Kuittinen – Isosävi 2013: 78).

Kaikilla perheillä ei ole tarkkaa ymmärrystä siitä, miten suomalaisessa päiväkodissa toimitaan ja mitä siellä tapahtuu. Kun maahanmuuttajaperheen lapsi aloittaa päiväkodin, olisikin hyvä, jos päiväkodin henkilöstö innostaisi vanhempia tulemaan seuraamaan päiväkodin toimintaa muutamaksi päiväksi. Päiväkodin työntekijöiden tulisi myös tutustua tarkemmin lapsen kulttuuriin sekä keskustella vanhempien kanssa mahdollisista kulttuurieroista toimien vanhempien yhteistyökumppanina. (Räty 2002: 165–166; Schubert 2013: 71.)

Varhaiskasvatuksessa työskentelevillä tulisi olla korkeat odotukset ja positiiviset asenteet kaikkia lapsia kohtaan (Paavola – Talib 2000: 229). Varhaiskasvatuksen lähtökohdana tulisi olla lasten taustat, tiedot sekä taidot. Heidän yksilölliset kykynsä tulisi ottaa huomioon ja lasten ja heidän kotiansa erilaisuutta tulisi pitää positiivisena moninaisuutena eikä leimaavana erilaisuutena. (Paavola 2007: 180.) Varhaiskasvatuksessa tulisi myös ottaa huomioon kaikki edustettuna olevat etniset ja uskonnolliset ryhmät ja esimerkiksi päiväkodin materiaalit tulisi valita niin, että ne ottavat huomioon moninaisuuden (Paavola – Talib 2000: 229–230; Kivijärvi 2011: 253–258).

Lasten äidinkielen arvostaminen on myös keskeistä lasten identiteetin positiivisen kehittymisen kannalta. Äidinkieli on tärkeä osa identiteettiä ja kulttuuria, sillä oppiessaan äidinkieltään lapsi oppii samalla myös omasta kulttuuristaan. Lapsia tulisi kannustaa puhumaan omaa äidinkieltään, sillä se on paitsi tärkeää lapsen identiteetin kehitykselle, vaikuttaa se myös positiivisesti toisen kielen oppimiseen. Lapselle tulee kuitenkin myös opettaa valtaväestön kieltä, sillä se antaa lapselle mahdollisuuden osallistua ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. (Paavola – Talib 2000: 231; Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2008: 55; Kivijärvi 2011: 247–255; Oikarinen-Jabai 2010: 11.)

Lapsen perheellä on ensisijainen vastuu lapsen äidinkielen ja kulttuurin säilyttämisestä sekä kehittämisestä ja varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi rohkaista perhettä kommunikoimaan äidinkielellään. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien tulee keskustella vanhempien kanssa suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteista ja käytännöistä, mutta samalla tulee muistaa huomioida lapsen ja perheen kulttuuriset piirteet. Varhaiskasvatukseen osallistuminen mahdollistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten suomen tai ruotsin kielen oppimista luonnollisissa arjen tilanteissa. Luonnollisen oppimisen lisäksi lapsi tarvitsee järjestelmällistä tukea kielen oppimiseen. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan yhdessä vanhempien kanssa sovitut kielen ja kulttuurin tukemisen muodot. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 39–41; Kivijärvi 2011: 247–255.)

Lasten kyky hahmottaa eroja ja tehdä luokitteluja kehittyy varhain. Jo 2–3-vuotiailla lapsilla on kehittynyt tietoisuus erilaisuudesta ja he tiedostavat sen joko ihonvärin tai sosiaalisen kanssakäymisen havainnoinnin kautta. Tämä saattaa näkyä päiväkodissa esimerkiksi niin, että lapsi kieltäytyy pitämästä kädestä erinäköistä lasta. Monikulttuurisuuskasvatuksella voidaan kuitenkin käsitellä erilaisuutta antamalla lapsille mahdollisuuden kysellä ja ihmetellä monimuotoisuutta kasvattajien kanssa. (Halme – Vataja 2011: 43–44.) Banksin (2002: 5) mukaan yksi suurimmista väärinkäsityksistä on, että monikulttuurisuuskasvatus kuuluisi vain etnisille vähemmistöille, vaikka todellisuudessa se kuuluu kaikille lapsille. Päivähoidossa monikulttuurisuuskasvatuksen toimenpiteitä suunnataan usein kuitenkin tiedostamatta maahanmuuttajataustaisiin lapsiin, jotta he sopeutuisivat valtakulttuuriin.

Kasvattajat ovat tärkeässä asemassa, sillä he edustavat lapselle valtakulttuuria ja sen toimijoita (Benjamin 2013: 125). Varhaiskasvatuksessa tulisi perehtyä lapsen omaan kulttuuriin ja elämäntapoihin niin, että ne näkyvät päiväkodin arjessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi tehdä yhteistyötä vanhempien sekä eri kulttuuriyhteisöjen kanssa edistääkseen lapsen kulttuuriperinteen jatkumista. Tällä tavoin pyritään tukemaan lapsen mahdollisuutta ilmaista itseään kulttuuritaustansa mukaisesti sekä vahvistamaan lapsen identiteetin kehittymistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on erikseen määritelty saamelaislapsien, romanilapsien, viittomakielisten lasten sekä maahanmuuttajataustaisten lasten erityispiirteitä ja painotuksia varhaiskasvatuksessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 39–41; Kivijärvi 2011: 247.)

5 Opinnäytetyön toteutus ja tuotos

5.1 Toimintakertojen suunnittelu

Alkuperäisenä suunnitelmanamme oli saduttaa lapsia heidän kulttuureistaan: lasten oli tarkoitus kertoa “Meidän perheen vapaapäivästä” sekä “Juhlista”. Juhlien viettotavat ovat hyvin kulttuurisidonnaisia ja niistä kerrottaessa mahdolliset erot tulevat hyvin esille. Toisen aiheen valitsimme, sillä myös perheiden vapaa-ajan vietossa näkyy paljon kulttuurisia piirteitä. Sadutuskertojen jälkeen tarkoituksenamme oli, että luemme lapsille jokaisesta kulttuurista ja jokaiselta lapselta eniten kulttuuripiirteitä sisältävät sadut, jotta lapset saisivat tietoa toistensa kulttuureista ja niiden tavoista.

Toteutimme sadutusta kahden kerran ajan, mutta huomasimme, ettei lapsilla ollut vielä riittävästi kielitaitoa eikä tarinankerrontataitoja, jolloin saduista tuli melko lyhyitä, eikä niistä nousut kulttuuripiirteitä esille. Keskustelimme ryhmän lastentarhanopettajan kanssa sekä opinnäytetyön ohjaajamme kanssa, ja päädyimme siihen, että panostamme pienryhmätoimintaan. Olimme jo aiemmin hakeneet sadutuksen ohella pienryhmätoimintaan tutkimusluvan Varhaiskasvatusvirastolta, joten pienryhmätoimintaan keskittyminen oli luonnollinen vaihtoehto.

Halusimme säilyttää monikulttuurisuuskasvatuksen toiminnan lähtökohtana. Keskustelimme ryhmän lastentarhanopettajan kanssa ja myös hän piti monikulttuurisuuskasvatuksen lisäämistä tarpeellisena ryhmälle. Monikulttuurisuuskasvatuksessa on tärkeää, että sitä ei suunnata ainoastaan etnisille vähemmistöille, vaan tasapuolisesti kaikille lapsille (Halme – Vataja 2011: 43–44). Olimme kuitenkin pyytäneet luvat alkuperäiseen toimintaan lasten vanhemmilta ja lisäksi päiväkodilta tuli toive, että toteuttaisimme uuden toiminnan saman pienryhmän kanssa. Tästä syystä suurin osa ryhmästä oli kulttuurisista vähemmistöistä, eikä toiminta näin ollen ollut suunnattu tasaisesti sekä suomalaistautaisille että kulttuurivähemmistöille.

Kun aloimme suunnitella toimintaa, pohdimme miten saisimme lapset innostumaan toiminnasta ja millä tavoin he voisivat tutustua eri kulttuureihin. Saimme idean taustahahmosta, joka tutustuisi lasten kulttuuritaustoihin. Ideoinnin jälkeen lähdimme tutkimaan tällaiseen toimintaan liittyviä teorioita. Tutustuimme viidennen dimension toimintamalliin,

joka tuki alkuperäistä ideaamme taustahahmosta. Halusimme hyödyntää toimintamallia erityisesti sen lapsilähtöisyyden ja mielikuvituksellisuuden vuoksi.

Pyrimme suunnittelemaan toimintatuokiot siten, että otimme tuokioissa huomioon lapselle ominaiset tavat toimia. Lapsille ominaisia tapoja toimia ja ajatella ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen ilmaisu ja kokeminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2007: 20–25). Keskityimme toiminnassa erityisesti tutkivaan oppimiseen sekä taiteelliseen ilmaisuun ja kokemiseen. Tutkiminen näkyi suunnittelemasamme toiminnassa jokaisella kerralla, sillä tutustuimme aina aluksi jokaiseen maahan karttapallon ja kuvien avulla yhdessä lasten kanssa. Pyrimme mahdollisimman keskustelemaan ja pohtimaan ilmapiiriin, jotta lapset saisivat tuoda esille omia näkemyksiään ja kokemuksiaan esimerkiksi siitä, miten maahan voisi matkustaa ja millainen ilmasto siellä voisi olla. Tuokioiden varsinaiset toimintaosuudet olivat pääosin taiteellista ilmaisua sekä kokemista.

Monikulttuuristen lasten kanssa toimiessa on tärkeää ottaa jo suunnitteluvaiheessa huomioon monikulttuuristen ryhmien ominaispiirteet. Kielitaso vaihtelee ryhmittäin, ja siksi onkin tärkeää pitää ohjeet lyhyinä ja yksinkertaisina. Kielitaito vaikuttaa myös siihen, että ohjeiden antamiseen ja järjestelyyn voi kulua suunniteltua enemmän aikaa ja siksi aikataulujen tulisi olla joustavia niin, että mahdollisista viivästyksistä huolimatta lapset ehtivät suorittaa toiminnan loppuun. (Luovuutta! 2011: 6.) Olimme varanneet jokaiselle pienryhmäkerralle noin kaksi tuntia aikaa. Tämän aikarajoituksen takia valitsimme varsinaiseksi toiminnaksi melko yksinkertaisia, mutta käsiteltävästä kulttuurista kertovia taide- ja toimintamuotoja. Kun varsinaiset toiminnat eivät näiden ohjeistukset vieneet liikaa aikaa, meille jäi riittävästi aikaa keskusteluun sekä maahan ja sen tapoihin tutustumiseen.

Suunnittelimme jokaiselle toimintakerralle melko samanlaisen rakenteen, jonka tarkoituksena oli selkeyttää toimintaa ja kulttuurin käsittelyä. Jokaisen kerran aluksi kerroimme Nallesta lukemalla lapsille Nallen lähettämän kirjeen. Tämän jälkeen kerroimme lapsille, mihin Nalle aikoo matkustaa seuraavaksi sekä tutkimme lasten kanssa kohdemaata. Olimme suunnitelleet jokaiselle kerralle myös hieman erilaisen toimintaosuuden, johon olimme varanneet reilusti aikaa, jotta lapset pystyisivät ilmaisemaan itseään rauhassa. Lopuksi kirjoitimme lasten kanssa kirjeen Nallelle.

5.1.1 Viidennen dimension toimintamalli

Viidennen dimension käsite ja idea on alun perin lähtöisin psykologiasta. Kun otetaan vertailun kohteeksi ihmisen ja eläimen havaitseminen, on niiden välinen laadullinen ero huomattava. Ihmisen kyky havaita merkityksiä, merkityskokonaisuuksia ja kulttuurista mielekkyyttä, erottaa ihmisen havaitsemisen eläinten neliulotteisesta havaitsemisesta. Kykenemme siis havaitsemisen lisäksi liittämään havaintoihimme liittyvän merkityksen. Tätä kutsutaan viidenneksi dimensioksi. (Hakkarainen 2002: 80–83; Hakkarainen 2004.)

Viidennen dimension järjestelmä on Michael Colen kehittämä toimintajärjestelmä, jossa mielikuvitus ja leikki ovat mukana monella tasolla. Järjestelmä kehitettiin alun perin luomaan oppimisen motivaatiota koulussa sekä kehittämään koulussa epäonnistuneiden oppilaiden perustaitoja, kuten lukemista ja kirjoittamista sekä laskemista. Viidennen dimension järjestelmässä luodaan toimintaympäristöksi mielikuvitusmaailma ja silloin toiminta on samanaikaisesti leikkiä ja todellisuuden reaaliseen hallintaan pyrkivää ongelmanratkaisua. Toiminnan ollessa leikinomaista, lapset siis oppivat asioita kuin huomauttaen. (Hakkarainen 2002: 80–83; Hakkarainen 2004.)

Toimintamallin ideana on muodostaa lasten pienyhteisö, joka toimii yhdessä ohjatussa ympäristössä. Mallia on sovellettu monin eri tavoin, mutta yleensä taustalla on jokin salaperäinen hahmo, jonka kanssa lapset viestivät. Aikuiset ja lapset ovat mallissa tasa-vertaisia toimijoita, jotka auttavat tätä hahmoa esimerkiksi tietokoneiden välityksellä tai kirjeitse. Kun aikuisetkin ovat toiminnassa vain hahmon apulaisia, purkautuu aikuisen auktoriteettiasemaan perustuva yhteistoimintamalli. (Hakkarainen 2002: 80–83; Hakkarainen 2004.)

Leikkien ja pelien sisään on muodostettu mallissa oppimistehtäviä. Lapset eivät kuitenkaan miellä näitä oppimistehtäviksi, sillä tehtävät ovat leikin haaste ja tulevat mielikuvitushahmolta, eivätkä aikuisen antamina. Malli luo lapsille myös mahdollisuuden toimia oma-aloitteisesti yhdessä. (Hakkarainen 2002: 80–83; Hakkarainen 2004.)

5.1.2 Tutkiva oppiminen

Tutkiva oppiminen varhaiskasvatuksessa on pedagoginen malli, jonka perusajatuksena on, että oppiminen on parhaimmillaan ja merkityksellisimmillään yhteisöllinen tutkimusprosessi (Lipponen 2011: 33). Tutkiminen on yksi lapselle ominaisista tavoista toimia,

joita ovat tutkimisen lisäksi myös leikki, liikunta sekä taiteellinen ilmaiseminen. Lapset ovat luonnostaan uteliaita ja tiedonhaluisia ja he ihmettelevät asioita ja tutkivat ympäristöään kaikilla aisteillaan. Lapsi pyrkii ymmärtämään maailmaa niin, että hän oppisi toimimaan siinä tavalla, joka on sekä merkityksellistä sekä hänelle itselleen, että myös muille. Lapsi tutkii ympäristössään sekä itseään, että muita ihmisiä. Lapsi tutkii ja ihmettelee myös sosiaalisia suhteita, eli ihmisten keskinäistä toimintaa. Lapsen tutkimuksen kohteina ovat myös luonnonympäristö sekä ihmisen rakentama ympäristö. (Turja 2011: 179.)

Aikuisen tulee kasvatustoiminnallaan antaa lapsen ihmetellä ja tutkia. Lapset kyselevät paljon ja heille tulisi varhaiskasvatuksessa antaa kokemuksia, jotka ylläpitävät tutkivaa ja ihmettelevää toimintaa. Lapsia tulisi rohkaista esittämään kysymyksiä ja pohtimaan asioita sekä niiden välisiä yhteyksiä. (Turja 2011: 179–180.) Lapsilla on myös usein jonkinlainen oma selityksensä tai teoriansa esittämiinsä kysymyksiin. Näitä lasten keskusteluissa tuottamia teorioita kutsutaan työskentelyteorioiksi. (Lipponen 2011: 32.)

Tutkivassa oppimisessa olennaista on se, että tutkittavat aiheet ja kysymykset liitetään johonkin kontekstiin ja heräävät lasten mielenkiinnosta. Tutkivassa oppimisessa esitettävien kysymysten olisi myös hyvä olla sellaisia, joita tarvitaan kyseisten ilmiöiden ymmärtämiseen. Toinen tärkeä asia tutkivassa oppimisessä on se, että lapsia rohkaistaan kertomaan omia käsityksiään ja pohdintojaan eli työskentelyteorioitaan ilmiöistä, joita tutkitaan. Lasten työskentelyteoriat ovat tärkeitä ja niistä tulee keskustella yhdessä, ennen kuin tutkitaan ja etsitään vastauksia kysymyksiin. Tutkivassa oppimisessä asioita on mahdollista ymmärtää syvällisemmin; tutkimisen, pohtimisen, yrittämisen ja erehtymisen kautta sen sijaan, että ne vain opeteltaisiin pinnallisesti. Tutkiva oppiminen luo lapsille mahdollisuuden ymmärtää ilmiöitä syvemmin ja oivaltamaan myös asioiden syy- ja seuraussuhteita. (Lipponen 2011: 33–35.)

Tutkivaan oppimiseen liittyy myös olennaisesti kriittinen arviointi. Kriittisellä arvioinnilla tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että lapset ja opettaja arvioivat yhdessä tutkimuksensa edistymistä asettaen sille yhdessä tavoitteita. Kun tutkimusprosessia arvioidaan, on hyvä myös pohtia samalla tarvittavia toimia, jotta tutkimista voitaisiin jatkaa. Tutkivassa oppimisessä on tärkeää, että lapset vertailevat omia käsityksiään tutkimalla löydettyihin vastauksiin ja tulevat tietoisiksi näiden välisistä ristiriidoista. Tutkivassa oppimisessä tärkeitä asioita ovat myös opettajan rooli sekä yhteistyö muiden lasten kanssa.

Menetelmä on yhteisöllinen ja kasvattaa lapsia samalla myös yhteistyöhön ja avunantoon. Opettajan rooli tutkivassa oppimisessa on puolestaan olla kysymysten esittäjänä sekä osata perustella ja selittää hyvin erilaisia ilmiöitä. (Lipponen 2011: 35–36.)

5.1.3 Taiteellinen ilmaisu

Pyrimme hyödyntämään taiteellista ilmaisua ja kokemusta jokaisessa tuokiossa. Suunnittelimme jokaiselle kerralle keskustelun jälkeen toiminnallisen osuuden, joka sisälsi erilaisia taiteellisen ilmaisun ja kokemuksen muotoja. Suunnittelimme erilaisia piirtämis-, väritys- ja askartelutehtäviä. Lisäksi luimme satuja, kuuntelimme musiikkia, tanssimme ja soitimme rumpuja.

Varhaiskasvatuksen keskeinen sisältö rakentuu erilaisten orientaatioiden muodostaman kokonaisuuden pohjalta. Yksi niistä on esteettinen orientaatio, joka on laaja ja monitahtoinen. Siihen liittyy oleellisesti muun muassa havaitseminen, kuunteleminen sekä luominen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005: 28.) Varhaiskasvatuksen taiteellinen, esteettinen ja kulttuurinen kasvatus voidaan toteuttaa esimerkiksi kuvataiteen, musiikin sekä lastenkirjallisuuden avulla (Ruokonen – Rusanen 2009:10).

Musiikkikasvatukseen liittyy kuunteleminen, äänten tutkiminen, musisointi, laulaminen sekä kehon liikkeiden yhdistäminen musiikkiin. Musiikki on yksi tapa lapsen maailmankuvan avartamiseen sekä eri kulttuureihin tutustumiseen. Musiikin avulla voidaan tutustua lapsen lähipiiriin etnisiin kulttuureihin, mutta myös lapsen omaan kulttuuriin. Musiikki liittyy usein kulttuurin erilaisiin ilmenemismuotoihin, kuten kuviin, tansseihin sekä tarinoihin. (Ruokonen 2009: 23–28.)

Olimme huomanneet jo ensimmäisellä kerralla, että lapset olivat todella kiinnostuneita ja innostuneita musiikista ja sen kuuntelusta. Tämän sekä musiikkikasvatuksen pedagogisen merkityksen vuoksi olimme valinneet jokaiselle kerralle käsiteltävästä maasta tulevaa musiikkia. Esimerkiksi Afrikkaan tutustumiskerralle olimme valinneet traditionaalista itä-afrikkalaista heimomusiikkia. Musiikin kuuntelun ja tanssimisen lisäksi soitimme rumpuja, jotka ovat tärkeitä erityisesti afrikkalaisessa perinnemusiikissa.

Varhaiskasvatuksen tulee tarjota jokaiselle lapselle mahdollisuus tutustua erilaisiin lastenkirjallisuuden lajeihin. Satujen lukeminen on yksi keino rauhoittumiseen ja keskittymiseen, mutta lisäksi lapsille tulisi antaa mahdollisuus satujen pohjalta keskusteluun ja

eläytymiseen. Ennen satujen lukemista, lapset olisi hyvä virittää tunnelmaan ja tutustuttaa sadussa käsiteltäviin asioihin keskustelun tai esineiden avulla. (Suojala 2009: 41–43.)

Kuvataidekasvatus voidaan jakaa neljään osaan: ilmaisu, kokeminen, ympäristön tarkastelu sekä median tarkastelu (Rusanen 2009: 49). Suunnittelemassamme toiminnassa keskityimme erityisesti kuvataiteelliseen ilmaisuun. Rusasen (2009: 49–52) mukaan kuvataiteellisessa ilmaisussa lapsi harjoittelee erilaisia työskentelytapoja ja hän jäsentää havaintojaan ympäristöstä. 4–5-vuotiaana kuvallisen ilmaisun aiheiden tulisi nousta lapsen elämyspiiristä ja olla konkreettisia tai vaihtoehtoisesti runsaasti mielikuvitusta vaativia. Kuvataidekasvatuksen avulla voidaan tutustua lasten monikulttuurisiin taustoihin esimerkiksi juhliin ja perinteisiin liittyvien toimintamuotojen avulla.

Taidekasvatus on aina monikulttuurista: sen lisäksi, että varhaiskasvatuksessa on eri etnisistä taustoista tulevia perheitä, on jokaisella suomalaisellakin perheellä oma kotikulttuurinsa (Kalliala – Ruokonen 2009: 66). Taideaineiden avulla voidaan toteuttaa myös kulttuurikasvatusta, joka tarkoittaa kulttuuriperintökasvatusta. Lisäksi kulttuurikasvatuksella voidaan tarkoittaa kulttuurien välisen vuorovaikutuksen, suvaitsevaisuuden sekä monikulttuurisuuden tukemista sekä rasismiin vastaista toimintaa. (Muroke 2010: 131.) Varhaiskasvatuksessa voidaan puhua myös kulttuurienvälisestä taidekasvatuksesta, joka tarkoittaa, että lapset kasvavat ympäristössä, jossa kulttuurien taiteen muodot punoutuvat toisiinsa. (Kalliala – Ruokonen 2009: 68.)

5.2 Kehittämistehtävä

Halusimme opinnäytetyössämme keskittyä monikulttuurisuuskasvatukseen ja toteuttaa sitä jossakin muodossa päiväkodissa. Yhteistyöpäiväkodin lastentarhanopettaja piti myös monikulttuurisuuskasvatusta tarpeellisena ryhmälle, sillä päiväkodin kiireisestä arjesta ei aina löydy tarpeeksi aikaa tällaiselle toiminnalle. Lastentarhanopettaja ehdotti, että tutustuisimme heidän tai heidän vanhempiansa kotimaihin ja suunnittelimme tämän pohjalta pienryhmätuokiota, joissa hyödynnettiin viidennen dimensio toimintamallia.

Pienryhmäkertojen tavoitteena oli tukea lasten kulttuuri-identiteetin kehittymistä monikulttuurisuuskasvatuksen avulla sekä tuoda monikulttuurisuuskasvatus näkyvämmäksi päiväkodin arjessa. Toimintakertojen aikana pääsevät tutustumaan omiin ja muiden lasten kulttuuritaustoihin sekä pohtimaan Suomea omista näkökulmistaan. Lapsen tietämys

muista kulttuureista sekä omasta alkuperästään vahvistaa hänen kulttuuri-identiteettiään (Kaikkonen 1999: 17–19).

Toimintamme koostui viidestä pienryhmäkerrasta. Neljällä ensimmäisellä pienryhmäkerralla tavoitteenamme oli tutustua jokaisen lapsen tai heidän vanhempiansa kotimaahan niin, että yhdellä pienryhmäkerralla käsiteltiin yhtä tai kahta maata. Viimeisellä kerralla käsitelimme Suomea, joka on jokaisen pienryhmän lapsen asuinmaa ja siksi tällä kerralla tavoitteenamme oli käsitellä Suomea ja suomalaisuutta lasten näkökulmasta. Käsittelemme maita hyödyntäen viidennen dimension toimintamallia ja olimme kehittäneet sen pohjalta taustahahmoksi Nallen, joka halusi matkustaa lasten tai heidän vanhempiansa kotimaahan. Lapset saivat auttaa Nallea tutustumalla maihin ja käymällä niistä kirjeenvaihtoa Nallen kanssa.

Olimme suunnitelleet jokaiselle kerralle samanlaisen rakenteen. Aluksi luimme Nallen kirjeen lapsille ja sen jälkeen tutustuimme maihin karttapallon ja kuvien avulla. Tutustumisen ja keskustelun jälkeen pidimme lapsille toiminnallisen osuuden, joka sisälsi erilaisia taiteellisen ilmaisun muotoja.

Teimme lopuksi lasten ja Nallen kirjeenvaihdosta satukirjasen. Kokosimme kirjaseen kaikki lasten ja Nallen kirjeet sekä kuvia lasten töistä, joita he olivat tehneet toimintakerrojen aikana. Kun kirjanen oli valmis, kävimme viemässä sen päiväkotiin ja luimme sen lapsille. Halusimme tehdä kirjasen lapsille muistoksi Nallesta ja toimintakerroista. Toivomme myös, että tämän kirjasen kautta ryhmässä voitaisiin palata toimintakerroilla käsiteltyihin asioihin.

5.3 Ensimmäinen matka: Venäjä ja Kiina

Ensimmäisellä kerralla tavoitteenamme oli tutustuttaa lapset Nalleen ja projektiimme. Lisäksi tavoitteenamme oli tutustua lasten kanssa Venäjän ja Kiinan kulttuureihin. Lapset tunsivat meidät jo ennestään, joten aloitimme ensimmäisen tuokion kertomalla lapsille tarinan muodossa Nallesta, joka haluaa matkustaa maailman ympäri. Kerroimme Nallen kuulleen, että tässä päiväkotiryhmässä on lapsia monesta eri kulttuuritaustasta. Avasimme tätä lapsille kertomalla, että esimerkiksi heidän vanhempansa voivat olla kotoisin jostakin toisesta maasta kuin Suomesta tai lapset ovat itse voineet syntyä muualla. Kerroimme, että Nalle haluaisikin tutustua juuri näihin maihin ja niiden tapoihin. Ennen kuin Nalle lähtisi matkalle, olisi hänen kuitenkin hyvä tietää jotain näistä maista ja kerroimme

Nallen tarvitsevan lasten apua saadakseeseen tarvitsemaansa tietoa ja lähteäkseen matkalle.

Kerroimme lapsille, että ensimmäiseksi Nalle haluaisi matkustaa Venäjälle. Pyysimme lapsia ensin pohtimaan, kuka ryhmän lapsista on kotoisin Venäjältä. Tiesimme jo etukäteen, että ryhmän venäläistaustainen lapsi ei puhu vielä paljoakaan suomea, sillä hän on asunut Suomessa ja ollut päiväkotiryhmässä vasta melko lyhyen aikaa ja siksi pyysimme muita lapsia auttamaan. Tämän jälkeen tutkimme kartasta missä Venäjä sijaitsee ja pohdimme miten sinne voisi matkustaa. Vertailimme myös Venäjän kokoa Suomeen ja pohdimme, paljon siellä on ihmisiä. Kysyimme lapsilta, osaako kukaan sanoa "Hei" venäjäksi. Kysyimme tätä vielä erikseen venäläistaustaiselta lapselta, joka ei kuitenkaan tuntunut ymmärtävän kysymystä. Opetimme lapsille venäläisen tavan tervehtiä ja huomasimme, että venäläistaustainen lapsi kuitenkin selvästi tunnisti sanan ja toisteli sitä innoissaan. Kartan tutkimisen jälkeen näytimme lapsille kuvia Venäjästä: sen kaupungeista, luonnosta, ruoasta ja ihmisistä. Keskustelimme lasten kanssa kuvista ja niiden herättämistä ajatuksista sekä vertailimme esimerkiksi Suomen ja Venäjän luontoa keskenään.

Kuvien katselun jälkeen kerroimme lapsille perinteisistä venäläisistä puunukeista, eli Maatuskoista. Olimme ottaneet kaksi Maatuska-nukkea mukaan ja esittelimme niitä lapsille. Ennen kun kerroimme, että nukkeja kutsutaan Maatuskoiksi, kysyimme lapsilta tiesivätkö he miksi näitä nukkeja kutsutaan. Lapset eivät tieneet nimeä. Kerroimme puunukkeja kutsuttavan Maatuskoiksi. Vaikka venäläistaustainen lapsi ei kysyttäessä osannut kertoa nukken nimeä, huomasimme hänen kuitenkin jälleen tunnistavan kyseisen sanan ja toistavan sen perässämme venäjäksi. Näytimme lapsille, miten maatuskan sisällä on lisää pienempiä maatuskoja ja lapsista tämä oli todella hauskaa. Laskimme myös yhdessä, kuinka monta maatuskaa yhden maatuskan sisälle mahtuu.

Maatuskojen tutkimisen jälkeen lapset saivat piirtää ja värittää omat maatuska-nuket. Olimme piirtäneet ja tulostaneet lapsille maatuskan muotoiset pohjat, joille he saivat piirtää kasvot ja koristella maatuskan haluamallansa tavalla. Samalla soitimme lapsille venäläistä lastenmusiikkia. Lasten mielestä venäläinen musiikki oli todella hauskan kuulosta ja lapset nauroivat ja ihmettelivät musiikkia ja pohtivat mistä laulut voisivat kertoa. Lopuksi kirjoitimme yhdessä lasten kanssa Nallelle kirjeen asioista, joita olimme Venäjästä oppineet, sillä sen avulla pystyimme myös kertaamaan käytyjä asioita.

Venäjän jälkeen siirryimme käsittelemään Kiinaa. Tutkimme taas kartasta, missä Kiina sijaitsee ja pohdimme millaista siellä voisi olla ja millaisia tapoja siellä on. Tämän jälkeen näytimme kuvia esimerkiksi Kiinan muurista, puikoilla syömisestä, kiinalaisista kylistä ja riisipelloista. Vertailimme Kiinaa ja Suomea ja opetimme lapsille kiinalaisen tervehdyksen. Kerroimme lapsille, että Kiinassa puhutaan monia eri kieliä ja siellä on monia eri kansoja. Yksi ryhmän lapsista on uiguuri ja pyysimme häntä opettamaan muulle ryhmälle uiguurin kielisiä sanoja. Lisäksi kuuntelimme perinteistä uiguurimusiikkia. Tämän jälkeen meillä oli vielä tarkoitus lukea lyhyt kiinalainen satu, mutta huomasimme, etteivät lapset enää jaksaneet keskittyä. Kerroimme lapsille, että luemme sadun seuraavan kerran alussa. Tarkoituksenamme oli myös pyytää jokaiselta lapselta palautetta hymynaamojen avulla, mutta lapset innostuivat, kun näkivät muiden lähtevän ulos, eivätkä he enää jaksaneet istua paikoillaan. Pyysimme kuitenkin lapsilta palautetta, kysymällä oliko heillä ollut hauskaa ja mitä he olivat pitäneet tuokiosta.

Onnistuimme kertomaan kulttuureista lapsilähtöisellä tavalla ja lapset olivat koko toiminnan ajan selkeästi kiinnostuneita käsiteltävistä asioista. He olivat myös innoissaan saadessaan auttaa Nallea. Toiminnan jälkeen lapset esimerkiksi toistelivat toisilleen venäläistä tervehdystä. Huomasimme kuitenkin, että näin vilkkaalle lapsiryhmälle suunnittelemaamme toiminta oli liian pitkäkestoista, eivätkä lapset jaksaneet enää lopussa keskittyä. Toimintamme kesti tällä kertaa noin tunnin verran, joka oli selkeästi liian pitkä aika lapsille. Otimme tämän huomioon ja muokkasimme seuraavan kerran suunnitelmaamme tiiviimmäksi.

5.4 Toinen matka: Somalia ja Sierra Leone

Toisella pienryhmäkerrallamme tavoitteenamme oli tutustua Sierra Leonen ja Somalian kulttuureihin sekä Afrikkaan maanosana. Harmillista tämän toimintakerran kannalta oli se, että ryhmän somalitaustainen tyttö oli tullut kipeäksi, eikä päässyt osallistumaan toimintakertaan. Tyttö on todella puhelias ja kertoi innostuneesti jo edellisellä kerralla asioita omasta kulttuuristaan ja kielestään. Uskommekin, että hän olisi saanut paljon tästä toimintakerrasta. Olimme hankkineet jokaiselle toimintakerralle teemaan liittyviä välineitä, kuten musiikkia ja esineitä, joten emme voineet vaihtaa toimintakertojen paikkoja.

Aloitimme toisen toimintakertamme kertomalla ja muistuttamalla lapsia Nallesta, joka halusi matkustaa maailman ympäri ja tutustua päiväkotiryhmän lasten kulttuuritaustoihin. Kertasimme lasten kanssa mitä maita olimme käsitelleet viime kerralla ja lapset saivat

muistella missä maissa Nalle on vierailut. Annoimme lapsille Nallen lähettämän kirjekuoren, jossa oli mukana kirje Nallelta, kuvia kiinalaisista kirjaimista sekä kaksi kuvaa Nallesta. Toisessa kuvassa Nalle on Venäjällä kirkon edessä ja toisessa kuvassa Pekinissä. Olimme muokanneet kuvat Photoshop-ohjelman avulla siten, että näyttää siltä kuin Nalle olisi kuvassa oikeasti (Liite 1). Lapset olivat todella innoissaan ja ihmeissään Nallen lähettämästä kirjeestä ja etenkin siinä mukana olleista kuvista, joita he halusivatkin katsoa monta kertaa. Kirjeen loppuksi luimme lyhyen kiinalaisen sadun, jota emme edellisellä ehtineet lukea.

Kirjeen käsittelyn jälkeen kerroimme, että seuraavaksi Nalle aikoo matkustaa Afrikkaan. Tutkimme lasten kanssa Afrikkaa karttapallon avulla ja näytimme Somalian ja Sierra Leonen sijainnin kartalla. Lapset osasivat pienen arvailun jälkeen kertoa, kuka ryhmän lapsista on kotoisin Somaliasta ja kuka Sierra Leonesta. Olimme tällekin kerralle varanneet kuvia kyseisistä maista ja keskustelimme niistä lasten kanssa. Kävimme myös läpi yleisesti Afrikkaa, sen eläimiä ja luontoa.

Kuvien tarkastelun jälkeen kuuntelimme lasten kanssa perinteistä afrikkalaista rumpumusiikkia ja lapset saivat tanssia sen tahdissa keksien erilaisia liikkeitä. Olimme myös tuoneet mukamme djembe-rummun sekä pienet bongo-rummut, joita lapset saivat soittaa vuorotellen. Kerroimme lapsille myös, että Afrikan maissa on usein tapana kuljettaa esineitä pään päällä. Harjoittelimme tätä lasten kanssa hernepussien avulla ja kuvittelimme, että olemme hakemassa vettä kaivolta. Tämän jälkeen pohdimme vielä lasten kanssa tarkemmin, millaisia eläimiä Afrikassa voi olla ja miten ne äännelevät. Olimme ottaneet mukaan muutamia leluja, esimerkiksi norsuja ja leijonia havainnollistaaksemme keskustelua. Lopuksi kertasimme opittuja asioita ja kirjoitimme Nallelle kirjeen. Tämän jälkeen lapset olivat kuitenkin melko levottomia ja halusimme lopettaa pienryhmätoiminnan rauhallisesti, joten luimme heille vielä lyhyen somalialaisen sadun. Olimme ottaneet satukirjan mukaan, jotta meillä olisi varasuunnitelma, mikäli lapset eivät innostuisi jostakin muusta toimintaosuudesta.

Lapset olivat tällä kerralla melko levottomia eivätkä he jaksaneet keskittyä keskustelu-osuuksiin ja kuvien tarkasteluun kovinkaan kauaa. He kuitenkin nauttivat liikunnallisesta osuudesta sekä rumpujen soittamisesta, joten he pääsivät tutustumaan afrikkalaisiin kulttuuripiirteisiin yleisellä tasolla. Emme kuitenkaan päässeet tutustumaan Somalian ja Sierra Leonen kulttuureihin täysin toivomallamme tavalla, sillä emme saaneet näiden

maiden kulttuuritaustaisten lasten näkökulmaa esille. Tämä johtui siitä, että somalitaustainen tyttö oli poissa ja Sierra Leonesta kotoisin oleva poika ei osannut Suomea niin hyvin, että hän olisi osannut kertoa maasta ja sen kulttuurista.

Toiminnan päätteeksi kysyimme lapsilta, oliko heillä ollut hauskaa ja mistä he erityisesti pitivät, jotta voisimme tarvittaessa seuraavan kerran muokata toimintasuunnitelmaamme. Olimme jo viime kerralla huomanneet, että lapset nauttivat todella paljon eri maiden musiikin kuuntelusta. Tälläkin kerralla lapset innostuivat musiikista ja koemme tärkeäksi, että yhdistimme liikuntapainotteisen kerran juuri musiikkiin. Kokemustemme pohjalta halusimme liittää musiikkia myös seuraaviin toimintakertoihimme.

5.5 Kolmas matka: Irak ja Bangladesh

Tällä pienryhmäkerralla tavoitteenamme oli käsitellä Irakin ja Bangladeshin kulttuureita. Irakin kohdalla keskityimme erityisesti kurdeihin ja heidän kulttuuriinsa, sillä pienryhmän Irak-taustainen lapsi on useasti puhunut kurdeista ja kertonut olevansa kurdi. Myös tämän kerran aloitimme lukemalla Nallen kirjoittaman kirjeen ja näyttämällä Nallen lähettämät kortit. Tämän jälkeen tutkimme molempien maiden sijaintia karttapallosta sekä näytimme lapsille kuvia maista ja niiden kulttuuriin liittyvistä asioista.

Tällä kertaa kumpaankin käsiteltävään kulttuuriin kuuluvat lapset olivat paikalla ja annoimme heille mahdollisimman paljon tilaa kertoa itse omasta kulttuuritaustastaan ja opettaa muita lapsia. Bangladeshista kotoisin oleva lapsi on käynyt usein kotimaassaan, joten hän osasi kertoa maasta melko monipuolisesti. Molemmat lapset ovat puheliaita ja kertoilevat mielellään arjestaan. Tällä kerralla koko pienryhmän huomion keskipisteenä oleminen kuitenkin jännitti hieman toista lapsista. Rohkaisimme häntä kertomaan, mutta emme kuitenkaan halunneet painostaa häntä, vaan kerroimme kulttuurista jonkin verran itse ja pyrimme esittämään hänelle joitakin helppoja kysymyksiä, joiden avulla hän voi tuoda esille omia kokemuksiaan.

Jatkoimme kulttuureihin tutustumista kuvallisen ilmaisun sekä musiikin keinoin. Näytimme lapsille kuvia sareista, eli bangladeshilaisten naisten käyttämistä kansallisvaatteista. Annoimme Bangladeshista kotoisin olevalle lapselle tilaisuuden kertoa, mikä sari on sekä millaisissa tilanteissa sitä käytetään sekä täydensimme tarvittaessa hänen kertomuksiaan. Lapset saivat värittää kuvia tytöistä, jotka ovat pukeutuneet sariin. Lisäksi kuuntelimme irakilaista musiikkia.

Tällä kerralla tavoitteemme toteutui erittäin hyvin, sillä lapset jaksoivat keskittyä hyvin ja olivat kiinnostuneita käsiteltävistä kulttuureista. Tähän vaikutti positiivisesti myös se, että keskusteluosuuksien pääpaino oli lasten omissa kokemuksissa. Molemmilla lapsilla on hyvät kielelliset taidot ja he ovat tuoneet omaan kulttuuriinsa liittyviä asioita esille jo aiemmillä toimintakerroilla. Tällä kerralla keskustelua lasten kanssa syntyikin aiempia kertoja enemmän. Lopuksi kirjoitimme Nallelle yhteisen kirjeen ja pyysimme lapsilta palautetta toimintakerrasta.

5.6 Neljäs matka: Brasilia

Tällä pienryhmäkerralla tavoitteenamme oli käsitellä Brasiliaa ja sen kulttuuria. Pienryhmäkerran aluksi luimme jälleen Nallen kirjeen lapsille, sekä näytimme heille kuvat Nallesta Irakissa ja Bangladeshissa. Tämän jälkeen kerroimme lapsille, että Nalle aikoi seuraavalla kerralla matkustaa Brasiliaan ja tutkimme karttapallosta Brasilian sijaintia. Ryhmän brasilialaistaustainen lapsi sai kertoa ja opettaa ryhmälle miten Brasiliassa sanotaan hei. Tämän jälkeen näytimme lapsille vielä kuvia Brasiliasta ja keskustelimme maasta lasten kanssa. Kerroimme ja näytimme heille kuvia esimerkiksi Brasilialaisista perinteisistä sambakarnevaaleista. Pyrimme myös kyselemään asioita ryhmän Brasilialaistaustaiselta tytöltä, sillä häntä ujostutti eikä hän kertonut meille maasta kovinkaan oma-aloitteisesti.

Keskustelun ja kuvien katselun jälkeen kerroimme lapsille, että tekisimme heidän kanssaan brasilialaiset karnevaalinaamarit. Varasimme askartelulle reilusti aikaa, sillä halusimme, että lapset saavat luoda omanlaisensa naamarit kiireettömässä ilmapiirissä. Olimme askarrelleet lapsille naamaripohjia erivärisistä kartongeista, joista jokainen lapsi sai valita omansa. Olimme varanneet askarteluun monenlaisia koristeita ja lapset alkoivat koristella naamareita innolla. Laitoimme askartelun aikana taustalle soimaan myös Brasilialaista sambamusiikkia. Kun lapset olivat valmiita, laitoivat he naamarit päähänsä ja tanssimme yhdessä sambamusiikin tahdissa. Lisäksi lapsista otettiin valokuvat heidän kasvunkansioihinsa.

Tämä toimintakerta onnistui mielestämme hyvin ja saimme tuotua Brasilian kulttuuria hyvin esiin ja ryhmän brasilialaistaustainen tyttö osallistui myös keskusteluun. Erityisesti

lapset pitivät askartelusta. Karnevaalinaamareiden askartelu sopi myös hyvin vappuaaton teemaan ja ryhmän loppupäivän aikatauluun, sillä ryhmä oli menossa tuokiomme jälkeen katsomaan päiväkodin opettajien vappuesitystä.

5.7 Viimeinen yhteenvetokerta: Minun Suomi

Tällä kerralla tavoitteenamme oli käsitellä suomalaisuutta keskittyen erityisesti siihen, mitä asioita lapset pitävät Suomessa ja suomalaisuudessa tärkeinä. Aluksi luimme lapsille Nallen kirjeen ja näytimme heille kuvan Nallesta Brasiliassa. Kirjeessä kerroimme, että Nalle on nyt palannut Suomeen ja hän on tutustunut moneen eri maahan, niiden tapoihin ja ihmisiin. Kirjeen avulla pyrimme saada lapset huomaamaan, että vaikka ihmisillä on erilaisia tapoja, heidän välillään on myös paljon yhtäläisyyksiä. Monikulttuurisuuskasvatuksessa on mahdollista auttaa lapsia tiedostamaan, että erilaisista kulttuureista tulevat ihmiset ovat sekä samanlaisia että erilaisia. (Paavola 2007: 47). Lisäksi kiitimme lapsia kaikesta heidän avustaan.

Tälle kerralle olimme kuvien ja kuvien katselun sijaan tehneet itse muistipelin, johon olimme valinneet Suomeen liittyviä kuvia. Kuvien valinnassa otimme huomioon lasten näkökulman, lapsia kiinnostavat asiat ja heidän lähiympäristönsä. Muistipelissä oli mukana kuvia muun muassa lumileikeistä, muumeista, lasten lähikirjastosta sekä suomalaisesta luonnosta. Pelin avulla halusimme herätellä lapsia keskustelemaan heille tärkeistä asioista Suomessa. Pelin jälkeen pyysimme lapsia kertomaan, mistä he pitävät Suomessa ja mikä heille on tärkeää. Lapset saivat kertoa tästä muistipelien kuvien avulla tai vapaasti kertomalla. Monet lapset nostivat esille lumileikit ja esimerkiksi Linnanmäen. Jotkut lapsista valitsivat kuvista esimerkiksi saunan ja järven, kertoen pitävänsä erityisesti uimisesta. Osa lapsista halusi valita kaikki kuvat kertoen, että Suomessa on kiva asua.

Muistipelin ja keskustelun jälkeen piirsimme lasten kanssa "Minun Suomi" -aarrekartat. Lapset saivat piirtää kartan asioista, joita he haluaisivat tehdä ja paikoista, joihin he haluaisivat mennä Nallen kanssa. Osa lapsista ei halunnut piirtää karttaa, vaan he piirsivät tilanteita ja paikkoja, joissa he ovat yhdessä Nallen kanssa. Lopuksi annoimme lasten kertoa kuvista ja kirjasimme ne ylös kuvien taakse.

Tällä kerralla pyrimme painottamaan keskustelua ja saada lapset tuomaan esille ajatuksiaan Suomesta. Tämä onnistui hyvin, ja muistipeli oli mielestämme toimiva ratkaisu keskustelun avaajaksi. Lapset innostuivat muistipelistä ja kuvakorteista todella paljon ja kertoivat mielellään ajatuksistaan Suomesta, mutta heille tuotti hieman vaikeuksia odottaa omaa vuoroaan. Lapset olivat todella innoissaan päästessään piirtämään kuvia, joissa he ovat yhdessä Nallen kanssa.

6 Arviointi

Toteutimme arvioinnin pääosin itsearviointina. Lisäksi pyysimme palautetta sekä ryhmän lastentarhanopettajalta että toiminnassa mukana olleilta lapsilta. Lapsilta keräsimme palautetta hymynaamojen avulla toimintakertojen yhteydessä ja lastentarhanopettajalle lähetimme palautekyselyn viimeisen toimintakerran jälkeen.

Lastentarhanopettajan oli tarkoitus olla mukana seuraamassa toimintaamme, mutta hän pääsi valitettavasti seuraamaan vain kahta toimintakertaa. Pyysimme kyselyllä palautetta lastentarhanopettajan näkemyksestä tavoitteittemme toteutumisesta ja toiminnan hyödyllisyydestä. Kysyimme myös, näkyivätkö toimintatuokioissa käsittelemämme asiat päiväkodissa tuokioiden ulkopuolella esimerkiksi lasten puheissa tai leikeissä. Pyysimme myös palautetta siitä, mikä toiminnassa oli hyvää ja olisiko siinä jotain kehitettävää.

Lastentarhanopettaja koki pienryhmän sopivaksi toimintatavaksi tämän kaltaiseen toimintaan. Hänen mielestään oli hyvä lähtökohta, että jokaisen pienryhmässä olevan lapsen kulttuuria käsiteltiin ja että lapsi sai mahdollisuuden kertoa kulttuuristaan omasta näkökulmastaan. Hänen mukaansa aiheemme on tärkeä, sillä päiväkodin arjessa ei aina ole tilaisuutta ja aikaa keskittyä kulttuurien käsittelyyn. Lastentarhanopettaja koki tärkeänä sen, että olimme perehtyneet hyvin käsiteltäviin kulttuureihin ja niiden tapoihin.

Saimme lastentarhanopettajalta toiminnastamme pääosin positiivista palautetta. Hänen mukaansa vanhemmat lapset hyöttyivät toiminnasta nuorempia hieman enemmän ja he pystyivät tuokioidemme avulla pohtimaan toiminnan aikana käsiteltyjä asioita myös toiminnan ulkopuolella ja kotona. Hänen kokemuksensa mukaan lapset nauttivat tuokioistamme, ja ne olivat innostavia ja mielenkiintoisia. Hänen mukaansa toimimme lasten

kanssa rauhallisesti ja luontevasti sekä saimme nopeasti lasten luottamuksen. Saimme myös lapsilta positiivista palautetta hymynaamojen avulla. Erityisesti lapset kertoivat pitäneensä toiminnallisista osuuksista.

Päätavoitteenamme oli tukea lasten kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Kulttuuri-identiteetin kehittyminen on pitkä prosessi, joten arvioimme toiminnan onnistumista pienempien ja melko helposti nähtävien ja mitattavien tavoitteiden kautta, jotka tukevat osaltaan lasten kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Lisäksi pyrimme arvioimaan sitä, miten hyvin onnistuimme täyttämään monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteita.

Benjaminin (2014: 78) mukaan lasten kanssa kulttuuria käsiteltäessä voidaan keskittyä aluksi kulttuurin näkyviin osiin. Lasten kanssa voidaan tutustua kulttuureihin keskustelemalla esimerkiksi kulttuuriin kuuluvista juhlista, pukeutumisesta, kielistä ja musiikista, sillä nämä asiat ovat tarpeeksi konkreettisia ja selkeitä lapsille. Projektissamme keskityimme juuri näihin asioihin. Tutustuimme kulttuureihin keskustelun, kuvien sekä musiikin ja muun toiminnan avulla. Keskustelimme ja näytimme kuvia selkeästi kulttuuria ilmentävistä asioista, kuten luonnosta, paikallisesta ruoasta sekä juhlista tai pukeutumisesta.

Yksi tavoitteistamme oli jakaa tietoa eri kulttuureista. Tarjosimme jokaisella kerralla lapsille tietoa joko heidän omasta tai muista kulttuureista. Pyrimme tätä kautta tukemaan lasten kulttuuri-identiteetin kehittymistä, sillä Kaikkosen (1999: 24–25) mukaan kulttuuri-identiteetin kehittyessä yksilö tulee tietoiseksi oman, alkuperäisen kulttuurinsa piirteistä ja oppii samalla muiden kulttuurien toimintatapoja. Kun lapsen ymmärrys omista juurista ja perinteistään kasvaa, hänen identiteettinsä vahvistuu (Halme – Vataja 2011: 11). Koska kulttuuri-identiteetin vahvistaminen oli päätavoitteemme, oli tärkeää, että lapset saivat tietoa myös omasta kulttuuristaan.

Olimme tutustuneet jokaisella kerralla käsiteltäviin kulttuureihin ja maihin etukäteen sekä keränneet tietoa ja kuvia esiteltäväksi. Onnistuimme mielestämme esittelemään maita ja kulttuureja lapsiryhmälle sopivalla tavalla ja saimme tästä myös positiivista palautetta lastentarhanopettajalta. Ainakin heti toimintakertojen jälkeen lapset jäivät puhumaan läpi käydyistä asioista ja jatkoivat keskustelua, esimerkiksi opettivat oman kielensä sanoja toisille. Kertasimme myös jokaisen kerran alussa edellisellä kerralla käsiteltyjä asioita muistelemalla yhdessä lasten kanssa sekä lukemalla Nallen lähettämän kirjeen.

Tavoitteenamme oli myös, että lapset saivat vaikuttaa toimintaan jakamalla omia kokemuksiaan ja osallistumalla keskusteluun. Monikulttuurisuuskasvatuksessa on tärkeää saada lapset tuntemaan muita kulttuureita, jotta he voivat ymmärtää oman kulttuurinsa erityispiirteitä (Paavola 2007: 47). Olimme suunnitelleet toiminnan niin, että meillä oli jokaisella kerralla riittävästi aikaa lasten omille kokemuksille ja tarinoille. Halusimme, että jokaisesta kulttuurista tulisi esille myös lapsen näkökulma, sillä erityisesti lapsille, jotka kuuluvat etnisiin vähemmistöihin, tietoisuus omasta etnisyydestä on erittäin tärkeää. (Benjamin 2014: 78). Jotkut lapsista ujostelivat omista kokemuksistaan kertomista, kun toiset taas olisivat halunneet kertoa tarinoita paljon pidempään kuin muut jaksoivat keskittyä. Kaikkien lasten näkökulma ei kuitenkaan noussut keskusteluissa esille niin hyvin kuin olisimme toivoneet. Tämä johtui muun muassa ryhmän vaihtelevasta kielitaidosta sekä poissaoloista.

Pyrimme myös tuomaan päiväkotiryhmään uuden tavan toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta sekä lisäämään monikulttuurisuuskasvatuksen näkyvyyttä arjessa, sillä monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi näkyä päiväkodin arjessa (Halme – Vataja 2011: 43). Ryhmässä ei aiemmin ole toteutettu monikulttuurisuuskasvatusta projektimuotoisesti ja lastentarhanopettaja nosti esille tarpeen, johon voisimme toiminnallamme vaikuttamaan. Toivomme, että satukirja auttaisi myös ryhmää palaamaan monikulttuurisuuskasvatukseen edes lyhyesti.

Esittelemme lisäksi opinnäytetyömme päiväkodin talonkokouksessa, johon osallistuu päiväkodin johtaja ja työntekijöitä jokaisesta päiväkotiryhmästä. Halusimme esitellä opinnäytetyön kokouksessa, jotta mahdollisimman moni päiväkodista saisi tietoa projektistamme ja voisi hyödyntää toimintatapaa monikulttuurisuuskasvatuksessa. Lisäksi toivomme työelämässä tehtävän esittelyn myös herättävän lisää kiinnostusta ja huomiota monikulttuurisuuskasvatukseen myös muissa ryhmissä.

Tavoitteidemme täyttymisen arvioinnin lisäksi arvioimme toimintakertojen onnistuneisuutta, sillä koimme toimintakertojen onnistuneisuuden muiden tavoitteidemme täyttymiseen. Onnistuneet toimintakerrat mahdollistivat hyvän oppimisympäristön lapsille, jotta he voisivat saada tietoa toisista kulttuureista. Pyrimme havainnoimaan onnistuneisuutta sekä toiminnan aikana lapsia tarkkailemme että myös pyytämällä lapsilta palautetta. Lapset osallistuivat innokkaasti toimintaan ja kyselivät melko paljon käsiteltävistä maista.

Pidimme jokaisen toimintakerran jälkeen lyhyen arviointikeskustelun, jossa pohdimme mikä meni hyvin ja mitä meidän pitäisi muuttaa suunnitelmassamme seuraavaa kertaa varten. Olimme luoneet tavoitteidemme pohjalta lyhyen listan asioista, joita meidän tulisi tarkkailla jokaisen kerran aikana. Koottujen kysymysten avulla meidän oli helpompi kiinnittää toiminnan aikana huomiota tavoitteidemme kannalta olennaisiin asioihin sekä arvioida ja kehittää toimintaamme jokaisen kerran jälkeen. Listan avulla tarkkailimme esimerkiksi lasten keskittymistä ja innokkuutta sekä sitä, tarjosimmeko heille tarpeeksi tietoa käsiteltävistä kulttuureista toimintakertojen aikana. Kirjoitimme keskustelussa esille nousseet asiat ylös ja liitimme ne myös jokaisen toimintakerran kuvaukseen tiivistetysti.

Arvioimme toimintakertoja myös sen kautta, kuinka hyvin onnistuimme hallitsemaan ryhmää. Ryhmä oli melko vilkas ja sen hallitseminen oli välillä haasteellista sekä aikaa vievää. Onnistuimme kuitenkin hallitsemaan ryhmää niin, ettei ryhmän vilkkaus muuttanut toimintakertojemme pääsisältöjä. Välillä muokkasimme toimintaa tilanteen mukaan niin, että se tukisi suunnittelemaamme kokonaisuutta sekä tavoitteitamme. Esimerkiksi Afrikka-kerralla lapset innostuivat tanssista ja rummutuksesta ehkä hieman liikaakin, jolloin päätimme vielä lopuksi lukea heille somalialaisen sadun lasten rauhoittamiseksi.

Benjaminin (2014: 78) mukaan tietoisuus omasta etnisyydestä sekä positiivinen samais-tuminen omaan etniseen ryhmään on tärkeää etenkin etnisiin vähemmistöihin kuuluville lapsille. Toimintamme aikana tarjosimme lapsille tietoa ja keskustelimme lasten kanssa heidän etnisistä ja kulttuurisista taustoistaan. Kaikkosen (1999: 17–19) mukaan tietoi-suus sekä omasta että toisesta kulttuurista tukee kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Olemme suunnitelleet ja toteuttaneet toimintaamme kulttuuri-identiteettiä tukevista läh-tökohdista sekä monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteiden mukaisesti.

7 Pohdinta

7.1 Kehittämisehdotukset

Kokonaisuudessaan koemme, että opinnäytetyömme onnistui melko hyvin. Mielestämme idea on toimiva monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamiseen päiväkodissa. Us-

komme, että suunnittelemamme kokonaisuus toimisi kuitenkin paremmin hieman vanhemmilla lapsilla, esimerkiksi esikouluikäisillä. Pienryhmässä, jossa toteutimme projektin, lasten kieli- ja osaamistaso oli hyvin vaihteleva, minkä vuoksi kaikki lapset eivät hyötäneet toiminnasta yhtä paljon. Jotta suunnittelemamme toiminnan tavoitteet saavutettaisiin parhaimmalla mahdollisella tavalla, olisi tärkeää, että kaikkien lasten kielitaito olisi riittävä ja melko samantasoinen. Koemme kuitenkin suunnittelemamme toiminnan toimivaksi ja hyväksi tavaksi toteuttaa monikulttuurisuuskasvatusta ja tukea kaksikulttuuristen lasten identiteettiä.

Lastentarhanopettaja nosti esille melko samanlaisia kehittämiskohteita, joihin olimme itsekin kiinnittäneet huomiota. Muutama pienryhmän lapsista ei juurikaan puhu suomea ja heidän suomen kielen ymmärryksensä on melko puutteellista. Tästä syystä esimerkiksi toiminnan keskusteluosuudet olivat heille hankalia, eivätkä he aina jaksaneet keskittyä. Tästä syystä he eivät kenties hyötäneet toiminnastamme niin paljon kuin muut. He kuitenkin nauttivat toiminnallisista osuuksista ja osallistuivat niihin innokkaasti.

Koemme toiminnassamme yhdeksi haasteellisimmista asioista sen, että ryhmän taito- ja kielitaso vaihteli paljon. Kielitason vaihtelun vuoksi jouduimme käsittelemään kulttuureita yleisesti hieman lyhyemmin ja keskittymään enemmän itse toimintaan. Välillä keskustelut venyivät kuitenkin hieman liian pitkiksi toisten lasten halutessa keskustella pidempään. Tällöin kaikki lapset eivät jaksaneet keskittyä loppuun asti vaan halusivat jo siirtyä toiminnalliseen osuuteen. Koska taitotaso vaihteli paljon lasten kesken, jouduimme valitsemaan varsinaisiksi toimintaosuuksiksi sellaisia tehtäviä, jotka sopivat suurimmalle osalle ryhmästä. Osalle ryhmästä nämä tehtävät olivat kuitenkin liian haastavia, kun taas toiset olisivat selvinneet haastavammistakin tehtävistä. Tämä saattoi osaltaan vaikuttaa ryhmän levottomuuteen joidenkin toimintatuokioiden aikana.

Jouduimme vaihtamaan suunnitelmamme toiseen melko nopeasti, jolloin emme ehtineet suunnitella tarpeeksi tarkasti kaikkia pieniä yksityiskohtia. Käytimme esimerkiksi taustahahmonamme toimineesta nallesta ainoastaan nimeä Nalle, joka ei lapsia ensimmäisellä kerralla haitannut. Seuraavilla kerroilla lapset alkoivat kysellä enemmän Nallesta ja sen taustasta. Olimme miettineet Nallelle lyhyen taustatarinan, mutta emme olleet varautuneet yhtä tarkkoihin kysymyksiin kuin mitä lapset esittivät. Toiminnan kannalta olisi ollut parempi, jos Nallella olisi ollut jokin teemaan sopiva ja mieleenpainuva nimi.

Erityisesti viimeisellä kerralla pyrimme tuomaan esille jokaisen kulttuurin olevan yhtä arvokas ja tärkeä. Vaikka lapset eivät muistaisikaan kaikkia yksittäisillä kerroilla käsiteltyjä asioita, uskomme, että he saivat kokemuksen kulttuurien arvostamisesta. Koimme, että päätavoittemme, eli kulttuuri-identiteetin kehityksen tukemisen kannalta oli tärkeää, että käsitelimme jokaista ryhmässä edustettuna ollutta vähemmistökulttuuria. Näin jokainen lapsi sai kokemuksen oman taustakulttuurinsa arvostamisesta. Kun käsitelimme myös valtakulttuuria sekä sitä, mitä suomalaisuus on lapsen näkökulmasta, pyrimme vaikuttamaan lapsen kaksikulttuurisen identiteetin kehittymiseen.

Koimme viidennen dimension toimintamallin käytön lasten kannalta hyvin mielekkääksi. Lapset olivat innoissaan Nallesta ja sen auttamisesta sekä kyselivät usein, milloin Nalle palaa takaisin Suomeen. Etenkin Nallen kirjeet ja kuvat innostivat lapsia mukaan toimintaan. Eräs lapsista oli erityisen innostunut Nallesta ja halusi aina antaa suukon Nallen kuvalle. Taustahahmon avulla saimme jäsenettyä toimintaa ja luotua siihen tarinallisuutta ja lasten kannalta selkeän rungon. Lasten oli helpompi ymmärtää se, että Nalle matkustaa maihin, kuin että vain puhuisimme maista yleisellä tasolla.

Yksi monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteista on, että sitä tulisi suunnata myös valtaväestölle (Banks 2002: 5). Ryhmässä oli kuitenkin vain yksi valtaväestön edustaja. Tämä johtui siitä, että olimme pyytäneet luvat lasten osallistumiseen aiemman suunnitelmamme perusteella, emmekä voineet vaihtaa ryhmää, vaikka suunnitelma vaihtuikin. Vaikka tämä kyseinen monikulttuurisuuskasvatuksen periaate ei toteutunutkaan, pyrimme toiminnan avulla tukemaan kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Koska pienryhmässä oli yksi lapsi jokaisesta päiväkotiryhmän kulttuuritaustasta, nousi kulttuuri-identiteetin kehityksen tukeminen kaikkein keskeisimmäksi tavoitteeksi monikulttuurisuuskasvatuksen rinnalle.

Suunnittelemaamme ideakehikkoa voisi hyödyntää myös koko ryhmän kanssa, niin, että kaikki lapset pääsisivät ryhmissä tutustumaan maihin Nallen kanssa. Näiden pienryhmien aikana lapset voisivat askarrella esimerkiksi maiden lippuja tai muita kulttuuria selkeästi ilmentäviä asioita. Ne voitaisiin laittaa esille päiväkodin seinälle tai niistä voitaisiin pitää näyttely muille päiväkodin lapsille. Tuokioiden aikana voitaisiin myös opetella eri maiden kansallistansseja tai kansallissatuja, jotka voitaisiin esittää muille ryhmille.

Aloittamaamme projektia olisi myös mahdollista jatkaa koko vuoden kestäväksi teemaksi. Näin monikulttuurisuuskasvatusta voitaisiin toteuttaa viikon henkilö -toimintamallin mukaisesti, eli jokainen lapsi ja hänen kulttuurinsa olisi esillä viikon verran. Viikon aikana voitaisiin esimerkiksi opetella kyseisen kulttuurin tai maan leikkejä sekä lukea satuja. Lapset voisivat myös askarrella kulttuurikalenterin, jossa näkyisi jokaiseen päiväkotiryhmän kulttuuriin liittyvät juhlat. Juhlien ajankohtana lapset saisivat tietoa toistensa juhlista ja muista kulttuurisista tapahtumista.

7.2 Eettiset kysymykset

Haimme luvan projektiimme Helsingin varhaiskasvatusvirastolta. Tutkimuslupa oli haettu aiemman sadutusprojekti-idean perusteella, mutta olimme saaneet luvan myös pienryhmätoiminnan ohjaamiseen. Koska lopullinen toimintamme koostui vain viidestä pienryhmätoimintakerrasta, ei meidän tarvinnut enää hakea uutta erillistä tutkimuslupaa. Pyyksimme luvat toimintaamme sekä päiväkodin johtajalta että päiväkodin lastentarhanopettajalta.

Pyysimme lupaa alkuperäiseen sadutusprojektiin myös lasten vanhemmilta kirjallisesti. Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan ymmärtäneet kirjallista lupakirjettämme, jolloin ryhmän työntekijät selittivät toimintaideamme heille suullisesti, jotta he pystyisivät antamaan kirjallisen suostumuksensa. Kun jouduimme muuttamaan suunnitelmaamme, emme pyytäneet enää erillisiä kirjallisia suostumuksia vanhemmilta, vaan ryhmän työntekijät selittivät heille toimintamme muutokset suullisesti ja varmistivat, oliko lapsilla edelleen lupa osallistua. Kirjalliset suostumukset jäivät päiväkodille.

Dokumentoidessamme toimintaa emme kuvanneet lapsia, vaan ainoastaan heidän töitään. Opinnäytetyömme lopussa on liitteenä yhdessä lasten kanssa tekemämme satukirja (Liite 1), johon on koottu valokuvia lasten töistä. Näistä kuvista ei kuitenkaan voi tunnistaa yksittäisiä lapsia, sillä heidän nimensä eivät näy kuvissa. Lasten alkuperäiset työt ovat päiväkodilla lasten kasvunkansioissa.

Halusimme tuokioissamme luoda vapaan ja luottamuksellisen ilmapiirin. Tuokioissamme lasten ei tarvinnut kertoa mitään, jos he eivät halunneet. Pohdimme myös pitkään, miten meidän tulisi pienryhmätoiminnassa käsitellä epävakaa tilanteessa olevia maita, kuten Irakia ja Somaliaa. Mietimme, voiko Nalle matkustaa näihin maihin ja mitä me näistä

maista kertoisimme. Päädyimme käsittelemään maita melko yleisellä tasolla ja keskityimme maiden kulttuurisiin piirteisiin.

Lähteet

Alasuutari, Maarit 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa Karila, Kirsti – Alasuutari, Maarit – Hännikäinen, Maritta – Nummenmaa, Anna Raija – Rasku-Puttonen, Helena (toim.): Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 70–90.

Alitolppa-Niitamo, Anne – Säävälä, Minna 2013. Johdattelua kirjan teemoihin. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, Anne – Fågel, Stina – Säävälä, Minna (toim.): Olemme muuttaneet ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto. 5–12.

Alitolppa-Niitamo, Anne 1993. Kun kulttuurit kohtaavat. Matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Suomen mielenterveysseura ry.

Alitolppa-Niitamo, Anne – Leinonen, Elina 2013. Perhe, nuoret ja maahanmuutto. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, Anne – Fågel, Stina – Säävälä, Minna (toim.): Olemme muuttaneet ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto. 96–113.

Banks, James A. 2002. An Introduction to Multicultural Education. Boston: Allyn & Bacon.

Banks, James A. 2006. Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum and Teaching. Boston: Pearson Education Inc.

Benjamin, Saija 2013. Kasvatus ja identiteetti. Teoksessa Toivanen, Paula – Laine, Marja (toim.): Kestävä kasvatus. Kulttuuria etsimässä. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. 118–131.

Benjamin, Saija 2014. Kulttuuri-identiteetti. Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa Laine, Merja (toim.): Kulttuuri-identiteetti ja kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. 58–109.

Berry, John W. 1997. Immigration, Acculturation, and Adaptation. Lead Article. Queen's University. Ontario. Canada. Verkkodokumentti. <<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1063337.files/immigrationacculturtion%20Reading.pdf>>. Luettu 11.2.2014.

Brotherus, Annu – Helimäki, Elina – Hytönen, Juhani 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: WSOY.

Eerola-Pennanen, Paula 2011. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.): Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 233–245.

Forsander, Annika – Ekholm, Elina – Hautaniemi, Petri et al. 2001. Monietnisyyys, yhteiskunta ja työ. Helsinki: Palmenia.

Hakkarainen, Pentti 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakkarainen, Pentti 2004. Narrative Learning in Fift Dimension. Outlines. Critical Practice Studies. Verkkodokumentti. <<http://www.outlines.dk/contents/Outlines041/Hakkarainen04.pdf>>. Luettu 4.5.2014.

Hall, Stuart 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Suomentanut Koivisto, Juha. Teoksessa Lehtonen, Mikko – Löytty, Olli: Erilaisuus. Tampere: Vastapaino. 85–126.

Halme, Katjamaria – Vataja, Anita 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.

Helsingin kaupunki 2011. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelma. Sosiaalivirasto. Lasten päivähoido. Oppaita ja työkirjoja 2011:1.

Hofstede, Geert 1992. Kulttuurit ja organisaatiot. Suomentanut Liljamo, Ritva. Helsinki: WSOY.

Honkala, Satu 1999. Monikulttuurinen identiteetti. Teoksessa Honkala, Satu (toim.): Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Helsinki: Opetushallitus. 3.

Huttunen, Laura – Löytty, Olli – Rastas, Anna 2005. Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijäisiä suhteita. Teoksessa Rastas, Anna - Huttunen, Laura - Löytty, Olli (toim.): Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino. 16–40.

Huttunen, Laura 2005. Etnisyys. Luokittelusysteemejä ja elettyä yhteisöllisyyttä. Teoksessa Rastas, Anna – Huttunen, Laura – Löytty, Olli (toim.): Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino. 117–160.

Ingold, Tim 1993. The Art of Translation in a Continuous World. Teoksessa Pálsson, Gisli (toim.): Beyond Boundaries. Understanding, Translation and Anthropological Discourse. 210–230.

Kaikkonen, Pauli 1999. Kulttuurien välinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa Matinheikki-Kokko, Kaija (toim.): Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus. 17–29.

Kalliala, Marjatta – Ruokonen, Inkeri 2009. Kulttuurisen linssin läpi. Teoksessa Ruokonen, Inkeri – Rusanen, Sinikka – Välimäki, Anna-Leena (toim.): Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3. Helsinki: THL. 66–70.

Karila, Kirsti – Alasuutari, Maarit – Hännikäinen, Maritta – Nummenmaa, Anna Raija – Rasku-Puttonen, Helena 2006. Esipuhe. Teoksessa Karila, Kirsti – Alasuutari, Maarit – Hännikäinen, Maritta – Nummenmaa, Anna Raija – Rasku-Puttonen, Helena (toim.): Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 7–10.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.

Kivijärvi, Taru 2011. Maahanmuuttajataustaisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.): Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 246–259.

Kuittinen, Saija – Isosävi, Sanna 2013. Vanhemmuus ja pienten lasten hoiva eri kulttuureissa. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, Anne – Fågel, Stina – Säävälä, Minna (toim.): Olemme muuttaneet ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto. 78–95.

Laki lasten päivähoidosta 1973. Säädetty Helsingissä 19.1.1973.

Liebkind, Karmela 2000. Kun kulttuurit kohtaavat. Teoksessa Liebkind, Karmela (toim.): Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus. 13–27.

Lipponen, Lasse 2011. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.): Varhaiskasvatuksen käsikirja. 31–38.

Luoma, Ilona – Mäntymaa, Mirjami – Puura, Kaija – Tamminen, Tuula 2008. Geenit ja kulttuuri lapsen kasvun lähtökohtina. Teoksessa Lahikainen, Anja-Riitta – Punamäki, Raija-Leena – Tamminen, Tuula. Kulttuuri lapsen kasvattajana. 85–97.

Luovuutta! 2011. Taide- ja kulttuurikasvatuksen menetelmäopas monikulttuuriseen nuorisotoimintaan. Jyväskylä: Kulttuuriyhdistys Väristys ry.

Mikkola, Pirjo 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku: Turun yliopisto.

Muroke, Veijo n.d. Monitaiteinen taidekoulu. Innovoiva taidekasvatus. Teoksessa Koskinen, Tuulikki – Mustonen, Pekka – Sariola, Reetta (toim.): Taidekasvatuksen Helsinki. Lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus. Taidekasvatuksen Helsinki. Lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatus. 128–135.

Nummenmaa, Anna Raija 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa Karila, Kirsti – Alasuutari, Maarit – Hännikäinen, Maritta – Nummenmaa, Anna Raija – Rasku-Puttonen, Helena (toim.): Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 19–33.

Oikarinen-Jabai, Helena 2010. Näkökulmia monikulttuuriseen taidekasvatukseen ja työpajatoimintaan. Teoksessa Oikarinen-Jabai, Helena (toim.): Kohti monikulttuurista koulua. Taidepajat osana kulttuurikasvatusta. Oppaat ja käsikirjat 2010: 6. Helsinki: Opetushallitus. 11–25.

Paavola, Heini – Talib, Mirja-Tytti 2000. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Helsinki: PS-kustannus.

Paavola, Heini 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Väitöskirja. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.

Patrikainen, Inkeri 1999. Koulun rooli maahanmuuttajaoppilaan identiteetin rakentumisessa. Teoksessa Honkala, Satu (toim.): Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Helsinki: Opetushallitus. 13–18.

Petkova, Diana 2005. Cultural identity in a pluralistic world. Teoksessa Petkova, Diana – Lehtonen, Jaakko (toim.): Cultural identity in an intercultural context. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 11–66.

Raittila, Raija 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa Karila, Kirsti – Lipponen, Lasse (toim.): Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 69–94

Ruokonen, Inkeri – Rusanen, Sinikka 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa Ruokonen, Inkeri – Rusanen, Sinikka – Välimäki, Anna-Leena (toim.): Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3. Helsinki: THL. 10–15.

Ruokonen, Inkeri 2009. Musiikillista oppimisympäristöä luomaan. Teoksessa Ruokonen, Inkeri – Rusanen, Sinikka – Välimäki, Anna-Leena (toim.): Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3. Helsinki: THL. 22–29.

Rusanen, Sinikka 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa Ruokonen, Inkeri – Rusanen, Sinikka – Välimäki, Anna-Leena (toim.): Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3. Helsinki: THL. 48–55.

Rytkönen, Kikka 1999a. Katsomusten hedelmälliseen rinnakkaineloon. Miten tulla toimeen islamin kanssa? Teoksessa Honkala, Satu (toim.): Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Helsinki: Opetushallitus. 31–40.

Rytkönen, Kikka 1999b. Suvaitsevaisuus on kaikkien päänsärky. Kohti suvaitsevaisuuskasvatuksen käytäntöjä. Teoksessa Honkala, Satu (toim.): Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Helsinki: Opetushallitus. 64–71.

Räty, Minttu 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.

Saukkonen, Pasi 2007. Maahanmuutto, monikulttuurisuus ja kulttuuripolitiikka. Taustatietoja tutkimukselle ja toiminnalle. Verkkodokumentti. <http://www.cupore.fi/documents/monikulttuurisuus_taustatietoja.pdf>. Luettu 22.6.2014.

Schubert, Carla 2013. Kotoutumisen psykologiaa. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, Anne - Fågel, Stina – Säävälä, Minna (toim.): Olemme muuttaneet ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto. 63–77.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Verkkodokumentti. <<http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf>>. Luettu 11.2.2014.

Suojala, Marja 2009. Lastenkirjallisuus kielen ja kuvittelukyvyn laajentajana. Teoksessa Ruokonen, Inkeri – Rusanen, Sinikka – Välimäki, Anna-Leena (toim.): Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Opas 3. Helsinki: THL. 40–47.

Suomen perustuslaki 1999. Säädetty Helsingissä 11.6.1999.

Talib, Mirja – Löfström, Jan – Meri, Matti 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.

Talib, Mirja-Tytti 1999. Kahden kulttuurin ristipaineessa. Teoksessa Honkala, Satu (toim.): Solmut auki. Näkemyksiä ja kokemuksia monikulttuurisesta koulutyöstä. Helsinki: Opetushallitus. 4–12.

Talib, Mirja-Tytti 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.

Tilastokeskus 2014. Suomi lukuina. Väestö. Ulkomaiden kansalaiset. Verkkodokumentti. Päivitetty 12.5.2014. <https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset>. Luettu 3.8.2014.

Turja, Leena 2011. Tiedekasvatus ja lapsen tutkiva toiminta. Teoksessa Hujala, Eeva – Turja, Leena (toim.): Varhaiskasvatuksen käsikirja. 179–194.

Unicef n.d. Yleissopimus lasten oikeuksista. Verkkodokumentti. <<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>>. Luettu 11.2.2014.

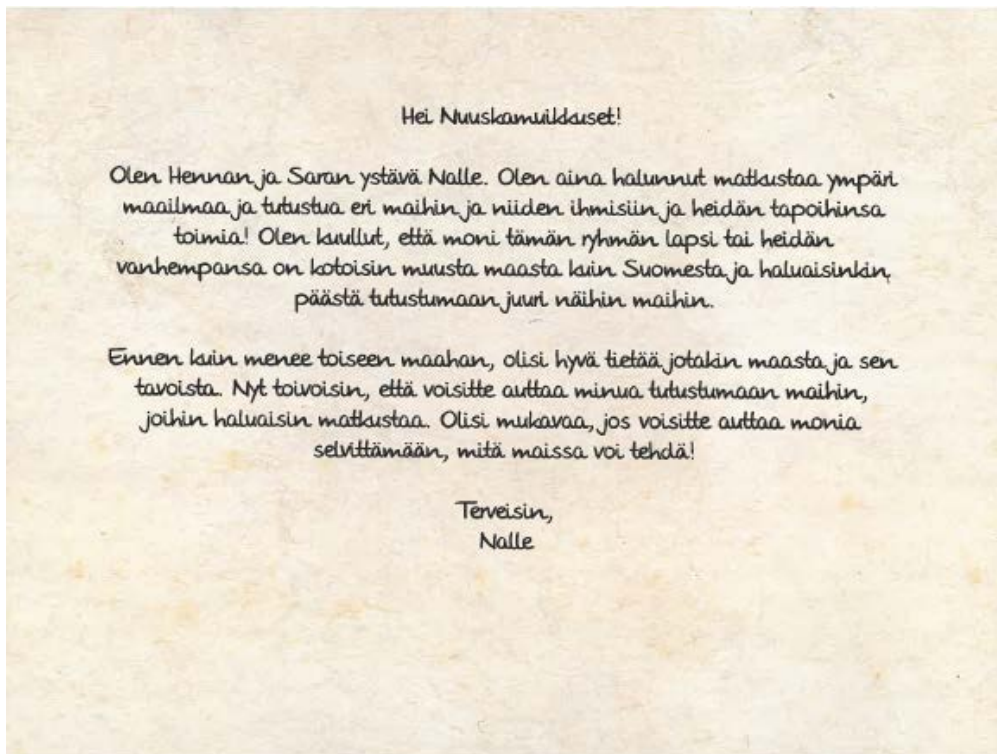
Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta 2008. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Liite 1. Satukirjanen: Nallen matka maailman ympäri



Kuva 1. Nalle ja maapallo. Lähde: Nasa. <<https://www.flickr.com/photos/nasacom-mons/9464664723/>>. Kuva muokattu: Nalle lisätty.

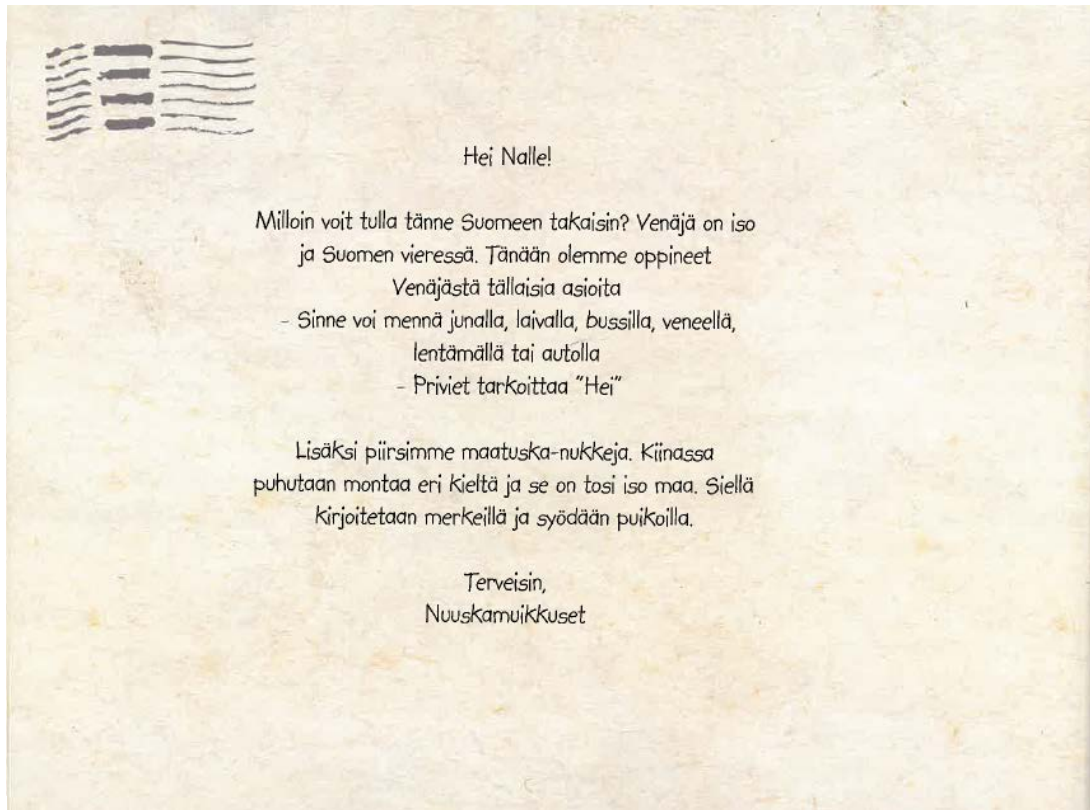


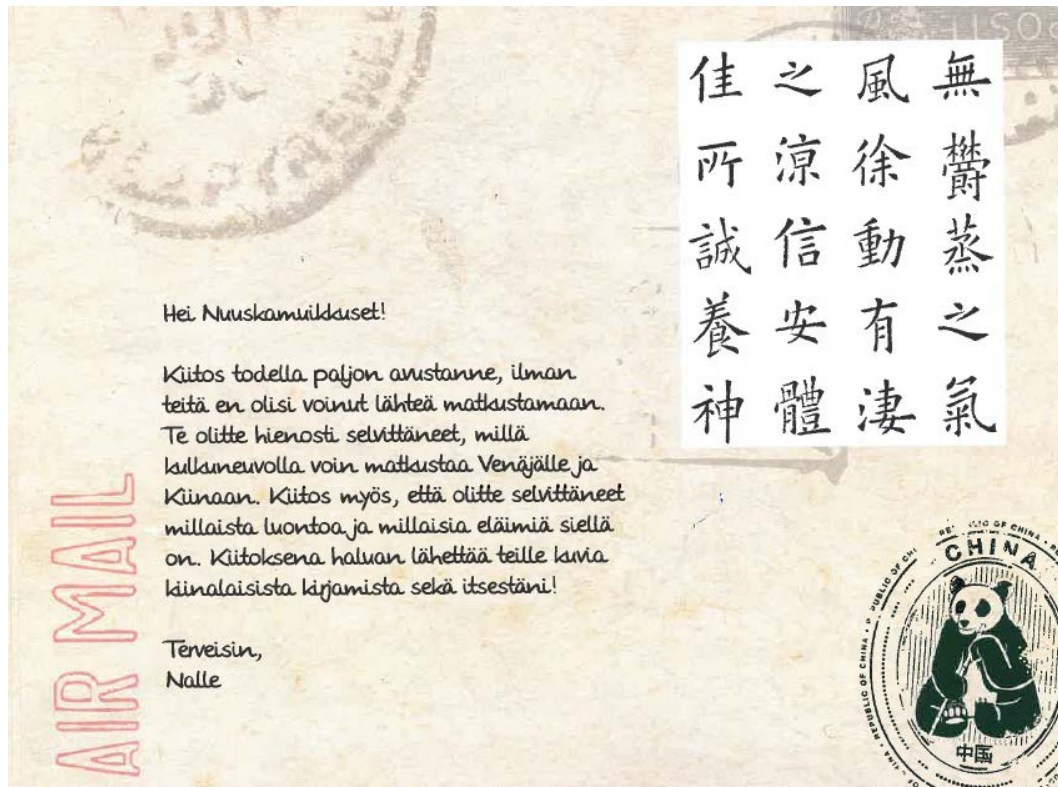
Hei Nuuskamuikkuset!

Olen Henna ja Saran ystävä Nalle. Olen aina halunnut matkustaa ympäri maailmaa ja tutustua eri maihin ja niiden ihmisiin ja heidän tapoihinsa toimia! Olen kuullut, että moni tämän ryhmän lapsi tai heidän vanhempansa on kotoisin muusta maasta kuin Suomesta ja haluaisinkin päästä tutustumaan juuri näihin maihin.

Ennen kuin menee toiseen maahan, olisi hyvä tietää jotakin maasta ja sen tavoista. Nyt toivoisin, että voisitte auttaa minua tutustumaan maihin, joihin haluaisin matkustaa. Olisi mukavaa, jos voisitte auttaa monia selvittämään, mitä maissa voi tehdä!

Terveisin,
Nalle





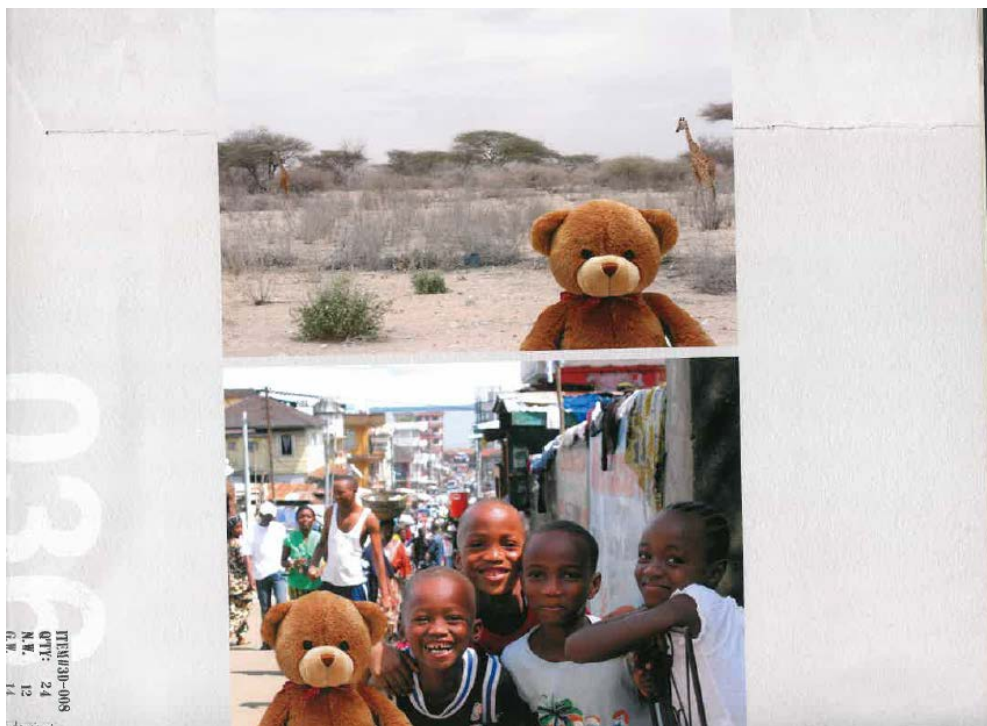
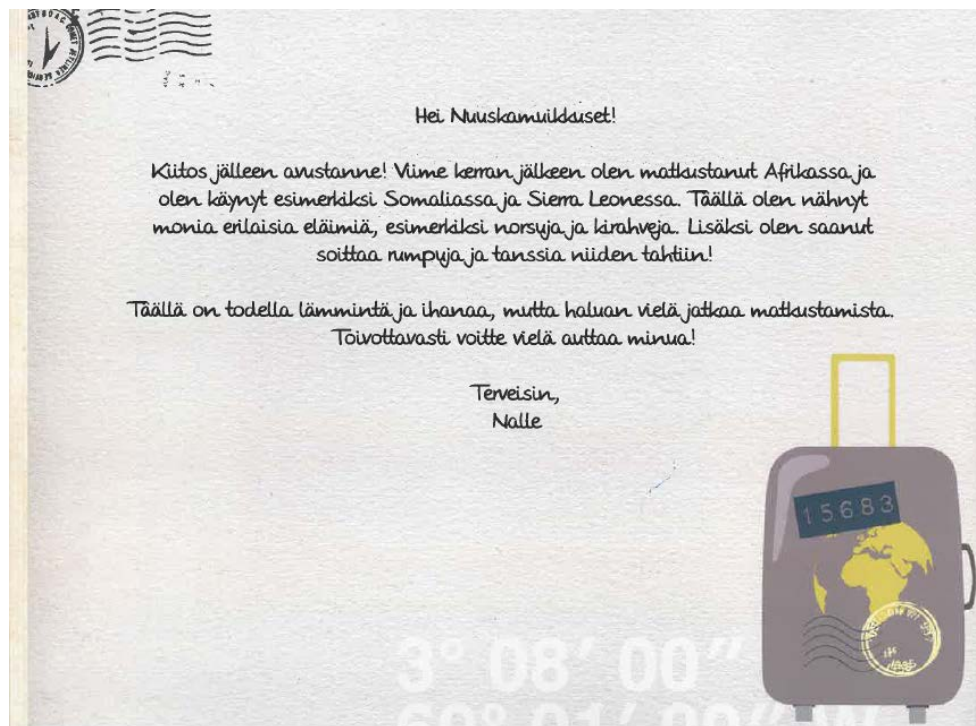


Kuva 2. Nalle Venäjällä. Lähde: Alex Zelenko. < http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Russia-Moscow-Saint_Basil%27s_Cathedral-5.jpg>. Creative Commons -kuva. Kuva muokattu. Nalle lisätty.

Kuva 3. Nalle Kiinassa. Lähde: Paul/Flickr. < https://www.flickr.com/photos/pipe_sensei/517065106/in/pool-bestofbeijing/>. Creative Commons -kuva. Kuva muokattu. Nalle lisätty.



Kuva 4. Afrikkalaiset rummut. Lähde: Olle Svensson. <<http://www.flickr.com/photos/ollesvensson/2995666747/>>. Creative Commons –kuva.



Kuva 5. Nalle Somaliassa. Lähde: Oxfam East Africa.

<https://www.flickr.com/photos/oxfameastafrica/5930119595/in/photostream/>. Creative Commons-kuva.

Kuva muokattu. Nalle lisätty.

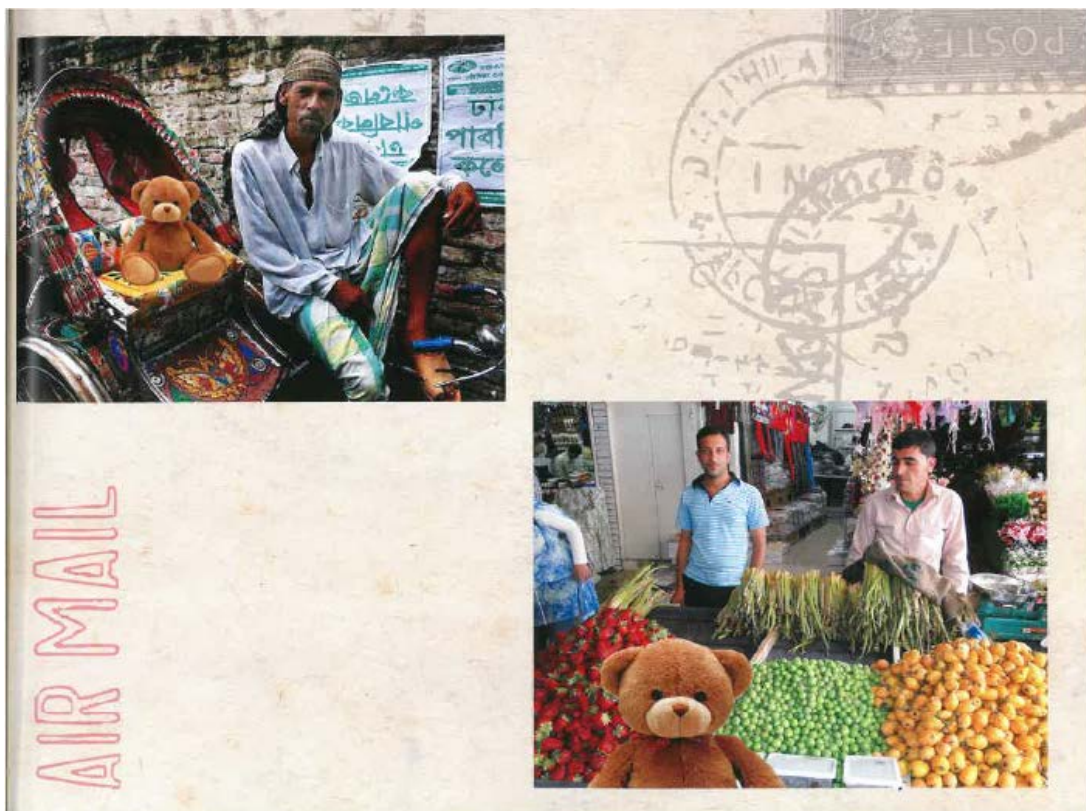
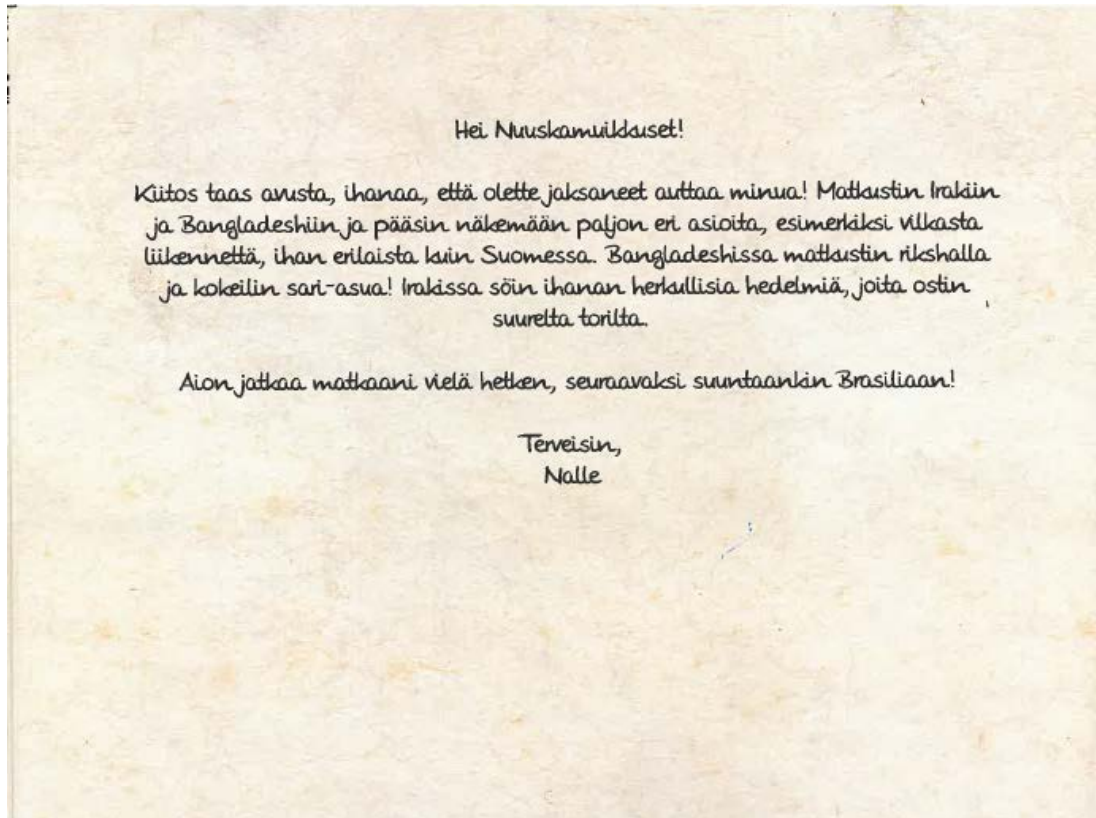
Kuva 6. Nalle Sierra Leonessa. Lähde: Matt Stephenson.

<https://www.flickr.com/photos/hullmanmatt/4068098169/in/set-72157622613701903>. Creative

Commons-kuva. Kuva muokattu. Nalle lisätty.







Kuva 7. Nalle Bangladeshissa. Lähde: Steve Evans. <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cycle_rickshaw_wallah_in_Dhaka.jpg>. Creative Commons-kuva. Kuva muokattu. Nalle lisäty.

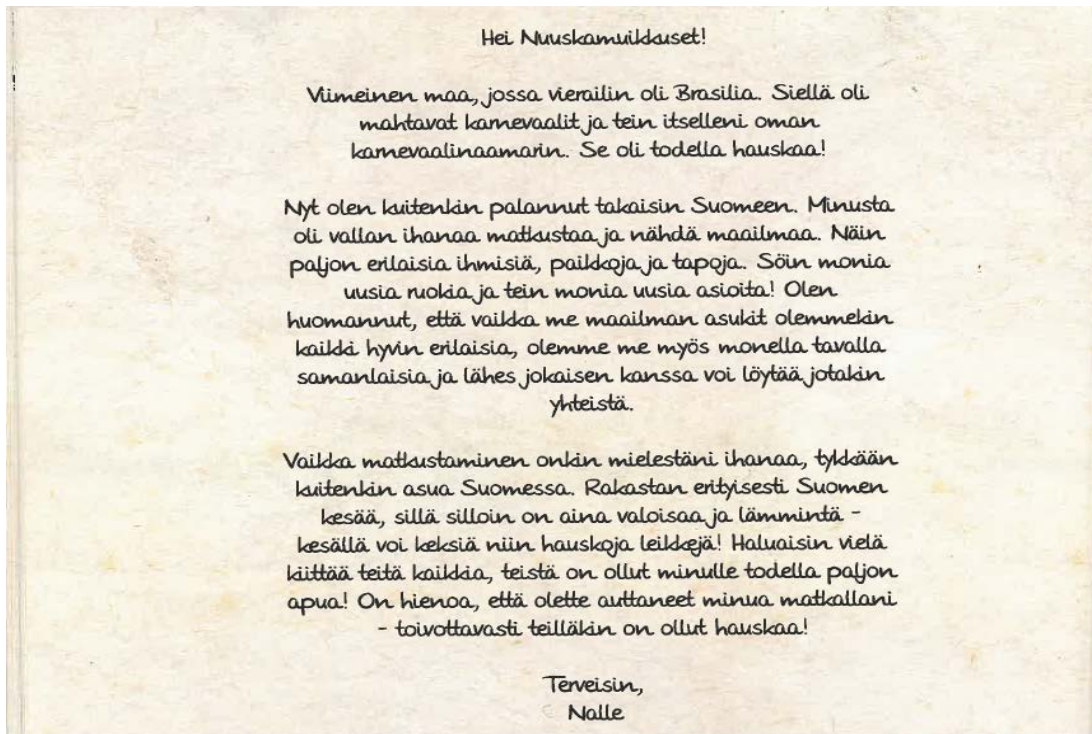
Kuva 8. Nalle Irakissa. Lähde: Adam Jones. <https://www.flickr.com/photos/adam_jones/5623942723/>. Creative Commons-kuva. Kuva muokattu. Nalle lisäty.

Hei Nalle!

Me tehtiin naamarit. Voisit mennä sambakarnevaaliin ja tehdä oman naamarin. Karnevaaleissa on musiikkia. Brasiliassa on myös lämmin ja voit mennä uimaan.

Tuletko jo takaisin?
Terveisin,
Nuuskamuikkuset





Kuva 9. Nalle Brasiliassa. Lähde: Sergio Luiz. <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carnival_in_Rio_de_Janeiro.jpg>. Creative Commons-kuva. Kuva muokattu. Nalle lisätty.