

<https://helda.helsinki.fi>

Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta : kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä

Arvola, Outi

2020

Arvola , O , Reunamo , J & Kyttälä , M 2020 , ' Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta : kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä ' , Ammattikasvatuksen aikakauskirja , Vuosikerta. 22 , Nro 1 , Sivut 44-60 . < <http://journal.fi/akakk/article/view/91032> >

<http://hdl.handle.net/10138/342916>

unspecified
acceptedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta

Kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä

Outi Arvola
KM, kasvatustieteen tohtorikoulutettava
Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
oamarv@utu.fi

Jyrki Reunamo
KM, dosentti, vastuullinen tutkija, yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
jyrki.reunamo@helsinki.fi

Minna Kyttälä
FT, dosentti (erityispedagogiikka), yliopistonlehtori
Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta
minna.kyttala@utu.fi

Tiivistelmä

Kieli- ja kulttuuritietoisen ammatillisen osaamisen kehittämistarve näkyy Suomessa eri kouluasteilla varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Oppimisympäristöt muuttuvat kielellisesti ja kulttuurisesti yhä monimuotoisimmiksi. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kasvattajat voivat mahdollistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevien oppimisympäristöjen toteutumista varhaiskasvatuksessa.

Tutkimusaineisto perustuu Helsingin yliopiston Orientaatioprojektissa kerättyjen ammattikasvattajien arvioihin ja havaintoihin varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuudesta varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. Tutkimusaineistona ovat kasvattajien tekemät 309 lapsiarviota eri kieli- ja kulttuuritaustaisista lapsista, observointiaineisto näiden lasten osallisuuden näyttäytymisestä varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä (N=7428) sekä kasvattajien arvioima varhaiskasvatuksen oppimisympäristön kyselyaineisto (N = 180 päiväkotiryhmää). Kantäväestön vertailuaineistossa lapsia on 1670 ja havaintojen määrä on 37 054.

Tutkimuksen tulosten perusteella eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevissa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä näyttäytyvät keskeisinä tekijöinä kasvattajien luomat, lasten osallisuutta mahdollistavat käytännöt, kuten perheiden huomiointi, vapaan leikin ohjaus,

lukemistilanteet ja varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaminen. Varhaiskasvattajien tulisikin kiinnittää näihin toimintoihin enemmän huomiota. Ammatillisen osaamisen kehittämisessä keskeistä on kasvattajien kieli- ja kulttuuritietoisien työn refleктоiva tarkastelu. Tutkimustulosten pohjalta voidaan kehittää kieli- ja kulttuuritietoisia oppimisympäristöjä ja tarkastella laajemmin niitä mahdollisia osaamistarpeita, joita ammattikasvattajilla työssään on.

Avainsanat: ammatillinen osaaminen, kieli- ja kulttuuritietoisuus, varhaiskasvatuksen oppimisympäristö, eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset, osallisuus

Towards linguistic and cultural awareness in education. Educators as facilitators of children's social participation in early childhood education

The need to develop linguistic and cultural awareness of professional educators is evident in Finland at different school levels from early childhood education to higher education. Learning environments are becoming more and more linguistically and culturally diverse. The purpose of this study is to explore how educators can enable early childhood learning environments that support the inclusion of children with different linguistic and cultural backgrounds.

The research material is based on the assessments and observations of professional educators collected during the University of Helsinki's Orientation Project, an early education research and development project. The research material consists of evaluations of 309 children with different linguistic and cultural backgrounds, observations (N = 7428) and educators' evaluations of learning environment (N = 180). There are 1670 children in the reference population and 37 054 observations.

Based on the findings of the study, the key factors in supporting children with different linguistic and cultural backgrounds seem to be the practices created to support children's participation, considering family, support of free play, reading sessions and pedagogical leadership. Reflecting the linguistic and cultural awareness of educators is vital to the development of professional skills. The results of the research can be used to develop learning environments that are linguistically and culturally aware and to look more broadly at the potential skills needed in the educators' work.

Keywords: professional competence, linguistic and cultural awareness, learning environment, early childhood education, children with different linguistic and cultural backgrounds, inclusion

Johdanto

Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) selvitys maahanmuuttajien koulutuspoluista ja integroitumisesta suomalaiseen koulutusjärjestelmään (2019) osoittaa, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden ja opiskelijoiden määrä Suomessa on kasvanut. Kasvun arvioidaan jatkuvan myös tulevaisuudessa. Ulkomaalaistaustaisen väestön osuus on noin seitsemän prosenttia koko Suomen väestöstä. Kieli- ja kulttuuritietoisuuden ammatillisen osaamisen kehittämiseksi on tarvetta eri kouluasteilla (ks. esim. Järvenkallas, Karila, & Kosonen, 2017).

OKM:n selvityksen (2019) mukaan väestörakenteen muutos näkyy erityisen vahvasti varhaiskasvatuksen kentällä. Vuonna 2017 puolet maahanmuuttajataustaisten perheiden toisen sukupolven lapsista oli alle kouluikäisiä. Vaikka monikulttuurista oppimista, kasvatusta ja koulutusta on tutkittu Suomessa monesta eri näkökulmasta (ks. esim. Zilliacus, Holm, & Sahlström, 2017; Itkonen, Dervin, & Talib, 2017; Jokikokko & Karikoski, 2016; Kyttälä, Sinkkonen, & Ylinampa, 2013; Kyttälä & Sinkkonen, 2014), ammattikasvattajien mahdollistamia monikulttuurisen varhaiskasvatuksen pedagogisia käytäntöjä ja lasten osallisuuden toteutumista on tutkittu Suomessa toistaiseksi vähän. Tässä artikkelissa tarkastellaan sitä, miten varhaiskasvattajat voivat toiminnallaan mahdollistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevia oppimisympäristöjä.

Hallinnonalan muutoksen, varhaiskasvatuslain uudistuksen ja varhaiskasvatussuunnitelman velvoittavuuden myötä suomalainen varhaiskasvatus on tullut selkeämmin osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää (Järvenkallas ja muut, 2017). Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on varmistaa lasta kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen oppimisympäristö. Tähän sisältyy myös lapsen kielellisen kehityksen tukeminen, kielitietoisuuden varhaiskasvatuksen toteuttaminen sekä kulttuurisen osaamisen edistäminen. (Opetushallitus, 2014, 2018.) Varhaiskasvatuksessa voidaan parhaimmillaan luoda hyvät lähtökohdat oppijan oppimispolun suotuisalle etenemiselle.

Pedagoginen kieli- ja kulttuuritietoinen opetus varhaiskasvatuksessa – kasvattajat hyvän oppimisympäristön luojina

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018) varhaiskasvatus määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi, jossa korostuu erityisesti pedagogiikka. Pedagogiikka perustuu määriteltyyn arvoperustaan sekä lapsi-, lapsuus- ja oppimiskäsityksiin, jotka konkretisoituvat kasvattajien toiminnassa. Pedagogiikalla

tarkoitetaan erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteeseen pohjaavaa, ammatillisesti johdettua, suunnitelmallista ja tavoitteellista ammattihenkilöstön työskentelyä lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteuttamiseksi. Ammattikasvattajien vahva asiantuntemus sekä yhteinen ymmärrys siitä, miten lasten oppimista ja hyvinvointia voidaan parhaalla tavalla edistää, mahdollistaa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisen. (Opetushallitus, 2018.)

Pedagoginen systeemiteoria jakaa varhaiskasvatuskäsitteen neljään ekstensioon, jotka ovat varhaiskasvatusajattelu, varhaiskasvatustiede, varhaiskasvatusoppiaine ja varhaiskasvatuskäytäntö (esim. Härkönen, 2003, 2008, 2009, 2011, 2013). Kaikki neljä ulottuvuutta ovat systeemissä, keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelu painottuu varhaiskasvatuksen käytäntöihin ja kasvattajien toimintaan (ks. myös Tonyan, 2015, 2017). Pedagoginen systeemiteoria auttaa kuitenkin tarkastelemaan monikulttuurisen varhaiskasvatuksen käytäntöjä holistisemmin myös varhaiskasvatusoppiaineen, varhaiskasvatustieteen ja varhaiskasvatusajattelun tasoilla. Tällöin huomioidaan tiedon, tietoisuuden ja kasvatusajattelun merkitys kasvatustyössä. Varhaiskasvatuksen jatkuvan kehittämisen perusedellytys on, että kasvattajat ymmärtävät oman toimintansa taustalla vaikuttavien arvojen, tiedon ja ajattelun merkityksen sekä osaavat arvioida niitä.

Gayn (2010) mukaan *kieli- ja kulttuuritietoinen opetus* on jokaisen lapsen yksilölliset lähtökohdat hyödyntävää, asioiden merkityksellisyyttä ja opettavien asioiden kokonaisvaltaisuutta tunnistavaa opetusta. Ammattikasvattajat tukevat lapsen oppimista tunnistamalla hänen oppimistapojaan, ja lapsen itsetuntoa ja positiivisen identiteetin kehittymistä tuetaan ymmärtämällä hänen kulttuuri- ja kielitaustaansa (Gay, 2010). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tavat työskennellä päivittäisissä varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä pohjautuvat heidän tulkintoihinsa *kulttuurisesti merkityksellisistä* tavoitteista ja päämääristä. Kasvattajilla on vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa toimintaa ja valittu toimintatapa riippuu siitä, mitä kasvattajat itse pitävät merkityksellisenä tehtävänä (Tonyan, 2015). Varhaiskasvatuksen perustoiminnot muodostavat huomattavan osan päivittäisestä toiminnasta. Kieli ja kulttuuri ilmentyvät näissä tilanteissa vahvasti, ja siksi onkin tärkeää tarkastella kasvattajien toimintaa näistä lähtökohdista käsin (ks. Kettukangas, 2017; Nsamenang, 2009), huomioiden erityisesti kulttuurisensitiiviset kysymykset (ks. esim. Warinowski, 2017).

Hyvälle kieli- ja kulttuuritietoiselle opetukselle keskeistä on yhteistyö kotien kanssa ja hyvän johtajuuden toteutuminen (Banks, 2008; Cummins, 2015; Gay, 2010; Paavola, 2017). Opettajien osaamista vertailevat kansainväliset tutkimustulokset osoittavat, että opettajat tarvitsevat lisää osaamista esimerkiksi lasten ja perheiden osallisuuden tukemiseen (Peterson ja muut, 2016). Samoin esimiehen tuen merkitystä laadukkaassa pedagogisessa varhaiskasvatuksessa on Suomessakin tutkittu

runsaasti. Esimiehen tuki on onnistuneen varhaiskasvatuksen merkittävä tekijä (ks. esim. Fonsén, 2014; Halttunen, 2009; Heikka & Waniganayake, 2011; Soukainen, 2015, 2016).

Varhaiskasvatus lasten osallisuuden mahdollistajana – ammattikasvattajien rooli keskeinen

Esiopetuksen opetussuunnitelman ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 2018) todetaan, että varhaiskasvatuksen tulee edistää osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa sekä arvostaa lasten, henkilöstön ja huoltajien näkökulmia. Lasten osallisuuden toteutuminen on kasvattajien tehtävä. Kun kasvattajat kohtaavat lapsen sensitiivisellä tavalla, lapsi saa myönteisen kokemuksen kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Kasvattajien tulisi huomioida lasten ja huoltajien osallistuminen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (ks. Lastikka, 2019; Järvenkallas ja muut, 2017.) Kasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus sekä kasvattajien toiminta mahdollistavat lasten osallisuutta (Virkki, 2015).

Lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa on monissa tutkimuksissa tarkasteltu kasvattajien käsitysten kautta (esim. Virkki, 2015; ks. myös Thomas, 2000; Virkki, Nivala, Kiilakoski, & Gretschel, 2012; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Kiili, 2006). Lapset tarvitsevat aikuisia, jotka voivat luoda heille edellytyksiä osallistua varhaiskasvatuksen toteuttamiseen (Virkki ja muut, 2012). Lapselle syntyy osallisuuden kokemus, kun hän kokee tulevansa kuulluksi ja nähdyksi omassa maailmassaan ja saa kokea, että häntä kiinnostavat asiat, aikomukset ja näkemykset otetaan huomioon ja kasvattajat kohtaavat ne kunnioittavalla tavalla. Lapsen aktiivinen toimijuus ja osallisuus varhaiskasvatuksessa edellyttävät kasvattajilta sitä, että lapsella on mahdollisuus olla tuottamassa tietoa omasta näkökulmastaan. (Virkki, 2015; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003.)

Kiili (2006) tekee eron osallistumisen ja osallisuuden käsitteiden välillä. Hänen mukaansa osallisuus sisältää henkilökohtaisen tunteen osallisuudesta, mutta osallistuminen ei välttämättä edellytä sitä. Venninen, Leinonen ja Ojala (2010) toteavat, että lasten osallisuus varhaiskasvatuksen toiminnassa edellyttää kasvattajien keskittymistä tukemaan osallisuutta luomalla myönteinen ilmapiiri ja olosuhteet varhaiskasvatuksen päivittäisissä toiminnoissa. Kasvattajilla tulee olla ammattitaitoa päästä sisälle lapsen maailmaan, kykyä hyödyntää lapsilta saatavaa tietoa pohjaksi yhteiselle toiminnalle ja taitoa kehittää lasten osallisuutta tukevia toimintoja omassa työssään.

Vennisen ja muiden (2010) mukaan kasvatushenkilöstö kokee lasten osallisuuden, lasten aloitteiden ja päätöksentekomahdollisuuksien näkyvän parhaiten leikissä. Myös varhaiskasvatuksen viihtyisyys,

turvallisuus, toiminnan vaihtelevuus, joustavuus ja oikea-aikaisuus näyttävät merkittävinä lasten osallisuuden toteutumiseksi (Virkki, 2015). Etenkin leikin merkitys kaikkien lasten osallisuuden toteutumisessa on noussut esiin useissa eri tutkimuksissa (esim. Helenius & Korhonen, 2011; Hellman & Lauritsen, 2017; Jensen ja muut, 2019; Kibsgaard, 2017; Kirova, 2010; Kirova & Hennig, 2013; Vygotsky, 1978; Tahvanainen & Turunen, 2016; Turunen, 2016).

Virkin (2015) tutkimustulosten mukaan lapset liittyvät leikkiin valinnanmahdollisuuksia, vaihtoehtoja, viihtymistä ja mielihyvää. Kasvattajat korostavat lasten välistä vuorovaikutusta ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Lasten kokemukset varhaiskasvatuksen toiminnasta, toimijuudesta ja osallisuudesta määrittävät vahvasti heidän vuorovaikutussuhteestaan toisiin lapsiin sekä kasvattajiin. Kaverien merkitys on lapsille tärkeä. Lapset myös toivovat, että heidän keskinäiset suhteensa olisivat mahdollisimman tasavertaiset. Aiemmat tutkimustuloksemme (Arvola, Lastikka, & Reunamo, 2017; Arvola, Reunamo, & Kyttälä, 2017; Arvola, Pankakoski, Reunamo & Kyttälä 2020) osoittavat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden todentuvan etenkin leikki-tilanteissa yhdessä toisten lasten kanssa, vaikka toisaalta esimerkiksi mielikuvitusleikkiin kiinnittyminen on eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille ajoittain sosiaalisesti haastavaa. Tähän tarvitaan kasvattajan tukea. Baen (2009) mukaan lasten osallisuuden kokemukset liittyvät vuorovaikutussuhteisiin, luottamukseen ja toisen osapuolen kunnioitukseen. Lasten kokema osallisuus on suurinta leikissä, jossa heillä on mahdollisuus ilmaista itseään ja tehdä aloitteita. Osallisuus voi olla uhattuna, jos päiväkodin aikataulut ja varhaiskasvattajien toiminta estävät lasta toimimasta itselleen luontaisella tavalla. (Bae, 2009.)

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksemme tutkimuskysymys on seuraava: *Miten kasvattajat voivat mahdollistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevia oppimisympäristöjä?*

Tämän artikkelin aineisto on osa Helsingin yliopiston Orientaatioprojektin tutkimuksen aineistoa (<https://blogs.helsinki.fi/reunamo/>). Tässä artikkelissa aineistona on käytetty oppimisympäristön arviointiaineistoa sekä sitä observointiaineiston osiota, joka mittaa lasten osallisuuden ilmenemistä varhaiskasvatuksessa. Taulukossa 1 on kootusti esitetty tutkimusmittarit, aineisto ja osallistujat tämän artikkelin osalta.

Tässä tutkimuksessa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten käsite rajataan käsittämään ne lapset, jotka kuuluvat eri kansallisuuksiin tai etnisiin ryhmiin ja siitä syystä eroavat yksinomaan kantaväestön

lapsista. Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ja perheet ovat hyvin heterogeeninen kohderyhmä (ks. esim. Karlsson, Lastikka, & Vartiainen, 2018; Alitolppa-Niitamo & Säävälä, 2013). Maahanmuuttoon ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisuuteen liittyy hyvin moninaisia käsitteitä, mutta niitä ei ole tässä yhteydessä mahdollista avata lähemmin. Tässä tutkimuksessa käsitteen käytön kriteeri on täyttynyt, kun toinen tai molemmat vanhemmista ovat eri kieli- ja kulttuuritaustaisia.

Taulukko 1. Tutkimuksen aineisto, osallistujat ja aineiston analyysi

Tutkimusaineisto	Osallistujat	Aineiston analyysi
Lasten taitojen arviointiaineisto	N = 2250 eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset N = 309	Osittaiskorrelaatio
-Observointiaineisto	N = 2250 kaikki lapset (N = 309 eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset) N= 44 482 havaintoa / kaikki lapset (N = 7428 havaintoa / eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset)	Osittaiskorrelaatio
Oppimisympäristön arviointiaineisto	N = 180 päiväkotiryhmää	Osittaiskorrelaatio

Osallistujat

Tutkimukseen osallistui kolmelta kunnalta yhteensä 180 päiväkotiryhmää. Jokaisesta päiväkodista tutkimukseen osallistui yksi systemaattisen otannan kautta valikoitunut lapsiryhmä. Aineistonkeruuseen valitut ammattikasvattajat eri kunnista täyttivät lasten taitoja arvioivan kyselylomakkeen, observeivat lasten toimintaa kello 8–16 strukturoidun havainnointilomakkeen avulla tietyissä, satunnaisesti valituissa lapsiryhmissä neljänä eri päivänä sekä täyttivät strukturoidun kyselylomakkeen oppimisympäristön arvioinnista. Observointi tapahtui muussa kuin omassa lapsiryhmässä, mutta lasten taitojen ja oppimisympäristön arviointi toteutettiin omassa lapsiryhmässä.

Tutkimusaineistossa oli yhteensä 2250 lasta, joista eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia yhteensä 309. Havaintoja on tehty yhteensä 44 482; havainnoista 7428 on kirjattu eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten toiminnan osalta, kun taas kantaväestön vertailuaineistossa havaintojen määrä on yhteensä 37 054. Aineisto kerättiin Espoon, Helsingin, Hyvinkään, Hämeenlinnan, Järvenpään, Keravan, Mäntsälän, Nurmijärven, Sipoon, Turun ja Vantaan varhaiskasvatuksen piirissä olevista lapsista. Eri

kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrä vaihteli runsaasti kuntien välillä. Heitä oli kaikkiaan 108 ryhmässä. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten aineiston lapsista 19,8 % oli enintään 3-vuotiaita, 34,6 % 4–5-vuotiaita ja 45,6 % esiopetusikäisiä. Lapsia, joiden molemmilla vanhemmilla oli muu kuin suomalainen kieli- ja kulttuuritausta, oli 159 (51,5 %). Lapsia, joiden isällä oli eri kieli- ja kulttuuritausta, oli 83 (26,8 %) ja lapsia, joiden äidit eivät kuuluneet kantaväestöön, oli 67 (21,7 %).

Kaikkia tutkimukseen osallistujia informoitiin tutkimuksesta, heillä oli oikeus osallistua tutkimukseen tai kieltäytyä siitä sekä keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tutkimusluvut hankittiin kuntien varhaiskasvatuksen päättäjiltä tai vastuuhenkilöiltä sekä kaikkien osallistuvien lasten vanhemmilta. Tutkimuslupakirjeet lähetettiin koteihin 19 eri kielellä: albania, arabia, burma, englantia, kiina, kurdi, persia, portugali, puola, ranska, ruotsi, serbokroatia, somali, suomi, thai, turkki, venäjä, vietnam ja viro. Huoltajien allekirjoittaman suostumuksen saaneet lapset osallistuivat tutkimukseen. Erityisen tärkeää oli varmistaa, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset huoltajat ymmärsivät tutkimuksen tarkoituksen. Vain alle 10 % kaikista huoltajista kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta.

Tietoa lapsen kieli- ja kulttuuritaustasta kysyttiin ainoastaan lapsiarviointiaineiston yhteydessä. Tämän tutkimuksen ensisijaiseen aineistoon on poimittu ne lapset, joilla on muu kuin yksinomaan kantasuomalainen kieli- ja kulttuuritausta (ks. tutkimuksen eettisistä näkökulmista tarkemmin Arvola, Reunamo, & Kyttälä, 2017). Tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti on suojattu siten, että aineistosta ei pysty tunnistamaan yksittäistä lasta, ryhmää tai päiväkotia.

Aineistonkeruu ja aineiston analyysi

Lasten taitojen arviointiaineisto

Tutkimukseen osallistuvien ryhmien kasvattajat arvioivat lasten taitoja yhden sivun mittaisella strukturoidulla kyselylomakkeella. Arvioitavina olivat lasten itsesäätelytaidot, sosiaaliset taidot ja oppimisen taidot. Lasten taidot arvioitiin asteikolla yhdestä (1 = ei kuvaa lasta lainkaan) viiteen (5 = kuvaa erittäin hyvin). Taustamuuttujina kysyttiin lapsen ikää, sukupuolta ja erityisen tuen tarvetta. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisuutta tiedusteltiin pyytämällä ilmoittamaan maahanmuuttajataustaisten vanhempien lukumäärä perheessä (”ei yhtään”, ”äiti” tai ”isä”). Aineistonkoontivaiheessa lisättiin luokka ”molemmat”. Lapsiarviointimittarin strukturoitua kyselylomaketta on käytetty aiemmissa Helsingin yliopiston Orientaatioprojektin tutkimuksissa (ks.

<https://blogs.helsinki.fi/reunamo/projektin-tieteelliset-tulokset/>). Tämän artikkelin aineistossa käytetään taustamuuttujista lapsen ikää, sukupuolta ja tietoa eri kieli- ja kulttuuritaustaisuudesta (muu kuin suomi tai ruotsi).

Observointiaineisto

Aineistonkeruuseen valitut ammattikasvattajat eri kunnista observeivat lasten toimintaa kello 8–16 strukturoidun havainnointilomakkeen avulla tietyissä, satunnaisesti valituissa lapsiryhmissä. Observoitaviin tekijöihin kuuluivat kaikki varhaiskasvatuksen toiminnot mukaan lukien ruokailu, ohjattu toiminta, vapaa leikki, ulkoilu ja perustoiminnot. Tutkimusluvan saaneista lapsista tehtiin lista, jonka mukaan lapsia havainnoitiin yksitellen neljän tai viiden minuutin ajan. Yhtä ryhmää havainnoitiin seitsemän päivää, neljä tuntia kunakin päivänä. Ryhmissä ei tiedetty etukäteen observointipäivistä. Aineiston lapsikohtaista aineistoa tilastollisesti analysoitaessa iltapäiväobservointeja painotettiin kuudella, jotta lasten päiväkotipäivästä saatiin tasapainoinen otanta. Observointimittari löytyy projektin materiaaleista (ks. <https://blogs.helsinki.fi/reunamo>).

Tässä artikkelissa on tarkasteltu vain lomakkeen yhtä muuttujaa eli *lasten observeitua sosiaalista orientaatiota ryhmässä* (observointilomakkeen kohta H). Tällaisia orientaatioita olivat mukautuva, osallistuva, dominoiva, vetäytyvä sekä luokka, jossa sosiaalista orientaatiota ei voitu määrittää (esimerkiksi lepoetki). Osallistuvassa orientaatioissa lapsi oli observeinnin luokituksen mukaan osallistuva, vuorovaikutteinen, avoin ja teki yhteistyötä. Tässä artikkelissa käytetään muuttujana ainoastaan tätä väittämää suhteessa oppimisympäristön arviointiaineistoon.

Oppimisympäristön arviointiaineisto

Oppimisympäristön arviointimittari pohjautuu Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa kerättyyn aineistoon, jossa koottiin prosessoitaviksi kasvattajien mielestä keskeiset oppimisympäristön tekijät (Reunamo, 2005). Oppimisympäristön arvioinnin osiossa 180 ryhmän kasvattajat arvioivat oman ryhmänsä tekijöitä 68 väittämän avulla: pedagogiset tekijät, ryhmän ilmapiiri, sosiaaliset yhteydet, resurssit ja toiminnan suunnittelu. Mittari löytyy osoitteesta <https://blogs.helsinki.fi/reunamo/>.

Kasvattajat oli ohjeistettu täyttämään kyselylomake yhdessä ryhmän muiden kasvattajien kanssa. Väittämien arviointiasteikko oli Likert-asteikollinen yhdestä viiteen (1 = ei kuvaa oppimisympäristöä lainkaan, 5 = kuvaa oppimisympäristöä täysin). Oppimisympäristön mittaria on aiemmin käytetty

myös esimerkiksi tutkimuksessa, jossa on tarkasteltu pedagogisen dokumentoinnin yhteyksiä lasten varhaiskasvatuksen päivittäisiin toimintoihin (ks. Rintakorpi & Reunamo, 2016).

Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi on tehty SPSS-ohjelman versiolla 23. Havainnointiaineistossa lasten osallisuutta kuvaava muuttuja muutettiin suhdeasteikolliseksi laskemalla kullekin lasten osallisuuden luokalle prosenttiosuus kaikista sosiaalisen orientaation luokista. Korrelaatiot ovat osittaiskorrelaatioita, sillä lasten osallistuminen lisääntyi hiukan lasten iän kasvaessa, joten iän vaikutus korrelaatioihin oli vakioitava. Näin voitiin laskea korrelaatio observoidun osallistumisen prosenttiosuuden ja observoinnista riippumattoman ryhmän aikuisten tekemän oppimisympäristön arvioinnin (asteikko 1–5, 68 muuttujaa) kanssa. Korrelaatiot laskettiin erikseen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten aineistolle ja kantäväestön lapsista koostuvalle aineistolle.

Tulokset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvattajat voivat mahdollistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevia oppimisympäristöjä. Tutkimuksessa tarkastellaan toisistaan riippumattomia aineistoja yhdistämällä, miten lapsiryhmän kasvattajien tekemät oppimisympäristöjen arvioinnit ja ulkopuolisen observoijan, toisen ammattikasvattajan, havainnot lasten osallisuuden näyttäytymisestä ovat yhteydessä toisiinsa. Ne oppimisympäristön arviointimittarin muuttujat, jotka korreloivat tilastollisesti merkitsevästi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten observoidun osallistumisen prosenttiosuuden kanssa, on koottu taulukkoon 2. Korrelaatiot ovat pieniä, mutta ne ovat tilastollisesti merkitseviä.

Taulukko 2. Osallistavan oppimisympäristön arviointien yhteydet eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten observoituun osallistumiseen (tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot)

Oppimisympäristön arvio	Korrelaatio observoidun osallistumisen kanssa	Tilastollinen merkitsevyys	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lukumäärä
--------------------------------	---	-------------------------------	---

Kasvatuskumppanuudessa panostamme perheiden kuunteluun ja päivittäisiin keskusteluihin	-0.191	0.001	308
Lapsille on luotu mahdollisuuksia vaikuttaa arjen toimintoihin	-0.178	0.002	305
Erilaisia projekteja ja teemoja kehitellään usein yhdessä lasten kanssa	-0.166	0.003	308
Ryhmässä luetaan lapsille paljon	-0.137	0.016	308
Lasten leikki on yleensä vapaata ja itsenäistä	-0.137	0.016	308
Pedagogista johtajuutta tulisi vahvistaa yksikössämme	-0.123	0.031	304
Lasten luovuus ja itseilmaisu ovat tänä vuonna todella kukoistaneet	-0.117	0.039	308
Korrelaatiot ovat osittaiskorrelaatioita, joissa lasten iän vaikutus on kontrolloitu.			

Aineiston perusteella analysoitiin eroja valtaväestön lasten ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten oppimisympäristöjen ja osallisuuden näyttäytymisen välillä. Tulokset (Taulukko 2) osoittavat, että perheiden kuunteluun ja päivittäisiin keskusteluihin panostaminen korreloi negatiivisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten observoidun osallistumisen kanssa. Valtaväestön lapsilla vastaavat muuttujat eivät korreloineet keskenään ($r = 0,026$, $n = 1585$, $p = 0,302$). Tämä voi tarkoittaa sitä, että kasvattajien lapsiryhmän vanhempien huomiointi ja päivittäisiin keskusteluihin panostaminen vaikuttaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten päivittäisen osallisuuden määrään. Mahdollisuuksia ja aikaa lasten osallisuuden toteutumiselle on tällöin ehkä vähemmän. Toisaalta voidaan myös tulkita, että tässä yhteydessä on kysymys siitä, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset perheet jäävät päivittäisessä huomioinnissa vähemmälle. Kasvattajat ovat arvioineet perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä kyselylomakkeeseen vastatessaan koko lapsiryhmän, ei yksistään eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten, näkökulmasta, joten tämä on huomioitava tulosten kokonaistarkastelussa.

Toiseksi korkein negatiivinen korrelaatio oli lasten observoidun osallistumisen ja kasvattajien toimintamahdollisuuksien luomisen välillä. Samoin erilaisten projektien ja teemojen kehittäminen yhdessä lasten kanssa korreloi negatiivisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten observoidun osallistumisen kanssa. Näin kasvattajien työ lasten osallisuuden mahdollistamiseksi oli yhteydessä vähäisempään observoituun osallistumiseen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osalta.

Tarkasteltaessa kantaväestön lapsia vastaavia negatiivisia yhteyksiä ei ollut. Kantaväestön lasten aineistossa observoitu osallistuminen ja arjen toimintojen vaikutusmahdollisuuksien lisääminen eivät korreloineet tilastollisesti merkitsevästi ($r = 0,030$, $n = 1568$, $p = 0,239$). Kantaväestön lasten osalta korrelaatio observoidun osallistumisen ja lasten kanssa kehitettävien projektien välillä oli tilastollisesti merkitsevästi lievästi positiivinen ($r = 0,066$, $n = 1585$, $p = 0,030$).

Tutkimusaineistossa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallistuminen korreloi negatiivisesti vapaan leikin määrän kanssa. Lasten osallistuminen oli taipuvainen vähenemään erityisesti, kun vapaata leikkiä oli runsaasti. Kantaväestön lasten aineistossa vastaavaa negatiivista korrelaatioita ei ollut ($r = 0,045$, $n = 1585$, $p = 0,073$). Osallistuminen korreloi negatiivisesti myös ryhmän luovan ja ilmaisullisen ilmapiirin kanssa. Kantaväestön lasten osalta ei vastaavaa yhteyttä ollut ($r = 0,06$, $n = 1585$, $p = 0,815$). Tulos viittaa siihen, että luovuus ja itseilmaisun painotus toteutuivat lapsiryhmissä kantaväestön lasten osalta paremmin kuin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osalta.

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallistuminen korreloi negatiivisesti pedagogisen johtamisen tarpeen kanssa. Toisin sanoen, mitä enemmän varhaiskasvatuksessa arvioitiin olevan pedagogisen johtamisen tarvetta, sitä vähemmän lapset osallistuivat toimintaan. Kantaväestön lasten osalta pedagogisella johtamisella ja observoidulla osallistumisella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ($r = -0,041$, $n = 1572$, $p = 0,102$).

Taulukon 2 muuttujista vain runsas lukeminen lapsille oli yhteydessä vähäisempään osallistumiseen myös kantaväestön lapsilla ($r = -0,076$, $n = 1585$, $p = 0,002$). Se oli suurin negatiivinen korrelaatio kantaväestöön kuuluvilla lapsilla. Lukemisen ja lasten osallistumisen negatiivinen yhteys on ymmärrettävä. Lukemisen aikana lasten osallistuminen on vähäisempää niin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten taustaisten lasten (16,5 %) kuin kantaväestön lasten (16,8 %) osalta. Näin runsas lukeminen näyttäisi vähentävän lasten osallistumisen kokonaismäärää.

Eri kieli- ja kulttuuritaustan lapsilla ei ollut observoidun osallistumisen ja oppimisympäristön arviointien korrelaatioissa lainkaan tilastollisesti merkitseviä positiivisia korrelaatioita. Saadaksemme perspektiiviä suomalaisen varhaiskasvatuksen kokonaistilanteeseen tässä tutkimusaineistossa mukaan on liitetty kantaväestön lasten vastaavat luvut. Kantaväestöön kuuluvilla lapsilla oli runsaasti positiivisia korrelaatioita suhteessa observoituun osallistuvaan toimintaan. Suurin positiivinen korrelaatio yksinomaan suomalaista kieli- ja kulttuuritaustaa olevien lasten observoidun osallistumisen kanssa oli juuri osallisuutta tukevan pedagogiikan summamuuttuja ($r = -0,104$, $n = 1585$, $p < 0,0005$). Osallisuus näyttäisikin tämän aineiston perusteella mahdollistuvan paremmin kantaväestön lapsilla.

Yhteenveto ja johtopäätökset

Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen oppimisympäristön mahdollistavia tekijöitä

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden parempi huomioiminen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä edellyttää kasvattajilta lasten osallisuutta tukevien tekijöiden tietoista vahvistamista. Vanhempien kohtaamista tulee tarkastella lähemmin. Lasten leikki- ja lukutilanteiden ohjaamista ja pedagogisen johtajuuden vahvistamista on hyvä arvioida. Tähän tarvitaan kasvattajien reflektioivaa, kieli- ja kulttuuritietoista tarkasteluotetta. Varhaiskasvatuksen jatkuvan kehittämisen perusedellytys on, että henkilöstö ymmärtää oman toimintansa taustalla vaikuttavien tietojen, arvojen ja uskomusten merkityksen ja arvioi niitä. Kun työskennellään kulttuurisensitiivisten kysymysten parissa, on kasvattajien oman toiminnan tarkastelu välttämätöntä (ks. esim. Warinowski, 2017).

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja lasten osallisuus olivat negatiivisesti yhteydessä toisiinsa: jos varhaiskasvatuksessa tehdään paljon yhteistyötä perheiden kanssa, lasten osallisuus on vähäisempää. Vastaavasti jos yhteistyötä tehdään vähän, lasten osallisuus on suurempaa. Tämä voi selittyä niin, että yhteistyötä ei tarvitse tehdä niin paljon silloin, kun lasten osallisuus on suurempaa, mutta vastaavasti yhteistyötä tehdään enemmän silloin, jos sille on lasten osallisuuden mahdollistamiseksi selkeää tarvetta. On myös mahdollista, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset perheet jäävät päivittäisessä huomioinnissa vähemmälle, koska henkilökunta arvioi perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä koko lapsiryhmän, ei yksistään eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten näkökulmasta. Suoraa syy-seuraussuhdetta ei kuitenkaan voida näiden tulosten perusteella osoittaa, vaan tulokset ovat viitteitä antavia.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) korostetaan perheiden osallisuutta edistävien toimintatapojen ja niitä mahdollistavien rakenteiden tietoista kehittämistä. Kasvattajien tulisi ammatillisessa osaamisessaan kiinnittää huomiota erityisesti pitkän linjan prosessien kehittämiseen, jolloin vanhemmat voivat päästä osallistumaan varhaiskasvatuksen toimintaan ja sen toteuttamiseen. Yhteistyön merkitys on tuotu esiin myös aiemmissa eri kieli- ja kulttuuritaustaisiin vanhempiin liittyvissä Suomessa tehdyissä tutkimuksissa (ks. esim. Lastikka, 2019; Lastikka & Lipponen, 2016; Paavola, 2017; Rakkolainen-Sossa, 2016).

Se, mitä kasvattajat tekevät lasten kanssa ja lapsia varten päivittäisissä toimintaympäristöissä, perustuu heidän tulkintoihinsa kulttuurisesti merkityksellisistä tavoitteista ja päämääristä. (Tonyan, 2015, ks. myös Laiti, 2018.) Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa liittyy yhteiskunnan arvoihin, lasten hyvinvointiin, kasvattajien ja lasten väliseen vuorovaikutukseen sekä kasvattajien toimintaan (Virkki, 2015). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää siltä, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osalta pedagogiset toimet eivät tällä hetkellä tue parhaalla mahdollisella tavalla lasten osallistumista varhaiskasvatuksen toimintoihin. Kasvatuksessa, opetuksessa ja hoidossa onkin kiinnitettävä erityistä huomiota näihin lapsiin. Olemmeko oikealla lähikehityksen vyöhykkeellä (*zone of proximal development*, Vygotsky, 1978) eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa ja miten ohjaus tavoittaisi lapset paremmin? Entä miten tulkitsemme ja ymmärrämme lapsen käytöstä suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa? (ks. myös Arvola, Reunamo, & Kyttälä, 2017.)

Baen (2009), Virkin (2015) sekä Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010) mukaan lasten osallisuuden koetaan olevan suurinta leikissä, jossa heillä on mahdollisuus ilmaista itseään ja toteuttaa omia aloitteitaan. Aiempien tutkimustemme mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten on päästävä osallistumaan yhteisten sosiaalisten sisältöjen rakentamiseen ja harjoittelemaan sosiaalisia taitoja aikuisen tuella yhdessä vertaisryhmän kanssa. Lasten vapaata osallistumista leikkiin voivat vaikeuttaa esimerkiksi toisen kielen osaamiseen liittyvät tekijät tai erilainen kulttuurienvälinen ymmärrys. (ks. Arvola, Lastikka, & Reunamo, 2017; Arvola, Reunamo, & Kyttälä, 2017; Arvola, Pankakoski, Reunamo & Kyttälä, 2020.). Tämän aineiston tulosten perusteella ammattikasvattajien tulee tukea kaikkia, etenkin eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia, vapaan leikin tilanteissa. Kasvattajien tulisi syventää vapaan leikin ohjausta. Tästä on saatavilla runsaasti pedagogista, käytäntöön sovellettavaa tutkimustietoa (esim. Helenius & Korhonen, 2011; Hellman & Lauritsen, 2017; Jensen ja muut, 2019; Tahvanainen & Turunen, 2016; Turunen, 2016).

Lukemisen ohella kasvattajien olisi hyvä hyödyntää tarinankerronnan monia muotoja ja kiinnittää huomiota siihen, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset pääsevät osallisiksi valtaväestön kulttuuriperimälle ominaisten sisältöjen kanssa. Samalla eri kielten näkyväksi tekeminen huomioi lapsen monikielelliset tarpeet. Lapsen on tärkeää kokea, että hänellä on oikeus oman äidinkielenensä käyttämiseen eri konteksteissa ja että eri kielet tunnustetaan ja tunnustetaan osaksi päivittäistä vuorovaikutusta. (ks. esim. Hellman & Lauritsen, 2017; Rakkolainen-Sossa, 2016).

Tuloksemme osoittavat myös, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset osallistuivat sitä vähemmän, mitä enemmän varhaiskasvatuksen ryhmässä oli tarvetta varhaiskasvatuksen pedagogisen johtamiseen. Fonsénin (2014) mukaan henkilöstöjohtamisen taidot ovat yksi pedagogisen

johtajuuden voimavaroista. Pedagoginen johtajuus on opetus- ja kasvatustyön kehittämistarpeiden tiedostamista ja tavoitteellista toimintaa näiden toteuttamiseksi. Soukainen (2016) toteaa johtamisen vaikuttavan keskeisesti varhaiskasvatuksen työ- ja toimintakulttuurin muovautumiseen. Arviointi ja esimieheltä saatava pedagoginen tuki lisäävät yksiköissä toteutettavan pedagogiikan laatua (Soukainen, 2015). Tämän takia tulevaisuudessa olisikin hyvä tarkastella pedagogista johtamista vielä erityisellä tavalla niissä varhaiskasvatuksen lapsiryhmissä, joissa on eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia.

Tutkimuksen rajoitteet

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat mahdollisesti havainnoitsijoiden ja lasten väliset kieli- ja kulttuurierot. Suurin osa ammattikasvattajista eli havainnoitsijoista oli kantasuomalaista taustaa. Tämä on voinut vaikuttaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten toiminnan havainnointiin. Havainnoijan ja oppimisympäristön arvioitsijan tehtävänä oli havainnoida joka lasta samalla tavalla. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia ei havainnoitu erityismittauksilla tai eroteltu muusta tutkimusjoukosta, mitä voidaan pitää laajan tutkimusotannon vahvuutena. Osittaiskorrelaation avulla on voitu myös kontrolloida iän vaikutus tuloksiin.

Tulososan korrelaatiot ovat pieniä, mutta on huomattava, että osallistumisen observointi kattaa kaiken toiminnan klo 8.00–16.00 (ruokailu, ohjattu toiminta, hoito, ulkoilu, lepo jne.). Nämä korrelaatiot ovat kuitenkin tilastollisesti merkitseviä. Merkittävää on se, että observointi ja oppimisympäristön arvioinnit ovat toisistaan kokonaan riippumattomia mittareita.

Kasvattajat arvioivat oppimisympäristöä ja lapsiryhmää kokonaisuutena, eivät erityisesti kieli- ja kulttuuritietoisuuden työskentelyn osalta. On hyvä ymmärtää, että korrelaatioiden tarkastelun kautta voidaan antaa viitteitä lasten osallisuuden ja oppimisympäristön tarkastelun välisestä yhteydestä, mutta todellista syy-seuraussuhdetta ei voida yksiselitteisesti todentaa. Sekä määrällistä että laadullista jatkotutkimusta eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksen toteutumisesta, lasten osallisuudesta ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön merkityksestä onkin Suomessa tärkeää lisätä.

Kieli- ja kulttuuritietoisuus kasvattajan ammatillisen osaamisen ytimessä

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu erilaisten varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen piirteitä, kasvattajien toimintaa ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta käytännön tasolla.

Härkösen (2003, 2008, 2009, 2011, 2013) pedagogisen systeemiteorian mukaan nämä käytännön tasolla näkyvät ja havainnoitavat toimintatavat rakentuvat systeemisessä vuorovaikutuksessa varhaiskasvattajien maailmaa, ihmistä, yhteiskuntaa, tietoa ja kasvatusta koskevien käsitysten ja siten myös ajattelun kanssa. Käytännön tasolla näkyvät toimintatavat kertovat siis myös niiden taustalla olevista käsityksistä ja ajattelutavoista. Varhaiskasvatuksen kehittämisen perusedellytys on, että henkilöstö ymmärtää oman toimintansa taustalla, omissa toiminnoissaan, vaikuttavien arvojen, tiedon ja ajattelun merkityksen sekä osaa arvioida niitä.

Tiedot kulttuurin merkityksestä yksilön toiminnan ohjaajana ja toisaalta tiedot kulttuurien välisistä eroista mahdollistavat toiminnan suunnittelun. Kulttuurisensitiivinen työskentely vaatii työntekijöiltään uudenlaista responsiivisuutta ja työskentelyn taitoja. Suomessa tätä tutkitaan ja kehitetään aktiivisesti, ja kulttuuritietoisuuden ymmärryksen tuleekin olla opettajuuden osaamisen ytimessä (esim. Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012; Rissanen, Kuusisto, & Kuusisto, 2016; Warinowski, 2017). Kulttuurisen moninaisuuden kuvaaminen on usein edelleen liikaa etnisyyden tarkastelua ja vähemmistöjä pidetään enemmän ”kulttuurisina” kuin enemmistöä. Enemmistön kulttuurisuus tulisi tehdä näkyväksi jokaiselle yksilönä. Miten todennan ja tulkitseen omaa kulttuurisuuttani, kuten suomalaisuutta? (ks. esim. Warinowski, 2017.)

Varhaiskasvatuksessa tehdään merkittävää pohjatyötä, joka parhaimmillaan kantaa pitkälle eri koulutusasteille. Monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen taidot nousevat yhä tärkeämpään rooliin (Laitinen, Nokelainen, & Pylväs, 2015). Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä saatu tutkimustieto on myös sovellettavissa muihin oppimisympäristöihin. Samat osallisuuden ja kulttuurisen vuorovaikutuksen ilmentymät todentuvat eri tavoin eri koulutusasteilla. Ohjauksessa ja tukitoimissa tulee jatkossakin huomioida erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppijoiden moninaisuus (esim. Jahnukainen, Kalalahti, & Kivirauma, 2019). Kieli- ja kulttuuritietoinen osaaminen ja osallisuutta tukevien oppimisympäristöjen luominen voidaankin nähdä ammatillisena mahdollisuutena ja myös välttämättömyytenä globaalissa ja pluralistisessa maailmassa.

Kiitokset

Tämä artikkeli on osa Arvolan väitöskirjatutkimusta eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksen toteutumisesta Suomessa. Tutkimusta on rahoittanut Alli Paasikiven Säätiö sekä Wihurin säätiö. Kiitämme säätiöitä taloudellisesta tuesta sekä kaikkia Orientaatioprojektiin osallistuneita tutkimuksen mahdollistamisesta.

Lähteet

- Alitolppa-Niitamo, A., & Säävälä, M. (2013). Johdattelua kirjan teemoihin. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel, & M. Säävälä (toim.), *Olemme muuttaneet – ja kotoudumme: Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä* (ss. 5–12). Helsinki: Väestöliitto.
- Arvola, O. Pankakoski, K., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020). Culturally and linguistically diverse children's participation and social roles in the Finnish Early Childhood Education - is play the common key? *Early Child Development and Care*.<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1716744>.
- Arvola, O., Lastikka, A-L., & Reunamo, J. (2017). Increasing Immigrant Children's Participation in the Finnish Early Education Context. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 2538–2548. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.223>
- Arvola, O., Reunamo, J., & Kyttälä, M. (2017). Maahanmuuttajataustaiset lapset varhaiskasvatuksessa: kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus*, 48(3), 161–173.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4. painos). Boston, MA: Pearson.
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: A framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455–468. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1103539>
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis, 1914. Tampere: Tampere University Press.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. *Multicultural Education Series* (2. painos). New York, NY: Teachers College Press.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research, 375. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499–512.

- Helenius, A., & Korhonen, R. (2011). Leikistä kieleen. Teoksessa M. Nurmilaakso, & A-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (ss. 70–75). Helsinki: Unigrafia Oy – Yliopistopaino.
- Hellman, A., & Lauritsen, K. (toim.). (2017). *Diversity and Social Justice in Early Childhood Education: Nordic Perspectives*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Härkönen, U. (2003). *Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat?* Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 86. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Härkönen, U. (2008). New pedagogical systems theory and early childhood education culture. Teoksessa U. Härkönen, & E. Savolainen (toim.), *International views on early childhood education* (ss. 1–40). Joensuu: University of Joensuu, Savonlinna Department of Teacher Education.
- Härkönen, U. (2009). Pedagogical systems theory and model for sustainable human development in early childhood education and care (ECEC). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11(2), 77–86.
- Härkönen, U. (2011). The process of creating the pedagogical systems theory for early childhood and preschool education. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P. K. Smith, M. Waniganayake, & E. Kikas (toim.), *Global perspectives in early childhood education. Diversity, challenges and possibilities* (ss. 47–66). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Härkönen, U. (2013). Pedagogical systems theory as a cornerstone of sustainable early childhood and preschool education. Teoksessa U. Härkönen (toim.), *Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice* (ss. 411–451). Joensuu: University of Eastern Finland.
- Itkonen, T., Dervin, F., & Talib, M-T. (2017). 'Finnish Education: An Ambiguous Utopia?'. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 2(2), 13–28.
<https://doi.org/10.4018/IJBIDE.2017070102>
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M., & Kivirauma, J. (toim.). (2019). *Oma paikka haussa – Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J. M., Ebrahim, H. B., Scherman, A. Z., Reunamo, J., & Hamre, B. K. (2019). *Play facilitation: the science behind the art of engaging young children*. Billund: The Lego Foundation.

- Jokikokko, K., & Karikoski, H. (2016). Exploring the narrative of a Finnish early childhood education teacher on her professional intercultural learning. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 92–114.
- Järvenkallas, S., Karila, K., & Kosonen, T. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Luettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1>
- Karlsson, L., Lastikka, A-L., & Vartiainen, J. (toim.). (2018). *KOTO - kohtaamisia taidolla ja taiteella. Kielten ja kulttuurien yhteisöllistä oppimista ja kotoutumista*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Kettukangas, T. (2017). *Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 110. Savonlinna: Itä-Suomen yliopisto.
- Kibsgaard, S. (2017). Children’s Social Play as a Pathway to Second Language Acquisition. Teoksessa A. Hellman, & K. Lauritsen (toim.), *Diversity and Social Justice in Early Childhood Education: Nordic Perspectives* (ss. 111–129). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 283. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kirova, A. (2010). “Children’s Representation of Cultural Scripts in Play: Facilitating Transition. From Home to Preschool in an Intercultural Early Learning Program for Refugee Children.” *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 4(2), 74–91. <https://doi.org/10.1080/15595691003635765>
- Kirova, A., & Hennig, K. (2013). “Culturally Responsive Assessment Practices: Examples from an Intercultural Multilingual Early Learning Program for Newcomer Children.” *Power and Education*, 5(2), 106–119. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.2.106>
- Kuusisto, A., & Lamminmäki-Vartia, S. (2012). Moral foundation of the kindergarten teacher’s educational approach: Self-regulation facilitated educator response to pluralism in educational context. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2012/303565>

Kyttälä, M., & Sinkkonen, H-M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>

Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M., & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolut – oppilaiden kokemuksia koulunkäyntiin liittyneistä merkityksellisistä tekijöistä. *NMI-Bulletin*, 23(3).

Laiti, M. (2018). *Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus Suomessa*. Väitöskirja. Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 243. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-098-2>

Laitinen, E., Nokelainen, P., & Pylväs, L. (2015). Itsearvioitu kulttuuriäly ja ulkomailla asumisen kokemus ammattikorkeakouluopettajan työssä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(2), 61–81.

Lastikka, A-L. (2019). *Culturally and linguistically diverse children's and families' experiences of participation and inclusion in Finnish early childhood and care*. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019102835162>

Lastikka, A-L., & Lipponen, L. (2016). Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75–94.

Nsamenang, A.B. (2009). Cultures in early childhood care and education. Teoksessa M. Fler, M. Hedegaard, & J. Tudge (toim.), *Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels* (ss. 23–45). New York, NY: Routledge.

Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1 (3. muutettu painos, sisältää määräyksen 72/011/2015 mukaiset muutokset). Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1. Luettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-613-3>

Paavola, H. (2017). Included or not? Factors related to successful preschool education in multicultural preschools from parents' perspective. Teoksessa A. Hellman, & K. Lauritsen (toim.),

Nordic perspectives on diversity and social justice in early childhood education (ss. 151–172). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 70–84.

Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I., & Kobacsne Bakosi, E. (2016). Professionalism of preschool teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 136–156.

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120529>

Rakkolainen-Sossa, S. (2016). Kasvatuskumppanuuden hengessä – Kansainväliset perheet ja varhaiskasvatus monikielisten lasten kehitystä tukemassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(3).

Reunamo, J. (2005). *Päiväkotihenkilökunnan Vasu-näkemyksiä Helsingissä 2005*. Luettu osoitteesta http://www.helsinki.fi/~reunamo/tutkimus/vasu_palaute05.pdf.

Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early child development and care*, 187(11), 1611–1622.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>

Rissanen, I., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 446–456.

Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 40. Scripta Lingua Fennica Edita. Turku: Turun yliopisto.

Soukainen, U. (2016). *Johtamisen tarkastelu varhaiskasvatuksen perustehtävän toteutumisen näkökulmasta - orientaatioprojektissa kerätyn johtajuusaineiston analysointi sekä tiedon hyödyntäminen johtajuuden kehittämisessä varhaiskasvatuksen yksiköissä*. Luettu osoitteesta <https://www.tsr.fi/documents/20181/301094/115504-loppuraportti-Soukainen+2016.pdf>

Tahvanainen, I., & Turunen, S. (toim.). (2016). *Leikki astuu varpaille. Kokemuksia VKK-Metron leikin kehittämiskaudesta*. Soccan työpapereita 2016:1. Helsinki: Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

Thomas, N. (2000). *Children, family and state: decision-making and child participation*. New York, NY: Houndmills Macmillan Press.

Tonyan, H.A. (2015). Everyday routines: A window into the cultural organization of family child care. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 311–327.

<https://doi.org/10.1177/1476718X14523748>

Tonyan, H.A. (2017). Opportunities to practice what is locally valued: An ecocultural perspective on quality in family child care homes. *Early Education and Development*, 28(6), 727–744.

Turunen, S. (2016). ”Nyt me tiedetään, että aikuisten kuuluukin leikkiä”. *Kasvattajan rooli leikkiä edistävissä ja rajoittavissa tekijöissä*. Soccan työpapereita 2016:2. Helsinki: Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

Venninen, T., Leinonen, J., & Ojala, M. (2010). ”Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi”. *Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Työpapereita 2010:3. Helsinki: Socca – Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.

Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus osallisuuden ja toimijuuden edistäjänä*. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 66. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Virkki, P., Nivala, E., Kiilakoski, T., & Gretschel, A. (2012). Päiväkotien tarjoama osallisuusympäristö. Teoksessa A. Gretschel, & T. Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti* (ss. 180–188). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Warinowski, A. (2017). Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinäpaisuudesta moninaisuuteen. *Kasvatus*, 48(3), 242–248.

Zilliacus, H., Holm, G., & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalizing multicultural education – The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231–248.