

Kulttuurinen moninaisuus päiväkodin arjessa

Yhteisöllisyyden rakentaminen ja osallisuuden tukeminen kulttuuritietoisessa
varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Elise Tuijula

29.4.2023
Opettajankoulutuslaitos
Rauman kampus
Turun yliopisto

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede (varhaiskasvatus)

Tekijä: Elise Tuijula

Otsikko: Kulttuurinen moninaisuus päiväkodin arjessa: yhteisöllisyyden rakentaminen ja osallisuuden tukeminen kulttuuritietoisessa varhaiskasvatuksessa

Ohjaajat: Professori Sara Sintonen ja Professori emerita Inkeri Ruokonen

Sivumäärä: 96 sivua + kuusi sivua liitteitä ja kuusi sivua taulukoita

Päivämäärä: 29.4.2023

Tässä tutkimuksessa tarkastelen kulttuurisen moninaisuuden ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen ilmenemistä päiväkodissa. Lisäksi pyrin selvittämään, mitkä pedagogiset keinot nousevat esille rakennettaessa yhteisöllisyyttä ja tuettaessa lapsen osallisuutta monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tarkoitus on syventää näihin asioihin liittyvää ymmärrystä. Aineistonkeruumenetelmäni oli teemahaastattelu. Haastattelin viittä saman alueen sisällä työskentelevää varhaiskasvattajaa, joista kolme toimi varhaiskasvatuksen opettajina ja kaksi kieli- ja kulttuuriopettajina. Aineistonanalyysimenetelmänä käytin aineistonlähtöistä sisällönanalyysiä.

Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatusyhteisön kulttuuritietoisuutta lisäävät eri kielten, katsomusten ja kulttuurien läsnäolo jokapäiväisessä arjessa ja lasten oppimisympäristössä. Erilaisista kielistä, kulttuureista ja katsomuksista on tärkeä keskustella ja niihin olisi hyvä tutustua yhdessä lasten kanssa. Henkilöstön kulttuurinen osaaminen ja tähän liittyvät selkeät, yhteiset käytännöt helpottavat kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteuttamista.

Yhteisöllisyyden rakentamisen kannalta merkittävät pedagogiset keinot ovat turvallisen ympäristön luominen ryhmään, tunnetaitojen harjoittelu, vertaissuhteiden tukeminen, yhteisen kommunikointitavan löytäminen sekä lasten kulttuurisen ymmärryksen kehittäminen. Kulttuurisen moninaisuuden ollessa luonteva osa yhteisön arkea, on mahdollista rakentaa erilaisuutta kunnioittava ilmapiiri, jossa kulttuurinen moninaisuus on yhteinen voimavara. Osallisuuden pedagogiikka monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa koostuu kielen ja kommunikoinnin tukemisen keinoista. Osallisuuden toteutuminen edellyttää, että toimintaympäristö on lapselle ymmärrettävä. Kielen puuttuessa lapsen vertaissuhteiden ja leikin tukeminen ja havainnointi vahvistaa osallisuuden toteutumista.

Tuloksista voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen kulttuurisen moninaisuuden lisääntyessä myös siihen liittyvä osaaminen lisääntyy. Varhaiskasvatuksen toimijoiden on kuitenkin tärkeä reflektoida omaa toimintaansa ja sitä, etteivät he pidä kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteutumista itsestään selvänä siksi, että se on ilmiönä vakiintunut. Yhteisen kielen puuttuessa on tärkeä löytää vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä ja olla läsnä lasten leikeissä ja vertaissuhteissa. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri, jossa jokainen kokee olevansa oman yhteisönsä arvostettu jäsen ja voivansa vaikuttaa yhteiseen toimintaan luo pohjan näiden asioiden toteutumiselle myös tulevaisuudessa.

Avainsanat: monikulttuurinen varhaiskasvatus, kulttuuritietoisuus, yhteisöllisyyden rakentaminen, osallisuuden tukeminen, pedagogiikka

Sisällysluettelo

1. Johdanto	5
2. Kulttuurinen, katsomuksellinen ja kielellinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa	7
2.1 Aiempia tutkimuksia moninaisuudesta varhaiskasvatuksessa	10
2.2 Interkulttuurinen kompetenssi ja interkulttuurisen sensitiivisyyden kehittyminen	15
3. Kulttuuritietoisien ilmapiirin merkitys kulttuuri-identiteetille	17
3.1 Lapsen kulttuuri-identiteetin kehitystä tukeva varhaiskasvatusympäristö	20
3.2 Kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen piirteitä	22
4. Yhteisöllisyys ja osallisuus varhaiskasvatuksessa	26
4.1 Ikätovereiden merkitys lapselle	28
4.2 Lasten väliset suhteet ja yhteisöllisyyden rakentaminen	30
4.3 Leikin merkitys yhteisöllisyyden rakentumisessa kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa lapsiryhmissä	31
4.4 Osallisuuden merkitys ja aikuisen rooli	33
4.5 Osallisuus kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä	35
5. Tutkimuksen tarkoitus, tutkimuskysymykset ja toteutus	38
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	38
5.2 Tutkimusaineiston keruu ja kuvaus	39
5.3 Menetelmän avaus	41
5.4 Analyysin toteutus	45
6. Tutkimustulokset	48
6.1 Kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen ilmeneminen päiväkotiyhteisössä	48
6.2 Haasteet kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteutumisessa päiväkodin arjessa	55
6.3 Pedagogiset keinot yhteisöllisyyden rakentamiseen kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä	58
6.4 Osallisuuden pedagogiikka kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä	67

7. Tulosten yhteenvetoa ja pohdintaa	75
7.1 Monikulttuurinen oppimisympäristö kulttuuritietoisuuden vahvistajana	75
7.2 Yhteisöllisen kulttuurin luominen alkaa varhaiskasvatuksesta	79
7.3 Osallisuus yhteisenä pedagogisena tehtävänä	82
7.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja eettinen pohdinta	85
Lähteet	89
Liitteet	97
Liite 1. Tiedote haastateltaville	97
Liite 2. Haastattelurunko	98
Liite 3. Aineiston käyttö lupa ja suostumus tieteelliseen tutkimukseen	100
Liite 4. Tietosuojailmoitus	102
Taulukot	
TAULUKKO 1 KULTTUURITIE TOINEN VARHAISKASVATUS (ESIMERKKI PELKISTÄMISESTÄ)	104
TAULUKKO 2 YHTEISÖLLISYYDEN RAKENTUMINEN (ESIMERKKI KLUSTEROINNISTA)	105
TAULUKKO 3 OSALLISUUDEN TUKEMINEN (ESIMERKKI ABSTRAHOINNISTA)	106
TAULUKKO 4 HAASTATTELUIDEN KESTOT JA LITTEROINTIPITUUDET	109

1. Johdanto

Tämän tutkimuksen aiheena on varhaiskasvatuksen yhä moninaistuvampi arki ja kulttuuritietoisen varhaiskasvatuksen ilmeneminen päiväkodin arjessa. Lisäksi tavoitteeni on selvittää, mitkä pedagogiset keinot ovat keskeisiä rakennettaessa yhteisöllistä ilmapiiriä ja tuettaessa jokaisen lapsen osallisuutta kulttuurisesti moninaisissa lapsiryhmissä.

Oppimisympäristöt ovat muuttuneet kansainvälistymisen ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen myötä moninaisemmiksi, ja tämä asettaa uusia odotuksia myös kasvatukselle. Yhden kansallisen kulttuuriperinnön käsittely ei enää vastaa näihin odotuksiin, vaan erilaisia kulttuureja ja kansallisuuksia tulisi huomioida kasvatuksessa laajemmin.

Lapselle tai nuorelle tulisi tarjota valmiudet tarkastella omaa kulttuuriaan ja identiteettiään ympäristössä, joka on hyvin kansainvälinen. (Pitkänen, 2014, 9.) Tämä koskee myös varhaiskasvatusta, maahanmuuttajataustaisten lasten määrä päiväkodeissa on kasvanut ja kulttuurinen moninaisuus on globalisaation myötä tullut suuremmaksi osaksi kaikkien lasten elämää. Kulttuurisen osaamisen tukeminen, positiivinen vuorovaikutus erilaisten ihmisten kanssa ja kunnioitus jokaisen lapsen kulttuuristausta kohtaan ovat asioita, joihin varhaiskasvatusasiakirjat meitä ohjaavat, opastavat ja velvoittavat. (Eerola-Pennanen, 2020)

Lapsella on oikeus kuulluksi tulemiseen ja omaa elämää koskeviin asioihin vaikuttamiseen. Nämä ovat periaatteita, jotka kuuluvat demokratian toteutumiseen ja joita varhaiskasvatuksessa on tärkeä tukea. Varhaiskasvatuksen tehtävä on tukea lapsen oma-aloitteisuutta sekä osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen kehitystä. Jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus osallistumiseen ja vaikuttamiseen. (Opetushallitus, 2018, 26.) Osallisuus toteutuu vuorovaikutuksessa, lapsen kokiessa, että hän tulee omassa yhteisössään kuulluksi ja nähdyksi. Hänen oman toimijuutensa kehittymistä tulisi tukea läpi arjen ja on tärkeää, ettei lapsi koe olevansa vain toiminnan kohde. Tutkimuksissa on todettu, että kasvattajilla on runsaasti osallisuuteen liittyvää tietoa, mutta sen toteuttaminen käytännössä edellyttää aikaa, ymmärrystä, yhteistä keskustelua ja uusien toimintatapojen omaksumista. (Järvinen & Mikkola, 2015, 17.)

Yhteisöllisyys syntyy tunteesta, että kokee kuuluvansa tiettyyn yhteisöön (Koivula, 2013, 20–21). Ihmisen identiteetti kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja taidot koskien yhteisöön mukaan pääsemistä ja toisten huomioimista ovat tärkeitä läpi elämän (Järvinen & Mikkola, 2015, 25). Lapselle kokemus siitä, että hän kuuluu omaan päiväkotiryhmäänsä, on hänelle merkittävimpiä asioita varhaiskasvatuksessa. Jatkuva torjutuksi tuleminen tai syrjään

jääminen ovat uhka lapsen hyvinvoinnille ja sosiaalisten taitojen kehitykselle. (Järvinen & Mikkola, 2015, 27.) Yhteisöllisyyden perustaa olisi tärkeä ryhtyä rakentamaan jo päiväkodissa, koska siihen liittyvät taidot koskien yhteisön rakentamista ja yhteisen toiminnan toteuttamista alkavat kehittyä jo varhaislapsuudessa. Yhteisöllisyyden taitoja ei opita hetkessä vaan ne harjaantuvat pikkuhiljaa, ja koska pienet lapset ovat erityisen herkkiä omaksumaan sosiaalisia taitoja, on yhteisöllisyyteen järkevää kiinnittää paljon huomiota jo päiväkodissa. Tällöin sitä on helpompi jatkumonomaaisesti edistää, ylläpitää, sekä uudelleen rakentaa myös lapsen saavuttaessa kouluikänsä. (Koivula, 2013, 23–24.)

Tutkimukseni tarkoitus on ymmärryksen lisääminen koskien kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen ilmenemistä, sekä yhteisöllisyyden ja osallisuuden toteutumista tässä kontekstissa. Pyrin tähän tavoitteeseen haastattelemalla viittä varhaiskasvatuksen toimijaa, joista kaikilla on kokemusta, tietämystä ja osaamista liittyen siihen, miltä lisääntynyt kulttuurinen moninaisuus ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus näyttävät käytännön arjessa. Lisäksi pyrin saamaan haastattelujen avulla tietoa siitä, minkälainen pedagogiikka on keskeistä yhteisöllisyyden ja osallisuuden tukemisessa tässä kontekstissa. Ilmiön ollessa osa varhaiskasvatuksen arkipäivää, voi eri kielten, katsomusten ja kulttuurien määrä olla ryhmässä suuri. On tärkeä varmistaa, että ryhmään onnistutaan tällöinkin luomaan ilmapiiri, jossa jokainen kokee olevansa yhteisön vahva jäsen, tulevansa aidosti kohdatuksi, sekä voivansa vaikuttaa yhteisön toimintaan ja päätöksentekoon jokapäiväisessä arjessa. Tämä asettaa mielestäni tutkimuksellisen tarpeen koskien sitä, mistä pedagogisista keinoista ja näkökulmista olisi meille varhaiskasvatuksen asiantuntijoina erityisesti hyötyä silloin, kun pohdimme näiden asioiden toteutumista monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa.

2. Kulttuurinen, katsomuksellinen ja kielellinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa

Coulbyn (2006) mukaan monikulttuurisuus -termin tilalla on koulutuksen kentällä erityisesti Euroopassa alettu käyttää termiä interkulttuurisuus (Coulby 2006; Jokikokko & Karikoski 2016). Interkulttuurisuus -termin nähdään viittaavaan nimenomaan erilaisten ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, kun taas monikulttuurisuuden käsitteen ajatellaan tarkoittavan moniarvoisuutta todellisuutena (Camilleri, 1992, 141–143; Jokikokko & Karikoski, 2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018 monikulttuurisuus -termi on korvattu käsitteellä moninaisuus (engl. *diversity*) (Paavola & Hakari 2021; Opetushallitus 2018).

Kangas ym. (2021) tuovat teoksessaan esille Suomen perustuslain, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja Lapsen oikeuksien sopimuksen esille tuomia, moninaisuuteen liittyviä ulottuvuuksia varhaiskasvatuksen näkökulmasta (Kangas ym. 2021; Suomen perustuslaki 731/1999 §6; Opetushallitus 2018; YK 1989). Näitä on useita; sukupuoli, ikä, seksuaalinen suuntautuminen, lapsen ominaisuudet, sosioekonominen tausta, terveydentila, kieli, monikulttuurisuus, elämäkatsomus, vakaumus ja uskonto sekä alkuperä ja etnisyys. Kahteen jälkimmäiseen luetaan kuuluvaksi esimerkiksi ihonväri ja erilaiset perinteet. Monikulttuurisuuteen sisällytetään esimerkkeinä perheen ja lasten kulttuurit, paikallisidentiteetit ja toimintakulttuurit. Tässä tutkimuksessa keskityn kulttuuriseen, katsomukselliseen ja kielelliseen moninaisuuteen, sivuamatta muita moninaisuuden ulottuvuuksia tämän enempää.

Varhaiskasvatus on osa yhteiskuntaa, joka on monimuotoinen ja kulttuurisesti muuttuvainen. Kulttuurinen moninaisuus nähdään varhaiskasvatuksessa voimavarana. Varhaiskasvatusyhteisössä ymmärretään, että jokaisella on oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, katsomukseen ja uskontoon. Suomalaista kulttuuriperintöä, kansalliskieliä, sekä ympäröivän yhteisön kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista moninaisuutta hyödynnetään ja kunnioitetaan. Henkilöstöllä pitää tällöin olla tietoa erilaisista kulttuureista ja katsomuksista ja kyky nähdä ja hahmottaa asioita monista eri näkökulmista. Taito asettua toisen ihmisen asemaan on myös tärkeää. Lasten kanssa keskustellaan ja pohditaan yhdessä erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja ja lisäksi luodaan uusia. (Opetushallitus 2018, 31.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että esiopetuksen tavoite on tukea lapsen kieli- ja

kulttuuri-identiteetin kehitystä ja rakentaa ilmapiiri, jossa opitaan kunnioittamaan kaikkia kieliä ja kulttuureja (Opetushallitus, 2016, 39). Esiopetuksessa havainnoidaan eri kieliä, tuetaan opetuskielen kehittymistä ja osaamista, sekä luodaan jokaiselle lapselle kokemus siitä, että se kieli, jota heillä puhutaan kotona, on arvokas ja merkittävä (Opetushallitus, 2016, 33).

Moninaisuus on ilmiö, joka koskettaa kaikkia yhteisöjä ja siihen sisältyy ajatus siitä, että olemme saman aikaisesti sekä samanlaisia että erilaisia (Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, 107; Hermanfors 2017). Moninaisuuden toimintakulttuuri koulutuksessa pohjautuu ajatukselle, jossa opettajien tai varhaiskasvatuksen henkilöstön, lasten ja heidän perheidensä nähdään koostuvan erilaisista ihmisistä taustoineen, ominaisuuksineen, näkemyksineen ja rooleineen. Jokainen on ainutlaatuinen ja erityinen omana itsenään. (Kangas ym. 2021, 107–108; Nieto & Bode 2018.) Ilmapiiri, jossa ihmiset nähdään erilaisina, mutta samanarvoisina, on tärkeä tekijä moninaisuutta kunnioittavan toimintakulttuurin muodostumisessa (Kangas ym. 2021, Opetushallitus, 2018, 45). Ajattelutapa, johon kuuluu inklusion toteutumisen ja syrjinnän vastustamisen lisäksi moninaisuuden ymmärtäminen pedagogisesti arvokkaana, oppimisympäristöä avartavana tekijänä on myös laadukkaan, yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon nojaavan opetuksen perusta (Eerola-Pennanen & Turja 2017). Tässä tutkimuksessa tarkasteluni kohde on varhaiskasvatuksen yhä moninaistuvampi arki ja se, miten tässä luvussa kuvatut kieliin, kulttuureihin ja katsomuksiin liittyvät näkökulmat näyttäytyvät päiväkodeissa.

Yksi osoitus kulttuurisen moninaisuuden lisääntymisestä varhaiskasvatuksessa on se, että päiväkodin arjessa on läsnä yhä enemmän erilaisia kieliä, kulttuureja, uskontoja ja katsomuksia (Gyekye & Lamminmäki-Vartia, 2017, 123; Ubani, Poulter & Kallioniemi, 2014, 7; Eerola-Pennanen, 2017). Lapsuuden ympärillä on nykyään monenlaisia kulttuurisia vaikutteita, joita voi olla hankala ymmärtää tai selkeästi eritellä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee osata hahmottaa ja tulkita monenlaisia kulttuurisia todellisuuksia pedagogisesta näkökulmasta katsottuna, tukien lapsen kasvua ja kehitystä. Ubani, Poulter ja Kallioniemi (2014, 7) toteavat uskonto- ja katsomuskasvatukseen liittyen, että ymmärrys niiden merkityksestä osana lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemista on tärkeä tekijä kyseisen osa-alueen toteutumisen kannalta. Maailman muuttuessa yhä globaalimmaksi kulttuurisen moninaisuuden käsittely nousee varhaiskasvatuksessa entistä tärkeämmäksi. Suhtautumistapa, jossa erilaisiin perheisiin ja heidän katsomuksiinsa, perinteisiinsä,

uskontoihinsa ja kasvatuskäytäntönsä osataan asennoitua avoimesti ja ammattitaitoisesti, luo hyvän pohjan myös onnistuneelle kasvatusyhteistyölle. (Eerola-Pennanen, 2017.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oppimisen alueessa minä ja meidän yhteisömme tuodaan esille, miten lapsen elinpiiri laajenee varhaiskasvatuksen aloittamisen myötä ja miten hän tuolloin kohtaa uusia tapoja ajatella ja toimia, oman kodin arvojen, katsomusten ja toimintatapojen ollessa hänelle jo tuttuja. Yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä on tukea ja kehittää niitä valmiuksia, joita tarvitaan lähiyhteisön moninaisuuden ymmärtämisessä ja siinä toimimisessa. Tässä näkökulmina toimivat eettinen ajattelu, erilaiset katsomukset, lähiyhteisön menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus sekä media. (Opetushallitus, 2018, 44.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vastaavat näkökulmat ovat historiallinen, yhteiskunnallinen ja eettinen näkökulma. Katsomuskasvatuksessa tutustutaan yhteisesti omassa lapsiryhmässä läsnä oleviin uskontoihin ja katsomuksiin. (Opetushallitus, 2016, 34–35.) Työkaluina edellä mainittujen näkökulmien toteutumisessa voidaan hyödyntää muun muassa leikkiä ja satuja, taiteellisia/ilmaisukeinoja kuten musiikkia ja kuvataidetta sekä median tarjoamia sisältöjä. Myös esimerkiksi vierailut eri kohteisiin ja lähiympäristön tapahtumat voivat olla osana toimintaa, jolla pyritään laajentamaan lapsen ymmärrystä koskien lähiyhteisöä ja sen moninaisuutta. (Opetushallitus 2018, 44.)

YK:n Lasten oikeuksien sopimuksessa (1989) mukaan lapsen koulutuksen tulee tähdätä muun muassa ”kunnioituksen edistämiseen lapsen vanhempia, omaa sivistyksellistä identiteettiä, kieltä ja arvoja, lapsen asuin- ja synnyinmaan kansallisia arvoja sekä hänen omastaan poikkeavia kulttuureita kohtaan”. Koulutuksen tulisi myös pyrkiä ”lapsen valmistamiseen vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa ymmärryksen, rauhan, suvaitsevaisuuden sukupuolten välisen tasa-arvon ja kaikkien kansakuntien, etnisten, kansallisten ja uskonnollisten ryhmien sekä alkuperäiskansoihin kuuluvien henkilöiden välisen ystävyuden hengessä”. Artiklassa numero kolmekymmentä tuodaan esille lapsen oikeus omaan kulttuuriin, kieleen ja uskontoon myös hänen kuuluessaan vähemmistöön kyseisessä maassa. (Eerola-Pennanen, 2020; Unicef.fi.) Eerola-Pennanen (2020) tuo artikkelissaan esille myös varhaiskasvatusta koskevan (540/2018) määritellyn tavoitteen koskien valmiuksia, joita lapselle tulisi antaa erilaisten kielellisten, kulttuuristen ja katsomuksellisten taustojen kuin myös yleisen kulttuuriperinnön ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen (Eerola-Pennanen, 2020; Varhaiskasvatustalaki 540/2018 3 §).

2.1 Aiempia tutkimuksia moninaisuudesta varhaiskasvatuksessa

Tampereen yliopiston professori Zsuzsanna Millei (2019) tarkastelee artikkelissaan monimuotoisuutta varhaiskasvatuksessa. Hän tuo esille näkökulman, jonka mukaan suomalainen yhteiskunta ja käsitys siitä on edelleen hyvin homogeeninen. Tämän takia myöskään varhaiskasvatuksessa ei käsitellä riittävästi monimuotoisuutta tai erilaisia marginalisoinnin muotoja. Asiaan tulisi kiinnittää huomiota ja moninaisuus tulisi ymmärtää osana yhteiskuntaa ja myös varhaiskasvatusmaailmaa, eikä nähdä sitä haasteena tai ongelmana. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden tulisi kyetä tarkastelemaan toimintatapojaan ja pyrkiä tunnistamaan ja haastamaan ne normit, jotka jättävät tietyt ryhmät marginaaliseen asemaan. Millei kuvaa, kuinka niin tutkijat kuin ammattilaisetkin tekevät usein ihmisistä nopeita kategorisointeja, identifioivat heidät johonkin tiettyyn ryhmään kuuluvaksi, sekä tahattomasti ulossulkevat ja toisaalta ”ottavat mukaan” osan ihmisistä. Joskus tällä tavoin voi kokea tietävänsä miten toimia ja tästä seuraa tietynlaista varmuutta omia toimintatapoja ja päätöksentekoa kohtaan. Esimerkiksi varhaiskasvatusympäristössä tällainen toimintatapa voi kuitenkin asettaa lapset erilaisiin epätarkoituksellisiin, turhiin ja syrjiviin kategorioihin. Tutkijoiden ja esimerkiksi varhaiskasvatusalan osaajien oletetaan usein tietävän ja osaavan toimia ihmisten kanssa työskennellessä, mutta kun pystymme tunnustamaan, ymmärtämään ja hyväksymään sen, ettemme tiedä, syntyvät aivan uudenlaiset mahdollisuudet tutustua lapseen ja perheeseen ilman mitään ennakoasetelmia. (Millei, 2019.) On mielenkiintoista nähdä, minkälaisia moninaisuuteen liittyviä näkökulmia nousee esille omasta tutkimusaineistostani.

Millei ehdottaa, että moninaisuus tulisi nähdä varhaiskasvatuksessa voimavarana, joka opettaa millä kaikilla erilaisilla tavoilla tätä maailmaa voi ymmärtää ja miten siinä voi elää. Ei ongelmana, jota tulisi käsitellä tasa-arvon ja tasavertaisuuden takaamiseksi. Uudet ja erilaiset näkökulmat ja arvot voidaan kokea haasteellisena ottaa vastaan ja tämä vaatii yhteistä pohdintaa ja keskustelua koskien erilaisia normeja, sääntöjä, ihanteita ja arvoja. Millei tuo esille kaksisuuntaisen integraation käsitteen (*integrate two-ways*), jolla tarkoitetaan sitä, ettei muuteta ainoastaan lasta ja perhettä varhaiskasvatusyhteisöön sopivaksi, vaan muutetaan myös varhaiskasvatusyhteisön kulttuuria niin, että sen arvot, normit ja ihanteet eivät rajaudu vain yhteen tiettyyn näkökulmaan, vaan ne muokkautuvat jäsentensä mukaan. Monimuotoisuuden näkeminen resurssina vaatii kasvattajalta avoimuutta, rohkeutta olla ”olla tietämättä tai olettamatta”, sekä oman ammatillisen identiteetin arviointia. (Millei, 2019.)

Varhaiskasvatuksen kentällä on tehty myös moninaisuuteen liittyviä diskurssianalyysitutkimuksia, joista esimerkkinä on Eerolan, Paananen ja Revon (2021) toteuttama tutkimus. He tutkivat, miten suomalaiset varhaiskasvatusjohtajat puhuvat perheistä kuvaillessaan kunnallista varhaiskasvatuspalvelua. Haastateltavia oli yhteensä 47 ja he olivat kunnissa toimivia varhaiskasvatuksen johtotehtävissä olevia henkilöitä. Aineiston perusteella tutkijat tekivät havainnon kahdesta diskurssista, jotka olivat toisiinsa kietoutuneita. Puhuttiin tavallisista perheistä ja moninaisista perheistä. Tavallisia perheitä puheessa edustivat heteronormatiiviset, kahden vanhemman syntyperäiset suomalaisperheet ja moninaisia perheitä erityisesti seksuaaliselta suuntautumiseltaan heteronormatiivisuudesta poikkeavat perheet ja maahanmuuttajaperheet. Nämä moninaiset perheet nähtiin ikään kuin muina, tavallisesta poikkeavaan perhenormiin kuuluvina. Tutkijoiden analyysi osoitti, että kaikista perheistä puhuttiin tasa-arvoisina, mutta perheiden monimuotoisuus ymmärrettiin ilmiönä, jota tarkasteltiin edellä kuvattua tavallisen perheen perhenormia vasten. Haastateltavat myös valitsivat sanansa huolellisesti monimuotoisista perheistä keskustellessaan, varoen loukkaamasta tasa-arvon käsitettä. (Eerola, Paananen & Repo 2021.)

Se, miten tavallisista ja monimuotoisista perheistä instituutioiden sisällä puhutaan, voi vaikuttaa perheisiin sekä instituutioiden käytänteisiin. Jos moninaiset perheet ja niihin kuuluvat lapset nähdään ikään kuin muina, heidän tarpeensa saattavat jäädä helpommin huomiotta. Tämä voi johtaa siihen, että varhaiskasvatuspalveluja kehitetään pääasiassa niiden perheiden tarpeita vastaaviksi, jotka koetaan niin sanotusti tavallisiksi. On kulttuurisesti hyväksyttyä käyttää käsitteitä tavalliset ja erilaiset perheet ja tämä mahdollistaa sen, että johtajat voivat käsitellä aiheeseen liittyviä teemoja asettamalla marginaaliin ne perheet, joiden tarpeet ovat ristiriidassa nykyisten institutionaalisten käytäntöjen kanssa sen sijaan, että näitä institutionaalisia käytäntöjä muutettaisiin. (Eerola, Paananen & Repo 2021.) Tämä liittyy mielestäni juuri edellä esitettyyn, Millein artikkelissaan esille tuomaan näkökulmaan koskien kahdensuuntaisen integraation käsitettä, eli sitä, miten kyse ei ole vain lapsen ja hänen perheensä sopeutumisesta päiväkotiyhteisöön, vaan myös päiväkotiyhteisön sopeutumisesta lapsen ja hänen perheensä tarpeisiin. Jokikokko ja Karikoski (2016) mainitsevat tutkimusartikkelissaan varhaiskasvatuksen valtarakenteet ja kysyvät, kuka määrittelee sen arvot, normit ja käytännöt. Voidaan pohtia, kenen ehdoilla varhaiskasvatusjärjestelmä toimii. (Jokikokko & Karikoski, 2016.)

Helsingin yliopistossa, Heini Paavolan ja Jaana Pesosen vuonna 2021 toteuttamassa tutkimuksessa tarkastellaan, miten monimuotoisuus rakentuu ja miten se on huomioitu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2018. Tutkimuksen kohteena ovat diskurssit ja analyysimenetelmänä diskurssianalyysi, jossa tarkastellaan kulttuurin, identiteetin, tasa-arvon sekä tasavertaisuuden käsitteitä suhteessa moninaisuuteen; miten näitä käsitteitä käytetään ja minkälaisessa kontekstissa ne esiintyvät. Kielenkäyttöön koskien moninaisuutta liittyy kompleksisuutta eikä tätä täysin tunnisteta. He saivat selville, että moninaisuuteen liittyvä pedagogiikka ja se, mitä se pitää sisällään, on hyvin pitkälti yksittäisen opettajan tulkittavissa ja toteutettavissa. Moninaisuuden käsitettä käytetään heidän mukaansa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa monissa asiayhteyksissä. Sen tarkka merkitys ja se, mitä se käytännön tasolla tarkoittaa, jää kuitenkin avoimeksi. Sama koskee muitakin moninaisuuteen liitettyjä termejä, joita ovat kieli, uskonto, kulttuuri, identiteetti, tasavertaisuus ja tasa-arvo. Opettajat antavat termeille merkityksiä ja tuovat nämä merkitykset osaksi toimintaa pääasiassa termeistä saamansa vaikutelman, oman tiedon ja omien asenteiden pohjalta. (Paavola & Pesonen, 2021.)

Moninaisuudesta puhutaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pääasiassa ilmiönä, jolla ei ole omaa sisäänrakennettua määritelmää, vaan joka on hahmotettavissa monella eri tavalla. (Paavola & Pesonen, 2021.) En tarkastele moninaisuuteen liittyviä puhetapoja tässä tutkimuksessa, mutta pyrin selvittämään, minkälaisena kulttuuritietoinen varhaiskasvatus päiväkodissa näyttäytyy. Tähän liittyy läheisesti se, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö ilmiön ymmärtää ja millä tavoin he tuovat sitä osaksi oman ryhmänsä arkea ja toimintaa. Tähän taas vaikuttaa hyvin todennäköisesti se, millä tavoin kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät termit ja asiasisällöt ymmärretään varhaiskasvatussuunnitelman perusteita hyödynnettäessä.

Ruotsalaistutkimuksessa Kultti ja Pramling Samuelsson (2016) tutkivat muuta kuin ruotsia äidinkielenään puhuvien huoltajien ja varhaiskasvattajien välistä yhteistyötä keskittyen dialogisuuteen ja tiedon kulkuun kahdessa ruotsalaisessa päiväkotiyksikössä. Tarkoituksena oli myös tarkastella, miten erilaiset kokemukset ja tuntemus koskien ruotsinkielistä varhaiskasvatusta näkyvät vanhempien ja päiväkodin välisessä yhteistyössä in-schooling-jakson aikana. Ruotsissa käytetään in-schooling -nimistä mallia (*inskolning*) päiväkodin aloittamisen yhteydessä. Tällä tarkoitetaan tutustumisjaksoa, jossa perhe tutustuu

päiväkotimaailmaan varhaiskasvattajien johdolla. Perhe osallistuu päiväkodin toimintaan ja keskusteleo lapsesta ja hänen tarpeistaan, sekä päiväkotiin liittyvistä asioista yhdessä varhaiskasvattajien kanssa. Tutkimuksessa selvisi, että keskusteluissa käsiteltiin neljää aihetta, jotka olivat in-schooling-malli itsessään, varhaiskasvatuksen sisältämä toiminta ja rutiinit, kielen oppiminen ja opettaminen sekä toimintatavat sairaustapauksissa. (Kultti & Pramling Samuelsson, 2016.)

Keskusteltaessa vanhempien kanssa in-schooling-mallista, esille nousivat sen merkitys itsessään sekä siihen liittyvät käytännöt. Vanhempien kanssa keskustellaan varhaiskasvatuksen toiminnoista ja rutiineista ja tämä keskustelun osa-alue sisältää esimerkiksi pukeutumiseen ja ulkoiluun liittyviä ohjeistuksia. Kieleen ja sen oppimiseen liittyen varhaiskasvattajat käyttävät ilmaisuja, jotka tuovat esille äidinkielen ja ruotsin kielen välisen suhteen (esim. kotikieli tai tiedän kielenne) ja he tuovat esille tietoa ja näkemyksiä liittyen sekä lapsen äidinkielen että ruotsin kielen oppimisen tärkeyteen. Varhaiskasvattajien puhuessa kielen kehityksestä, tarkoitettiin kuitenkin yleensä juuri toisen kielen, eli tässä tapauksessa ruotsin kielen kehitystä. Äidinkielen oppiminen nähdään sen sijaan yksilöllisenä prosessina. Huoltajien odotettiin seuraavan päiväkodin linjaa liittyen kieleen käyttöön ja oppimiseen. Tutkimuksessa ei käynyt ilmi lapsen näkökulman huomioiminen tai se, mitä kielen opetteleminen tarkoittaa hänelle. (Kultti & Pramling Samuelsson, 2016.)

Varhaiskasvattajien kohdalla asiantuntijuus ja vastuunotto in-schooling-mallista ja yhteistyöstä näyttäytyivät keskeisenä osana heidän toimintaansa ja vuorovaikutustaan tutkimuksen aikana. Tiedon jakaminen niistä aiheista, joista varhaiskasvattajilla on asiantuntemusta, oli iso osa yhteistyöprosessia. Tämä kommunikointi ei kuitenkaan sisältänyt yhteistä dialogia tai toisen aitoa kuuntelua. Opetussuunnitelmassa mainitut vaikuttaminen ja osallisuus eivät tulleet ilmi. Huoltajien ja varhaiskasvattajien välinen yhteistyö oli siis pääasiassa tiedon jakamista ja huoltajien rooli oli kertoa ne asiat, jotka he tietävät omasta lapsestaan, koska he ovat lapsensa parhaita asiantuntijoita. Vanhemmille pyrittiin antamaan runsaasti tietoa ja osa tästä tiedosta oli luonteeltaan kulttuuriin sidonnaista; ulkoilu säästä riippumatta, vaatteiden nimeäminen ja niiden säilyttäminen niille tarkoitettussa tilassa sekä rajojen asettaminen lapselle. Aiheet liittyvät varhaiskasvattajien kokemuksiin koskien huoltajia. Heidän roolinsa oli kuunnella ja ottaa vastaan annettu informaatio, sekä esittää tähän tietoon liittyviä kysymyksiä. (Kultti & Pramling Samuelsson, 2016.)

Tiedon jakamisen ja dialogisen välisen eron ymmärtäminen voisi edistää varhaiskasvattajien ja huoltajien välistä yhteistyötä, sekä lisätä opettajien ymmärrystä ja laajentaa heidän näkemyksiään koskien monikielisten lasten sosiaalisia maailmoja ruotsalaisessa varhaiskasvatuksessa. Osallisuutta tukevan yhteiskunnan rakentamisessa tärkeää on tämän tavoitteen tukeminen siinä vaiheessa, kun lapsi siirtyy kotoa päiväkotiin. Tällöin on hyvä mahdollisuus saada vanhemmat mukaan yhteiskuntaan ja rakentaa heidän kanssaan hyvä yhteistyösuhde. Vaihtoehtoinen lähestymistapa in-schooling-mallille voisi olla kommunikointi sekä huoltajan, että lapsen kanssa. Oppimisen kannalta lapsen näkökulman huomioiminen on kaikkein keskeisintä ja tämä on tärkeä askel myös dialogisuuden tuomisessa osaksi in-schooling-mallia. (Kultti & Pramling Samuelsson, 2016.) Olen pohtinut, mitä asioita omassa tutkimuksessani nousee esille koskien kasvatusyhteistyötä kulttuurisesti moninaisissa lapsiryhmissä. On mielenkiintoista nähdä, tuovatko haastateltavat teeman esille ja jos tuovat, niin minkälaisissa yhteyksissä.

Moninaisuuden ja siihen yhdistettävien käsitteiden, kuten uskonnon, identiteetin ja tasa-arvon konkreettinen merkitys vaikuttaa edellä esitettyjen tutkimusten perusteella olevan varhaiskasvatuksessa vielä epäselvä. Aiheisiin liittyvät käsitykset ja suhtautumistavat vaihtelevat ja moninaisuuteen liittyvän pedagogiikan sisältö määrittäyty käytännössä opettajan omien käsitysten ja osaamisen perusteella. Kasvatusyhteistyön rakentaminen ei ruotsalaistutkimuksen mukaan ollut muuta kuin ruotsia äidinkielenään puhuvien varhaiskasvattajien ja vanhempien kohdalla vastannut varhaiskasvatus-/opetussuunnitelman määritelmää, johon sisältyvät vanhempien osallisuus kasvatusyhteistyössä ja heidän mahdollisuutensa vaikuttaa toimintaan. Yhteistyö perustui informaation jakamiseen aidon kuuntelun ja dialogin puuttuessa. Vaikuttaa, että moninaisuutta koskevaan keskusteluun liittyy vielä varovaisuutta ja epävarmuutta. Normatiivinen käsitys perheestä on edelleen vallitseva ja moninaisia perheitä peilataan tätä käsitystä vasten, tuoden kuitenkin samalla esille kaikkien perheiden tasa-arvoisuus. Normiluonteiset asiakirjat avaavat aiheeseen liittyviä käsitteitä ja tukevat keskustelua ja pohdintaa, mutta niiden antamat eväät koskien toiminnan sisällön tarkempaa määrittelyä vaikuttavat olevan tämän aihepiirin suhteen vielä hieman vähäiset.

2.2 Interkulttuurinen kompetenssi ja interkulttuurisen sensitiivisyyden kehittyminen

Interkulttuurisuuden määrittely ei ole helppoa ja se on riippuvainen määrittelijästä itsestään. Tähän vaikuttavat usein poliittiset ja ideologiset tekijät ja käsitteen määrittely elää. Sen on nähtykin olevan enemmän tietynlainen näkökulma asioihin, kuin selkeä, määriteltävissä oleva ilmiö. (Dervin 2016.) Interkulttuurisella kompetenssilla (*intercultural competence*) tarkoitetaan taitoa kommunikoida ja toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa ja tilanteissa, joissa erilaiset kulttuurit ovat samanaikaisesti läsnä (Bennet & Bennet 2004, 149; Perry & Southwell 2011). Se on siis taito toimia ja olla vuorovaikutuksessa luontevasti erilaisten kulttuurien kanssa. Kulttuurien välinen kommunikointi koostuu ajattelutavasta ja interkulttuurisista taidoista. Oman kulttuurin tiedostaminen, ymmärrys erilaisista kulttuurisista viitekehyksistä (esim. arvot ja kommunikointityylit) sekä käsitys siitä, miten kulttuurillisia yleistyksiä voi käyttää ilman stereotypisointia, ovat osa ajattelutapaa, josta on hyötyä kulttuurien välisessä kommunikoinnissa. Mielenkiinto erilaisia kulttuureja ja kulttuurisia eroavaisuuksia kohtaan syntyy todennäköisemmin, kun oma asenne on utelias ja joustava mahdollisissa vuorovaikutukseen tai muuhun tilanteeseen liittyvissä väärinymmärrystilanteissa. Interkulttuuristen taitojen kannalta olennaista on tilanteen mukainen käytös sekä kyky analysoida vuorovaikutusta ja ennustaa siinä esille tulevat mahdolliset väärinymmärrykset. Omalle kulttuurille sopiva käytös ilman, että sulkee ulos jonkin toisen kulttuurin käyttäytymismallin, on osa interkulttuurisesti osaavaa käyttäytymistä. Tietämys, asenne ja käyttäytyminen voivat yhdessä mahdollistaa erilaisia kulttuureita kunnioittavan käyttäytymismallin toteutumisen. (Bennet & Bennet 2004, 149.)

Deardorff (2019) kirjoittaa teoksensa abstraktissa interkulttuurisen kompetenssin tarkoittavan niitä taitoja ja asenteita sekä käyttäytymistä, jotka mahdollistavat hyvän ja toimivan vuorovaikutuksen toteutumisen yli ihmisten välisten eroavaisuuksien, niin yhteiskunnan sisällä kuin sen ulkopuolellakin. Nämä erot voivat liittyä esimerkiksi uskontoon, etnisyyteen, poliittiseen suuntautumiseen, sosioekonomiseen statukseen tai sukupuoleen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa laaja-alaisen osaamisen alueessa kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu puhutaan kulttuurisesta osaamisesta. Siinä tuodaan esille, että lapset kasvavat maailmassa, joka on moninainen niin kielellisesti, kulttuurisesti kuin katsomuksellisestikin ja tässä maailmassa kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutustaidot, sekä hyvät sosiaaliset taidot korostuvat. Kulttuuriseen osaamiseen kuuluu taito kuunnella

muita. Lisäksi siinä on keskeistä, että henkilö ymmärtää erilaisia, omistaankin poikkeavia näkemyksiä ja osaa kriittisesti pohdiskella omia arvojaan ja asenteitaan. Oman identiteetin ja hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että lapsi oppii ilmaisemaan itseään ja ymmärtämään muita. Vahvojen vuorovaikutustaitojen opettelu on keskeistä. Jotta kykenee toimivaan vuorovaikutukseen eri kulttuuri- ja katsomustaustoista olevien ihmisten kanssa, tulee ymmärtää ja osata kunnioittaa sekä omaa että muiden kulttuurisia ja katsomuksellisia taustoja. (Opetushallitus 2018, 25.) Lapsia kannustetaan tutustumaan ja toimimaan toisten ihmisten kanssa, sekä korostetaan ystävällisyyden ja hyvien tapojen merkitystä. Käyttäytymistä erilaisissa tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa voidaan harjoitella esimerkiksi juhlien, leikkien ja yhteistyön avulla. (Opetushallitus, 2016, 17.)

Interkulttuuriseen kompetenssiin liittyy vahvasti interkulttuurinen sensitiivisyys (Perry & Southwell 2011; Hammer, Bennet & Wiseman, 2003). Interkulttuurisen sensitiivisyyden voidaan ajatella Chenin ja Starostan (1998) mukaan olevan ihmisen aktiivinen halu erilaisten kulttuuristen eroavaisuuksien ymmärtämiseen, hyväksymiseen ja arvostamiseen (Perry & Southwell 2011; Chen & Starosta, 2000). Interkulttuurinen sensitiivisyys on yhteydessä henkilön lisääntyneeseen interkulttuuriseen kompetenssiin (Perry & Southwell 2011; Hammer, Bennet & Wiseman, 2003). Interkulttuurinen sensitiivisyyden on nähty siis vaikuttavan siihen, kuinka taitavasti henkilö osaa olla vuorovaikutuksessa erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa ja sopeuttaa käytöksensä luontevasti näiden vaihtuvien tilanteiden mukaan, eli juuri interkulttuuriseen kompetenssiin (Bennet, 2004). Interkulttuurisen sensitiivisyyden kehittyminen vaatii henkilöltä hyvää itsetuntoa, empatiakykyä, avoimuutta, oman toiminnan tarkkailua, harkintakykyä ja erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin osallistumista (Chen & Starosta, 2000). Se on herkkyyttä havaita ja kokea erilaisia kulttuurillisia eroavaisuuksia (Hammer, Bennet & Wiseman, 2003).

3. Kulttuuritietoisien ilmapiirin merkitys kulttuuri-identiteetille

Identiteetin voidaan ajatella olevan tietynlainen varmuuden ja vakauden tunne siitä, minkälaiseksi henkilöksi on kasvamassa. Se sisältää minäkäsityksen ja ne erilaiset mielikuvat, joita ihmisellä itsestään on. (Keltikangas-Järvinen, 1994, 136.) Oman minäkuvan kehittyminen ja ryhmään kuulumisen tunne kuuluvat ihmisen keskeisimpiin tarpeisiin (Benjamin, 2014, 58). Identiteetti voidaan jakaa yksilölliseen ja yhteisölliseen identiteettiin. Yksilöllisellä identiteetillä tarkoitetaan ihmisen persoonallisuutta ja yhteisöllisellä identiteetillä sitä yhteisöä, jossa ihminen on kasvanut, eli esimerkiksi perhettä, sukua ja kansaa. Kasvatuksen rooli identiteetin muovautumisessa on suuri. Vuorovaikutus ja ympärillä olevat ihmiset osallistuvat identiteettimme muovaamiseen, sillä ymmärrys itsestä kehittyy toisten ihmisten avulla. He näkevät meissä tietynlaisia identiteettejä ja me käymme ikään kuin keskustelua näiden identiteettien kanssa ja muovaamme sitä kautta omaa käsitystä itsestämme. (Taylor, 1995, 60–73; Paavola & Talib, 2010, 60.) Sukupuoli, ikä, kieli, uskonto, etnisyys, sosiaaliluokka ja maailmankatsomus ovat esimerkkejä erilaisista kategorioista, joita identiteettiin usein liitetään. (Paavola & Talib, 2010, 60.) Moni lapsi viettää varhaiskasvatuksessa ja sen tarjoamassa kasvatus- ja vuorovaikutusympäristössä hyvin suuren osan ajasta. Olisi hyvä pohtia, minkälaisena tämä ympäristö näyttäytyy yksittäisen lapsen ja hänen kulttuuri-identiteettinsä kehittymisen kannalta.

Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan usein yksilön ryhmään kuulumisen tunnetta, joka koskee yhteisöä, jolla on samanlaisia tapoja, sama kieli ja joka jakaa yhteiselle arvopohjalle, menneisyydelle ja perinteelle perustuvan maailmankatsomuksen (Opetushallitus 2022). Etnistä ja kansallista identiteettiä käytetään usein samassa merkityksessä kuin kulttuuri-identiteettiä, tosin ne liittyvätkin kiinteästi toisiinsa. Etnisellä identiteetillä tarkoitetaan kuitenkin ihmisen etnistä tietoisuutta ja sitä, että samaistuu ja kokee itsensä jonkin tietyn etnisen ryhmän jäseneksi. Kansallinen identiteetti viittaa jonkin tietyn valtion yhteisöön. (Benjamin, 2014, 65–66.) Nämä ovat kuitenkin kiinteästi yhteydessä toisiinsa (Benjamin, 2014, 65). Pienetkin lapset ymmärtävät jo, mihin ryhmiin he kuuluvat. Aluksi tämä rajoittuu lähinnä siihen, että he tiedostavat olevansa esimerkiksi veljiä tai siskoja, poikia tai tyttöjä. Pikkuhiljaa he alkavat ajatella olevansa myös muiden ryhmien jäseniä. Monet etniseen enemmistöön ja valtakulttuuriin kuuluvat hahmottavat itsensä sen maan kansalaisina, jossa he asuvat. Aina he eivät kuitenkaan tiedosta mahdollista etnistä ryhmää, johon he myös kuuluvat

ja jonka arvot, normit ja käyttäytymismallit he ovat oppineet ja sisäistäneet osaksi omaa toimintaa ja ajatteluaan. Pienet lapset eivät välttämättä ymmärrä, että he itse tai muut ovat jonkin etnisen ryhmän jäseniä ja tähän liittyvä tuki ja kokemukset ovat heille tärkeitä. Lapsen samaistuttua positiivisesti omaan etniseen ryhmäänsä, on hänen myöhemmin mahdollista rakentaa myönteinen ja selkeä kansallinen identiteetti. Tällä tarkoitetaan sitä, että hän kokee itsensä osaksi oman asuinmaansa väestöä. (Benjamin, 2014, 76.)

Hall (1999) on muovannut kaksi kulttuuri-identiteettiin liittyvää lähestymistapaa. Ensimmäisessä lähestymistavassa kulttuuri-identiteetti nähdään yhteisenä todellisuutena, jonka kaikki tiettyyn kulttuuriin kuuluvat henkilöt keskenään jakavat. Heillä on siis samanlainen käsitys siitä, keitä he todellisuudessa ovat. Tämän yhteinen kulttuuri-identiteetti sisältää myös ”pinnallisempia” omaa minuutta koskevia tasoja ja käsityksiä, jotka ovat kuitenkin samanlaisia niiden henkilöiden keskuudessa, joilla on sama historia ja samat esi-isät. Ensimmäisen lähestymistavan mukaan nämä yhteiset kulttuuriset identiteetit heijastavat ihmisten keskenään jakamia historiallisia kokemuksia ja kulttuurisia käyttäytymismalleja. Ne mahdollistavat niiden vakaiden ja staattisten viitekehysten ja merkitysten kokemisen, jotka löytyvät todellisen historian eri vaiheiden taustalta ja muodostavat yhteisön jäsenille tunteen siitä, että he ovat yksi, yhtenäinen kansa. Tämä ”ykseys” on ikään kuin pohja tai perusta, jota vasten pienet kulttuurierot näyttäytyvät triviaaleina. Se on syvin olemus, joka tiettyyn kansaan kuuluvan tulee löytää. (Hall, 1999, 224.)

Toinen lähestymistapa korostaa ensimmäistä enemmän eroja, joita ei nähdä pinnallisina tai merkityksettöminä, vaan jotka ovat myös olleet mukana määrittämässä sitä, ketä me olemme tai tarkemmin keitä meistä on tullut. Historia on vaikuttanut kulttuuri-identiteettien muotoutumiseen ja vaikuttaa siihen liittyvien epäjatkuvuuksien ja vaiheiden kanssa siihen, mitä ja keitä meistä on tullut. Kulttuuriset identiteetit liittyvät menneisyyden ja nykyisyyden lisäksi myös tulevaisuuteen, sillä ne muuttuvat jatkuvasti. Ne eivät ole valmiiksi olemassa eivätkä ne ole löydettävissä sillä tavoin, kuin ensimmäinen lähestymistapa kuvaa. Sen sijaan ne rakentuvat menneisyyden kertomusten kautta ja ihminen käyttää niitä apuna oman paikkansa ja itsensä löytämisessä. (Hall, 1999, 227; Benjamin, 2014, 64.) Ensimmäinen lähestymistapa siis korostaa ihmisten yhteistä, kuitenkin illuusion perustuvaa menneisyyttä ja keskeisinä pidetään jatkuvuutta ja yhdessä jaettuja menneisyyden kokemuksia. Toinen tapa

taas sisältää ajatuksen siitä, ettei kulttuuri-identiteetti ole staattinen tai muuttumaton, vaan se kehittyy koko elämän ajan. (Benjamin, 2014, 64.)

On tärkeä ymmärtää, että kulttuuri-identiteetti on hyvin moniulotteinen ja siihen vaikuttavat monet tekijät. Kaikki ryhmät, joihin ihminen kokee kuuluvansa, muovaavat hänen kulttuuri-identiteettiään. Myös samaistuminen tiettyyn etniseen ryhmään tai kansallisuuteen sekä se, miten muut näkevät ja määrittelevät meidät, vaikuttavat sitä, miten koemme oman kulttuuri-identiteettimme. Mihin ryhmiin ihminen kokee samaistuvansa ja kuinka vahvasti, on täysin riippuvainen hänestä itsestään ja tästä syystä ihmisten profilointia tulisi aina välttää. Tämän vuoksi ei ole tarkoituksenmukaista levittää tietoa, jossa korostetaan nimenomaan etnisten ryhmien erilaisia piirteitä, arvoja ja tapoja, koska tämä luo hyvin stereotyyppisen ja muuttumattoman kuvan kyseisiin ryhmiin kuuluvien ihmisten perinteistä tai tavoista elää. Vaarana on, että ihmiseen tutustumatta oletamme tietävämme jo paljon juuri hänen tavoistaan ja tottumuksistaan. Lisäksi tällainen lähestymistapa voi lisätä ennakkoluuloja, korostaen eri ryhmien välisiä eroavaisuuksia ja jättäen varjoonsa sen tosiasian, että olemme kaikki yksilöitä riippumatta siitä, mihin etnisiin ryhmiin kuulumme. Ihmisen tulisi saada ilmaista itseään ja luoda vaikutelma itsestään ilman toisten ennalta-asettamia odotuksia ja käsityksiä heistä ja heidän tavoistaan. (Benjamin, 2014, 68.)

Nykyään ajatellaan, että ihmisen identiteetti muuttuu ja muovautuu koko elämän ajan, kun hän kohtaa uusia ihmisiä (Paavola & Hakari 2021; Dervin 2016). Myös kulttuuri-identiteetti muuttuu ja muotoutuu läpi elämän (Opetushallitus 2022). Tilanne ja ympäristö vaikuttavat voimakkaasti siihen, miten ihminen itseään ilmentää ja mitkä puolet hänen identiteetistään näyttäytyvät muille. Jos henkilö kokee, että hänen arvomaailmansa ja esimerkiksi tapansa toimia ovat ristiriidassa tilanteessa vallalla olevien kanssa, hän voi piilottaa nämä muilta ja tuoda sen sijaan esille muita ominaisuuksia itsestään. (Paavola & Hakari, 2021; Dervin, 2016.)

3.1 Lapsen kulttuuri-identiteetin kehitystä tukeva varhaiskasvatusympäristö

Lapsen kulttuuri-identiteetti vahvistuu, kun hän saa kasvaa sitä tukevassa ympäristössä. Tämä tarkoittaa ympäristöä, jossa lapsi saa leikkiä, olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, osallistua oman arjen suunnitteluun, harjoitella vastuunottoa ja toisista huolehtimista, sekä tulla hyväksytyksi omana itsenään. Näitä voi konkreettisesti toteuttaa päiväkodissa esimerkiksi ryhmäleikkien tai vaikka yhdessä leipomisen, syömisen, metsäretkien, puutarhanhoidon ja yhteisen ympäristöstä huolehtimisen sekä perhettä osallistavien tapahtumien kautta. (Lahtinen, 2014, 178.) Päiväkodinjohtaja Leena Lahtinen tuo esille oman päiväkotinsa esimerkkinä ympäristöstä, jossa lasten kulttuuri-identiteettiä rakennetaan yhdessä kasvatusilmapiirissä, jossa korostuvat moniarvoisuus ja jokaisen hyväksyminen sellaisena kuin hän on. Tuon tämän asian esille myös tämän tutkimuksen tulososiossa. Tulevaisuutta rakennetaan yhdessä, sekä vanhempien että lasten ollessa osallisena päiväkodin arjessa ja sen suunnittelussa. Yhteisöllisyyttä rakennetaan jokapäiväisten arjen toimintojen ja arjessa tapahtuvien asioiden kautta, sillä kaikissa kulttuureissa ymmärretään näiden merkitys. Päiväkodissa järjestetään yhteisiä luontotapahtumia ja esimerkiksi erilaisiin ruokakulttuureihin voidaan tutustua lasten kanssa kasvatetun puutarhan tuotteita maistelemalla. Keskeistä on luoda mahdollisuuksia aidolle kohtaamiselle ja vuorovaikutustilanteille, joissa on mahdollista vaihtaa ajatuksia. (Lahtinen, 2014, 178.)

Lahtisen päiväkotia koskevassa esimerkissä toiminnan tavoitteita ovat yhteisöllisyyden vahvistaminen, vuorovaikutustilanteiden luominen, yhteisen arvomaailman rakentaminen, suvaitsevaisuus, sekä lasten oman elämänhallinnan taitojen kehittyminen ja vastuunoton harjoittelu. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuodaan esille varhaiskasvatuksen tehtävä yksilöllisen identiteetin tukemisessa niin, että lapset oppivat huomaamaan, miten oma toiminta vaikuttaa muihin ihmisiin ja ympäristöön. Lapsia rohkaistaan oivaltamaan, että oman osaamisen avulla voi auttaa toisia. (Opetushallitus 2018, 23.) Lahtisen päiväkotiesimerkissä elämisen taitoja harjoitellaan lasten kanssa tavallisessa arjessa, leikeissä ja erilaisissa työpajoissa. Tarkoitus on, että lapset saavat eväitä oman elämän rakentamiseen. (Lahtinen, 2014, 178.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kasvatuksen tehtävä on ohjata lapsia omien mielipiteiden muodostamiseen, erilaisten ajattelu- ja toimintatapojen kriittiseen arviointiin sekä eettisesti kestävästä elämäntavan omaksumiseen (Opetushallitus, 2018, 23).

Varhaiskasvattajien tehtävänä on tarjota lapselle mahdollisuuksia oppia suomen kieltä sekä aidoissa kielenkäyttöä tai ymmärtämistä vaativissa tilanteissa että ohjatuissa hetkissä. Huoltajille tulee korostaa oman äidinkielen merkitystä ja sen puhumisen tärkeyttä. (Kivijärvi, 2020.) Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, että perheessä jaetaan vahva yhteinen kieli, jolla voidaan keskustella asioista ja jakaa yhteistä kulttuuria. Oma äidinkieli on usein myös lapsen tunnekieli ja se kieli, jolla hän ajattelee (Lempinen, 2021 luentotalenne). Kieli ja kulttuuri ovat kiinteässä suhteessa toistensa kanssa, sillä lapsen tulee oppia käyttämään kieltä kyseisen kulttuurin tapojen mukaisesti ja ne vaikuttavat toinen toisiinsa. Kielen ja kulttuurin suhteeseen voidaan viitata käsitteellä kielisosiaalistuminen ja tämä kehitysprosessi on lapselle tärkeä, sillä sen myötä hän oppii kommunikoimaan oman perheen ja suvun kanssa. Tämä kehitysprosessi vaikuttaa myös lapsen identiteetin muotoutumiseen. Oman äidinkielen riittävä taso on merkityksellistä akateemisten valmiuksien omaksumiselle, käsitteellisemmän kielen omaksumiselle sekä lapsen luku- ja kirjoitustaidoille. Valtakielen oppiminen taas auttaa lasta koulussa ja ikätovereiden kanssa kommunikoitaessa. Lapsen kulttuurin ja kaikkien kielten kehittymisen tukeminen vahvistaa lapsen ajattelun taitoja ja hänen identiteettiään. Avoin keskustelu vanhempien kanssa kielten merkityksestä ja monikielisyyttä koskevan arvostuksen näkyväksi tekeminen ovat varhaiskasvatuksessa tärkeitä. (Smolander, 2020.) Yhdessä vanhempien kanssa luodaan vahva perusta lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehitykselle ja kaksikielisyydelle. Tavoitteena on, että lapsi kokisi olevansa arvokas suomalaisen yhteiskunnan jäsen, joka voi olla ylpeä omasta äidinkielestään ja kulttuuristaan. (Kivijärvi, 2020.)

Lasten kanssa tutustutaan yhdessä erityisesti lapsiryhmässä läsnä oleviin uskontoihin ja katsomuksiin sekä näiden sisältämiin perinteisiin ja heidän kanssaan pohditaan erilaisia, heidän mielessään olevia elämänskysymyksiä. (Opetushallitus, 2018, 45.) Paavola ja Hakari (2021) tuovat artikkelissaan esille lapsen identiteettiä tukevan katsomuskasvatuksen piirteitä. Myös he tuovat Lahtisen tavoin esille perheiden mukaan ottamisen. Lisäksi lapsen osallisuuden toteutuminen auttaa lasta positiivisen minäkuvan muodostamisessa ja identiteetin muotoutumisessa. Kuten aiemmin toin esille, olisi tärkeää, että lasten taustat ja tarpeet otettaisiin huomioon ryhmän toiminnan suunnittelussa, sillä tällöin on mahdollista tukea yksilöllisesti jokaisen lapsen kehitystä ja oppimista. Ajattelun taitoja olisi tärkeä kehittää asioita yhdessä ihmetellen ja pohtien. Moninaisuus nähdään ilmiönä, joka koskettaa koko ryhmää, sillä kaikki ryhmän lapset ovat keskenään erilaisia ja ainutlaatuisia. Moninaisuudesta

keskustellaan ja ympäristön moninaisuutta havainnoidaan yhdessä. Lisäksi on tärkeä tiedostaa, että lapsen identiteetin voi määrittellä vain lapsi itse. (Paavola & Hakari, 2021, 9.)

3.2 Kulttuuritietoisen varhaiskasvatuksen piirteitä

Yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä on kehittää lapsen taitoja ja valmiuksia monikielisen, monikulttuurisen, moniarvoisen, monietnisen ja moniuskontoisen maailman kohtaamiseen ja siinä kasvamiseen (Gyekye & Lamminmäki-Vartia, 2017, 106). Varhaiskasvatuksessa vahvistetaan lapsen kielellisiä taitoja ja valmiuksia sekä tuetaan kielellisten identiteettien kehittymistä (Opetushallitus, 2018, 49). Kielitietoiseen varhaiskasvatukseen sisältyy ymmärrys siitä, että kielet ovat jatkuvasti ja kaikkialla läsnä. Henkilöstö tiedostaa, mikä merkitys ja rooli kielellä on lapsen kehityksen, oppimisen, vuorovaikutuksen, yhteistyön sekä identiteettien rakentumisen ja yhteiskuntaan integroitumisen kannalta. Lisäksi he tiedostavat oman kielenkäytön olevan malli lapsille. Henkilöstön on yhdessä lasten kanssa tärkeää tuoda monikielisyys näkyville varhaiskasvatuksen arjessa, sillä se tukee lasten kehitystä kulttuurisesti moninaisessa maailmassa. Lasten yksilölliset kielelliset lähtökohdat otetaan arjessa huomioon ja lapsia rohkaistaan ja kannustetaan monipuoliseen kielen käyttöön, sekä mahdollistetaan erilaiset kielenkäyttöä vaativat tilanteet. Varhaiskasvatuksessa tiedostetaan, että lapset voivat samanaikaisesti opetella useampaa eri kieltä, joita he käyttävät ja jotka myös kehittyvät erilaisissa tilanteissa. Oppimisympäristöjä suunniteltaessa huomioidaan lasten kielellinen kehitys ja kulttuurisen moninaisuuden näkyväksi tekeminen. (Opetushallitus, 2018, 31.)

Varhaiskasvatuksessa tiedostetaan myös, että lasten kielelliset kasvu ympäristöt ovat erilaisia. Kodeissa voidaan puhua useampaa kieltä ja vuorovaikutus- sekä kielenkäyttötavat vaihtelevat perheittäin. Kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden esille tuominen tukee lasten kielellisten identiteettien kehittymistä ja muotoutumista. (Opetushallitus, 2018, 41.) Esiopetuksessa lasten kielitietoisuuden ja kielellisten ja kulttuuristen identiteettien kehittymistä tuetaan lasten kielellisiä valmiuksia kehittämällä. Esiopetuksessa havainnoidaan ja tarkastellaan eri kieliä, erityisesti niitä, joita puhutaan lähiympäristössä ja lapsiryhmässä. Lapsia rohkaistaan huomaamaan ne kielelliset ja kulttuuriset rikkauudet, mitä ympäröivä maailma sisältää. Eri kieliset laulut, leikit ja viittomat ovat esimerkkejä niistä työkaluista, joiden avulla voidaan

herättää lasten mielenkiinto eri kieliä ja kulttuureja kohtaan. (Opetushallitus, 2016, 34.) Henkilöstön esimerkki koskien kielellisen, kulttuurisen ja katsomuksellisen moninaisuuden myönteistä kohtaamista on lapsille tärkeä. Ne kokemukset, sekä erilaiset tiedot ja taidot kulttuuriperinnöstä kehittävät lapsen taitoja omaksua, ymmärtää, käyttää ja myös muuttaa kulttuuria ja esimerkiksi siihen liittyviä tapoja tai tottumuksia. Erilaiset leikit, juhlat ja ruokailuhetket luovat jatkuvia mahdollisuuksia jakaa kokemusta ja ymmärrystä ihmisten erilaisista tavoista ja perinteistä. Utelias ja positiivinen suhtautuminen moninaiseen ympäristöön on tärkeä varhaiskasvatuksessa omaksuttava asia, joka henkilöstön on hyvä tiedostaa. (Opetushallitus, 2018, 25.)

Lapsella tarvitsee aikuisen tukea, ohjausta ja hänen vastauksiaan kulttuureja ja katsomuksia koskeviin kysymyksiin, sekä moninaisen ympäristön kohtaamiseen (Gyekye & Lamminmäki-Vartia, 2017, 111). Katsomuskasvatus toteutuu varhaiskasvatuksessa arjen, oppimisen alueiden sekä vuoden aikana olevien juhlien ja erilaisten perinteiden kautta (Gyekye & Lamminmäki-Vartia, 2017, 99). Sitä voi toteuttaa yhdessä tekemällä ja tutkimalla, tarinankerronalla, vierailujen avulla, musiikin ja laulun kautta, sekä esimerkiksi draaman ja kuvataiteen keinoin. Leikin merkitys on myös katsomuskasvatuksen kohdalla suuri ja on tärkeää, että oppimisympäristö mahdollistaa myös erilaisten katsomusten näkymisen leikissä. (Hytti, Lamminmäki-Vartia & Poulter, 2021, 14.)

Monikulttuurisuuden ollessa nykyään osa varhaiskasvatuksen arkea, voisi katsomusten ja kulttuurien huomioiminen olla samalla tavoin luonnollinen asia, kuin esimerkiksi arjen perushoitotilanteet. Pohtiessamme yhdessä esimerkiksi ulkoilu- tai ruokailutilanteita, voisimme hyvin tarkastella myös ryhmässä olevien katsomusten ja kulttuurien huomioimista yksittäisen lapsen, koko ryhmän sekä koko työyhteisön kannalta. Onnistuessaan katsomuskasvatus tarjoaa lapselle yhteisöllisen oppimisen kokemuksia ja auttaa hahmottamaan omaa katsomusperinnettä ja kulttuuria, sekä näkemään ne osana laajempaa katsomusten ja kulttuurien kirjoa (Gyekye & Lamminmäki-Vartia, 2017, 111). Lapset, jotka ovat myönteisesti samaistuneet omaan kulttuuriinsa ja ympäröivään kansalliseen kulttuuriinsa, arvostavat usein molempia ja he osaavat olla kummastakin ylpeitä. Varhaiskasvatuksen henkilöstön osatessa käsitellä ja tuoda tahdikkaasti lasta kuuntelevalla tavalla esille hänen kulttuuriaan ja katsomustaan, lapsen etninen tietoisuus yleensä lisääntyy ja lisäksi hän näkee todennäköisemmin oman yhteisönsä ja kulttuurinsa myönteisesti. Sama

koskee valtakulttuuriin kuuluvia lapsia; myös heidän tietoisuutensa omasta kulttuuristaan lisääntyy ja he hahmottavat oman kulttuurinsa ja katsomuksensa osana laajaa kulttuurien ja katsomusten joukkoa. Myöhemmin lapsen on helpompi pohdiskella näitä asioita vielä syvällisemmin, kun hänen ajattelun taitonsa kehittyvät. (Gyekye & Lamminmäki-Vartia, 2017, 111; Benjamin 2014, 76.)

Kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoinen varhaiskasvatus ulottuu myös varhaiskasvatuksen henkilöstön ja vanhempien väliseen kasvatusyhteistyöhön. Vanhempien aito kuunteleminen ja avoimen keskusteluyhteyden luominen ovat tässä keskeisiä. (Gyekye & Lamminmäki-Vartia, 2017, 104.) On tärkeä ymmärtää, että jokaisella perheellä on omat juuri heille tärkeät arvot ja tavat, joista on tärkeä kuunnella ja joista tulee keskustella. Jokainen perhe on tärkeä kohdata yksilöllisesti ja päiväkodin henkilöstön tulee keskustella ja huomioida heidän tapansa, toiveensa ja kasvatuskäsityksensä. Samalla heille on tärkeä kertoa suomalaisesta varhaiskasvatuksesta ja sen tavoitteista. Perheen kohtaamisessa on tärkeää kasvattajan kulttuurinen sensitiivisyys. Yhdessä perheen kanssa voidaan rakentaa lähtökohta, joka tukee lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä ja kielten oppimista. (Kivijärvi, 2020.) Avoin, kunnioittava ja ammatillinen suhtautuminen erilaisiin perheisiin sekä perheiden kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin ja uskontoihin muodostaa perustan, jonka varaan laadukkaana kasvatusyhteistyön on mahdollista rakentua (Opetushallitus 2018, 21; Varhaiskasvatuslaki 3 § 1 momentti 6 kohta). Kasvatusyhteistyön tavoite on lapsen turvallisen ja terveen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen yhdessä vanhempien kanssa (Opetushallitus, 2018, 34).

Kangas, Lastikka ja Karlsson (2021) kuvaavat teoksessaan varhaiskasvatuksen kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoiseen pedagogiikkaan sisältyviä asioita kuvion avulla. Tähän kuuluvat kaikkien lasten ja perheiden osallisuuden edistäminen sekä heidän aktiivinen roolinsa yhteisessä dialogissa ja päätöksenteossa sekä inklusiota tukevan kasvatus- ja oppimisympäristön kehittäminen. Lasten ja perheiden kielellistä, kulttuurista ja katsomuksellista identiteettiä tuetaan ja moninaisuus, sekä avoin ja positiivinen suhtautuminen siihen on näkyvä osa päiväkodin toimintaa. Monikielisyteen liittyvä osaaminen huomataan ja hyödynnetään, esimerkiksi päiväkodin henkilöstön jäsenen osatessa puhua ryhmän lapsen äidinkieltä, voi tällä olla lapselle suuri merkitys. Henkilöstön kulttuurista ja katsomuksellista sensitiivisyyttä kehitetään tietoisesti ja työyhteisön asenteita

sekä arvoja analysoidaan kriittisesti yhdessä. Lasten keskinäisiä vertaissuhteita, leikkiä ja ryhmän yhteisöllisyyttä rakennetaan ja tuetaan jatkuvasti. (Kangas, Lastikka & Karlsson, 2021, 122.)

4. Yhteisöllisyys ja osallisuus varhaiskasvatuksessa

Osallisuudesta on tullut varhaiskasvatuksessa yhä merkittävämpi lapsen asemaan ja hänen oikeuksiinsa yhteydessä oleva teema. Aihetta käsittelevät tutkimukset ja keskustelu koskien osallisuutta kehittäviä käytäntöjä ovat vahvistaneet käsitystä lapsesta aktiivisena, osaavana ja taitavana toimijana, joka tekee omia tulkintoja ja vaikuttaa jatkuvasti ympäröivään yhteisöönsä. Kansainvälisen tutkimuksen kentällä osallisuuden kautta toteutuvilla vaikuttamisen mahdollisuuksilla on jo pitkään nähty olevan suuri merkitys myös lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. (Heikka, Fonsén, Elo & Leinonen 2014.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen osallisuuden tukemista keskittyen niihin aihetta koskeviin pedagogisiin keinoihin, jotka ovat varhaiskasvatuksen opettajien mielestä keskeisiä kielellisesti, kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaisissa lapsiryhmissä.

Osallisuuden määrittely yksiselitteisesti on haastavaa, koska se on osa kaikkea lasten toimintaa. Arjen osallisuudella viitataan osallisuuteen, joka toteutuu päiväkodin jokapäiväisessä arjessa. Lapsi nähdään toimijana tavallisissa arjen tilanteissa, rutiineissa ja toiminnoissa. Ryhmätoiminnoissa ja sosiaalisissa suhteissa osallisuus liittyy vuorovaikutukseen ja yhdessä tekemiseen. Kaikki osallistujat, niin lapset kuin kasvattajat, ovat näissä tilanteissa tasa-arvoisia. Osallisuus on myös subjektiivinen kokemus koskien omaa osallisuutta päiväkotiyhteisössä. (Leinonen 2014.) Turja ja Vuorisalo (2017) määrittelevät artikkelissaan varhaiskasvatuksen osallisuuden olevan erityisesti vuorovaikutuksessa ilmenevää, vastavuoroisuuden mahdollistamaa toimijuutta. Ainoastaan mukana olo aikuisen valmiiksi suunnittelemassa toiminnassa ei vielä täytä osallisuuden määritelmää. Siihen kuuluu mahdollisuus aidosti vaikuttaa yhteiseen tekemiseen ja olemiseen. Tämä vaatii tutkimusten mukaan kuuntelemista ja kuulluksi tulemista. Toiminta, jossa huomioidaan lasten yksilöllinen ajattelu ja valmiudet, mahdollistuu lapsia kuuntelemalla. (Turja & Vuorisalo, 2017.)

Tutkimukset osoittavat, että kuulluksi tulemisen lisäksi osallisuuden toteutumiseen kuuluu myös lasten osallistuminen päätöksentekoon ja varhaiskasvatuksen toiminnan suunnitteluun, sekä sen toteuttamiseen ja arviointiin. Osallisuuden kulttuurin toteutuessa lapsi saa kasvaa ympäristössä, jossa sekä lapsilla että aikuisilla on erilaisia kiinnostuksen kohteita, tarpeita ja tavoitteita, joiden tuominen osaksi yhteistä toimintaa edellyttää yhteistä dialogia. Keskeistä on yhteisen ratkaisun löytämisen ja erilaisten näkemysten perustelemisen harjoittelu. Lisäksi muiden kuunteleminen, heidän asemaansa asettuminen, sekä omien mielipiteiden pohdinta ja

ilmaisu ovat tärkeitä yhteisessä keskustelussa ja päätöksenteossa tarvittavia taitoja. Tällöin toiminnasta on mahdollista rakentaa kaikille merkityksellistä. Kuvatun kaltainen osallisuuden toimintakulttuuri tarjoaa valmiuksia demokraattisessa yhteiskunnassa toimimiseen. (Turja & Vuorisalo, 2017.)

Yhteisö ja yhteisöllisyyden tunne eivät synny ryhmässä automaattisesti. Huolimatta siitä, että lapset leikkivät ja toimivat samassa tilassa, he eivät välttämättä jaa yhteisiä ajatuksia tai toiveita, eivätkä yhteisiä leikkihetkiä. Tämä koskee myös aikuisia, voidaan tehdä samaa työtä samassa työympäristössä, kuitenkin toisistaan täysin erillään. Yhteisöllisyys ei synny itsestään sattuman tuloksena, vaan se on luotava tietoisesti. (Järvinen & Mikkola 2015, 25.)

Yhteisöllisyyttä kuvaavia ilmaisuja ovat esimerkiksi luottamus, hyvä vuorovaikutus, yhdessä toimiminen, jaetut tavoitteet ja positiiviset tunteet ryhmän jäsenten välillä (Koivula & Eerola-Pennanen, 2017). Koivula (2013) kuvailee artikkelissaan yhteisöllisyyden olevan ryhmän jäsenten keskenään yhdessä jakama kokemus ja tunne siitä, että kuulutaan yhteen. Lisäksi yhteisöllisen ryhmän jäsenet kokevat, että sitoutuminen yhdessä olemiseen vastaa omia tarpeita ja toiveita. Koivula esittää artikkelissaan McMillanin ja Chavisin (1986) mallin yhteisöllisyyden neljästä aspektista. Ensimmäinen näistä on yhteisön jäsenyys, johon kuuluu ihmisen kokema tunne yhteisöön kuulumisesta. Toinen on vaikuttaminen, joka mallissa tarkoittaa tunnetta siitä, että yksilö on ryhmälle merkityksellinen ja toisinpäin. Kolmas on integraatio ja tarpeiden täytyminen, jolla viitataan aiemmin kuvaamaani kokemukseen siitä, että yhdessä oleminen ja siihen sitoutuminen täyttävät omat toiveet ja tarpeet. Viimeinen on jaettu tunneyhteys, johon sisältyvät yhdessä vietetty aika, yhteinen historia ja kokemukset. (Koivula 2013, 20–21 McMillan & Chavis 1986.)

Merja Koivula ja Paula Eerola-Pennanen (2017) tarkastelevat yhteisöllisyyden rakentumista päiväkotiryhmässä näiden neljän näkökulman kautta. Merja Koivula tarkastelee aihetta jo vuonna 2010 tekemässään väitöskirjassa. Päiväkotiryhmä on aikuisten muodostama ja edellä kuvatun mallin ensimmäinen elementti, jäsenyys, annetaan tätä kautta ikään kuin ulkoapäin. Lasten näkökulmasta katsottuna ryhmäksi pääseminen tapahtuu kuitenkin oman paikan löytymisen, sosiaalisten verkostojen muotoutumisen ja ryhmän jäsenten välisten tunnesiteiden syntymisen kautta (Koivula, 2010, 73–78; Koivula & Eerola-Pennanen, 2017).

Konkreettisesti jäsenyyden rakentaminen tapahtuu päiväkotiryhmässä yhteiseen tekemiseen osallistumisen myötä (Koivula & Eerola-Pennanen, 2017). Vaikuttaminen ilmenee lapsiryhmässä kokemuksena siitä, että tulee kuulluksi ja pytyy vaikuttamaan yhdessäoloon

ja yhteiseen toimintaan. Leikissä tämä näkyy leikkialoitteiden tekemisenä, omien ajatusten esille tuomisenä ja hyväksynnän saavuttamisena ja sen antamisena muille (Koivula, 2010, 79–80; Koivula & Eerola-Pennanen, 2017.) Integraation ja tarpeiden täyttymisen näkökulmaan liittyy päiväkotikontekstissa erityisesti osallisuus ja ystävyys-suhteet. Näiden kummankin toteutumisessa yhteinen leikki on tärkeässä roolissa. Jaettu emotionaalinen yhteys tulee päiväkodissa esille ryhmän me hengessä ja yhteenkuuluvuuden tunteessa. (Koivula & Eerola-Pennanen 2017.) Yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisen kannalta on tärkeää, että jokainen lapsi saa kokea olevansa hyväksytty ryhmän jäsen, eikä toiseuttamista tai kategorisointia tapahdu (Paavola & Pesonen, 2021). Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarjota näkökulmaa koskien yhteisöllisyyden rakentamisen pedagogisia keinoja kielellisesti, kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaisissa lapsiryhmissä.

4.1 Ikätovereiden merkitys lapselle

Vertaissuhteet ovat luonteeltaan ainutlaatuisia. Toisin kuin perhesuhteet, ne perustuvat täysin vapaaehtoisuuteen ja osapuolet voivat lopettaa suhteen koska vain niin halutessaan. (Bukowski, Laursen & Rubin 2018, 5–13.) Lapsen ikätoverit kulkevat usein lapsen kanssa melko samanlaista kronologista ja kehityksellistä polkua ja tämän vuoksi he helposti jakavat keskenään monia asioita. Ikätoverisuhteissa lapsi saa myös harjoitella ristiriitojen ratkaisua ja yhteisissä leikeissä hänelle tulee tilaisuuksia ilmaista tunteita, laajentaa omaa tietämystä ja ajattelun taitoja, harjoitella kielellisiä taitoja ja kokea erilaisia sosiaalisia rooleja. Yhdessä ikätovereiden kanssa lapsi saa kehittää monimutkaisia mielikuvi-leikki-ideoita ja hänen pitää opetella sopimaan leikkiteemoista, materiaaleista ja leikin sisältämistä aktiviteeteistä. Konfliktien ja erimielisyyksien ratkaisu on lapselle tärkeä opeteltava taito. He oppivat vertaissuhteissa monia muitakin tärkeitä sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä taitoja ja saavat näistä kokemusta. Ikätoverit usein myös vaikuttavat lapsen asenteisiin, käyttäytymiseen ja kielenkäyttöön. Lapsi rakentaa myös identiteettiään ikätoverisuhteiden avulla ja ne vaikuttavat hänen minäkäsitykseensä ja itsetuntoonsa. Ikätoverisuhteet merkitsevät lapselle paljon ja niillä on keskeinen merkitys hänen tunne-elämälleen ja hyvinvoinnilleen. (Ladd, 2005, 11–14.) Palaan myöhemmin tässä tutkimuksessa siihen, minkälainen rooli vertaissuhteilla voi olla lapsen kulttuuri-identiteetin tukemisessa.

Lapset ovat lähtökohtaisesti kiinnostuneita hakeutumaan toistensa seuraan, koska heillä on usein samankaltaisia mielenkiinnonkohteita ja he jakavat keskenään leikkiin liittyvän ilon ja innostuksen. Lapsen luontainen halu ystäväystyä ikätovereiden kanssa tuli esille myös tämän tutkimuksen aineistosta. Kun lapset viettävät säännöllisesti keskenään aikaa, he muodostavat yhdessä ikään kuin oman merkitystodellisuuden, jakavat yhteisiä odotuksia ja muodostavat omia toimintatapoja tai rituaaleja. He kehittävät oman vertaisryhmäkulttuurin. (Kernan, Singer & Swinnen 2011, 4.) Joskus ikätoverisuhteisiin voi liittyä myös ongelmia, kuten esimerkiksi silloin, jos lapsi ei syystä tai toisesta pääsekään porukkaan mukaan tai hän joutuu esimerkiksi kiusaamisen kohteeksi (Ladd, 2005, 15–16).

Hellman, Lunneblad ja Odenbring (2017) havainnoivat ruotsalaistutkimuksessaan varhaiskasvatusikäisiä lapsia ja selvittääkseen mitkä asiat heidän mielestään ovat tärkeitä mukaan pääsemisessä, sosiaalisessa oikeudenmukaisuudessa ja mikä voi johtaa siihen, ettei pääse mukaan leikkiin tai jää ulos muiden lasten toiminnasta. Ystävyys ja mahdollisuus rakentaa ikätoverisuhteita olivat tutkimuksen mukaan lapsille todella tärkeitä. Päästäkseen mukaan leikkeihin ja muiden lasten toimintaan, keskeisiksi osoittautuivat lapsen taidot ratkaista erimielisyyksiä neuvottelemalla, huumori, leikkitaidot, vuorottelutaidot kommunikoinnissa ja valtakielen osaaminen. Kommunikointi- ja leikkitaidot mahdollistivat lapselle tiettyyn asemaan pääsemisen ja sellaiset tilanteet, joissa nähin liittyvä osaaminen kehittyi. (Hellman, Lunneblad & Odenbring, 2017, 92–110.)

Toisen asemaan asettuminen näytti myös edesauttavan mukaa pääsemistä ja osallisuutta. Lapset käyttivät monia erilaisia keinoja neuvotellakseen leikkeihin osallistumisesta ja muiden lasten toimintaan mukaan pääsystä, mutta jos näitä ei ymmärretty, riski kyseisten lasten syrjään joutumiseen oli olemassa. Erityisesti leikkitalanteista kokonaan vetäytyminen johti syrjään jäämiseen. Opettajien läsnäolo leikeissä oli tärkeää lasten mukaan pääsemisen ja leikkiin osallistumisen kannalta. Jos he vetäytyivät leikeistä, lapset joiden leikkitaidot, valtakielen osaaminen tai sosiaaliset taidot, kuten toisen asemaan asettuminen eivät olleet niin hyvät, jäivät helpommin ulos leikeistä ja muiden lasten puuhista. Edellä mainitut taidot ja niiden kehittyminen ovat tärkeitä myös sen kannalta, miten lapsi näkee itsensä suhteessa toisiin. (Hellman, Lunneblad & Odenbring, 2017, 92–110.) Tämä liittyy myös aiemmin kuvaamaani identiteetin kehitykseen ja sen muotoutumiseen. Yhteinen kieli, leikkitaidot, vuorovaikutustaidot ja taito asettua toisen asemaan vaikuttavat myös oman tutkimuksen perusteella olevan tekijöitä, joiden rooli on suuri yhteisöllisyyden muotoutumisessa

kielellisesti, kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa lapsiryhmässä. Palaan näihin myöhemmin.

4.2 Lasten väliset suhteet ja yhteisöllisyyden rakentaminen

Lapsen saapuessa päiväkotiryhmään, hän pääsee osaksi uutta, perheen ulkopuolista sosiaalista ympäristöä. Lapset kehittävät ystävyyssuhteita ikätovereidensä kanssa ja jakavat yhteenkuuluvuuden tunteen keskenään. Aikuisten on tärkeää huolehtia, että lapset kokevat olonsa turvalliseksi ja mukavaksi toistensa seurassa (Singer & de Haan, 2011, 88). Tämä mahdollistaa myös avoimen ja uteliaan suhtautumisen tehtäviin, leikkeihin ja oppimiseen, sekä auttaa lasta luottamaan itseensä ja omaan osaamiseensa (Kronqvist, 2020). Hyvässä päiväkotiympäristössä lasten väliset suhteet ovat myönteisiä ja ilmapiiri on luonteeltaan mehenkinen (Singer & de Haan, 2011, 88).

Hyvä ilmapiiri, lasten väliset ystävyyssuhteet, yhteinen toiminta, myönteinen vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat tärkeitä tekijöitä yhteisöllisyyden syntymisessä ja edistämisessä. Mukava yhteinen toiminta vahvistaa tunnetta siitä, että kuulutaan yhteen. Tärkeää yhteisöllisyydessä on sen välittämä tunne siitä, että kuuluu johonkin itselle merkitykselliseen ryhmään ja on tärkeä jäsen kyseisessä ryhmässä. Yhteisöllisyyden tunteeseen liittyy varhaiskasvatuksessa keskeisesti myös oppiminen, sillä lapset oppivat yhteisen toiminnan kautta uusia asioita. (Koivula, 2013, 43.) Näitä asioita kuvasin edellisessä alaluvussa. Lehtisen (2009) mukaan vertaissuhteilla on todettu olevan merkitystä myös erilaisuuden hyväksymisen, toisen huomioimisen ja auttamisen taitojen kehityksessä (Lehtinen, 2009, 138). Koivulan mukaan päiväkotiryhmän yhteisöllisyyttä tuettaessa voi lapsiryhmästä kehittyä yhteisö, joka tukee jokaisen lapsen osallisuutta ja oppimista. Näkökulmia yhteisöllisyyden tukemiseen ovat esimerkiksi lasten keskinäisen, laadukkaan leikin tukeminen, ystävyyssuhteet ja niiden kehittymisen edistäminen, me-hengen rakentaminen ja se, minkälainen ilmapiiri on tavallisissa arjen yhteisissä tilanteissa ja minkälaisiksi ne on muovattu ja rakennettu. Lapsen oppiessa yhteisöllisyyden rakentamisen taitoja jo päiväkodissa, on hänen mahdollista soveltaa näitä taitoja myös elämässään myöhemminkin. (Koivula, 2013, 43.)

Oman tutkimukseni kannalta on erityisen mielenkiintoista pohtia niitä pedagogisia tekijöitä, jotka vaikuttavat myönteisen ilmapiirin syntymiseen ja vahvan yhteisöllisyyden rakentamiseen kulttuurisesti moninaisissa lapsiryhmissä. Khalfaoui, García-Carrión ja

Villardón-Gallego (2021) tarkastelevat artikkelikatsauksessaan, mitä ovat ne pedagogiset ja rakenteelliset näkökulmat, jotka edistävät positiivista ilmapiiriä kulttuurisesti moninaisissa varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmissä ja ehkäisevät vähemmistöryhmätaustaisten lasten ulkopuolelle jäämistä. He valitsivat analysoitavaksi 14 artikkelia, joista kaikissa oli tutkittu positiiviseen ilmapiiriin liittyviä näkökohtia, eli esimerkiksi lasten sosiaalisia taitoja ja käyttäytymistä, lapsen ja opettajan välistä vuorovaikutusta tai ristiriitojen ratkaisua. Lisäksi kaikki artikkelit tai tutkimukset koskivat monikulttuurisia lapsiryhmiä ja käsitelivät varhaiskasvatusikäisiä lapsia. (Khalfaoui, García-Carrión ja Villardón-Gallego, 2021.)

Khalfaoui, García-Carrión ja Villardón-Gallego löysivät artikkeleista kahdeksan pedagogisiin käytänteisiin ja rakenteellisiin tekijöihin liittyvää, positiivista ryhmäilmapiiriä lisäävää tekijää. Pedagogisia käytänteitä olivat emotionaalisesti lämmin ilmapiiri toiminnassa, ohjatun toiminnan lisääntyminen ja lapsen osallisuus. Lisäksi niihin sisältyi laadukas ja tunne-elämän kehitystä tukeva vuorovaikutus opettajien ja ikätovereiden kanssa, lasten väliset vahvat ystävyysuhteet ja laadukas, luottamukseen perustuva kasvatusyhteistyö vanhempien kanssa. Rakenteellisia tekijöitä olivat muun muassa pienryhmätoiminta, joka tuki artikkelien mukaan lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita ja hyvän ilmapiirin muodostumista. Lisäksi rakenteellisiin tekijöihin kuuluivat myös erilaiset kulttuurista moninaisuutta ilmentävät konkreettiset materiaalit, kuten kirjat, kuvat ja julisteet, jotka rohkaisevat lapsia keskinäiseen dialogiin, vahvistavat lasten identiteettiä ja luovat lapsille kokemuksen siitä, että he ovat aidosti osa sitä yhteisöä, jossa he elävät. (Khalfaoui, García-Carrión ja Villardón-Gallego, 2021, kts. artikkelit katsauksesta.)

4.3 Leikin merkitys yhteisöllisyyden rakentumisessa kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa lapsiryhmissä

Järvisen ja Mikkolan (2015) mukaan leikki on paras tapa tukea lasten sosiaalisten taitojen kehitystä ja lapsiryhmän yhteisöllisyyttä. Leikkiin mukaan pääseminen on lapselle äärimmäisin tärkeää ja siinä hän oppii jakamaan omia mielikuviaan toisten lasten kanssa. Leikissä lapsi oppii muodostamaan yhteyden toiseen ihmiseen säilyttämään tämän yhteyden. Hän saa kokea yhteenkuuluvuudentunnetta, osallisuutta, itsensä ilmaisemista ja omien tunteiden ja ajatusten jakamista. (Järvinen & Mikkola, 50–51.) Koivulan mukaan yhteisöllisyyden muodostumisessa lasten keskinäiset ystävyysuhteet ovat tärkeässä roolissa

(Koivula 2010, 153; Koivula, 2013, 34). Lisäksi juuri yhteinen, jaettu leikkitoiminta edistää yhteisöllisyyden rakentumista. Koivulan väitöskirjatutkimuksen mukaan lapset muodostivat pysyvämpiä leikkiryhmiä, joissa he leikkivät säännöllisesti ja joissa he pääsivät kokemaan ystävyyttä, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Näihin leikkiryhmiin alkoi muodostua yhteinen toimintakulttuuri. Lasten leikkiessä paljon keskenään heidän leikkeihinsä muodostui erilaisia yhteisöllisiä toimintatapoja ja tiettyjä rutiineja. Koivulan tutkimuksen mukaan lasten yhteisen toiminnan onnistumista tukivat lasten kokemukset toistensa kanssa toimimisesta ja samanlaiset vuorovaikutustavat, jotka auttoivat yhteisymmärryksen syntymisessä ja riitojen ehkäisyssä. Lisäksi lasten välinen me-puhe edisti leikkiin sitoutumista ja tuki leikkijöiden välisen yhteenkuuluvuuden tunteen säilymistä, sekä ystävyysuhteiden syntymistä. (Koivula, 2013, 38–40; Koivula, 2010, 153–154.)

Arvola, Pankakoski, Reunamo ja Kyttälä (2021) tutkivat varhaiskasvatusikäisten, 5–6 vuotiaiden lasten sosiaalisia rooleja päiväkodissa ja kieli- ja kulttuuritaustoiltaan erilaisten lasten tyypillisiä leikkirooleja ja aktiviteetteja. Heidän tutkimuksensa tulostensa perusteella ei sosiaalisemmat roolit ja vähäisempi osallisuus leikeissä ja muissa aktiviteeteissä olivat tyypillisempiä muille kuin suomalaisen kieli- ja kulttuuritaistan omaaville lapsille. Jonkin muun kulttuurin omaavat tai muuta kuin suomea puhuvat lapset leikkivät enemmän sääntöleikkejä ja vähemmän roolileikkejä. Roolileikin onnistumiseksi lasten tulee kyetä liittymään yhteiseen leikkikontekstiin ja jakaa oma mielikuvitus ja kokemukset muiden leikkijöiden kanssa. Sääntöleikeissä yhteisen leikkikontekstin jakaminen on helpompaa, koska sääntöjen olemassaolo selkeyttää leikkiä ja monessa sääntöleikissä säännöt ovat kielestä ja kulttuurista riippumatta samat. Roolileikissä näin ei taas välttämättä ole, leikin viitekehys voi olla kulttuurinen ja yhteisen leikkikontekstin jakaminen voi joskus olla haastavaa johtuen lasten välisistä eroista yhteisen kielen osaamisen ja erilaisen kulttuurisen ymmärryksen suhteen. (Arvola, Pankakoski, Reunamo & Kyttälä, 2021.)

Jotta lapsiryhmään muodostuisi yhteinen mielikuvitusmaailma ja yhteisiä leikkikonteksteja, tulisi päiväkodin henkilöstön luoda ryhmään oma kulttuuri esimerkiksi kirjojen, satujen ja tarinoiden avulla. Monien kielen ja kulttuurien ollessa ryhmässä läsnä, tarvitsevat lapset enemmän apua yhteisen kulttuurin luomiseen ja jaetun mielikuvitusmaailman jakamiseen. Yhteisten leikkimaailmojen rakentaminen ja tarinoiden hyödyntäminen ovat esimerkkejä keinoista, joilla luoda ryhmään yhteisiä leikkimaailmoja, jotka ovat kaikille tuttuja.

Huolimatta sääntöleikkien selkeydestä ja niiden hyödyistä koskien jokaisen lapsen leikkiin osallistumisen tukemista, eivät niiden tarjoamat mahdollisuudet yllä roolileikkien rinnalle mielikuvituksen ja luovuuden hyödyntämisen suhteen. Lasten keskinäinen yhteinen tekeminen ja juuri roolileikit ovat tärkeitä osallisuuden ja sosiaalistumisen kannalta, koska tällöin lapset jakavat keskenään yhteisen mielikuvituksellisen maailman. (Arvola, Pankakoski, Reunamo & Kyttälä, 2021.)

4.4 Osallisuuden merkitys ja aikuisen rooli

Demokraattisen ja kestäväen tulevaisuuden kannalta mahdollisuus vastuulliseen ja aktiiviseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen ovat tärkeitä jo varhaiskasvatuksessa huomioitavia asioita. On tärkeää, että ihminen osaa ja haluaa vaikuttaa oman yhteisönsä toimintaan ja että hän uskoo ja luottaa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Esiopetuksessa pyritään tukemaan lapsen valmiuksia koskien osallisuutta ja vaikuttamista. (Opetushallitus, 2016, 18.) Toiminnan suunnittelu, toteutus ja arviointi tapahtuu yhteistyössä lasten henkilöstön ja lasten huoltajien kanssa. Lasten näkemysten, ajatusten ja ideoiden kuunteleminen, toista arvostava kohtaaminen ja lasten ottaminen mukaan yhteiseen toisten lasten ja aikuisten kanssa toteutettavaan toimintaan vahvistaa ja tukee osallistumisen sekä vaikuttamisen taitoja. Päästessään mukaan toiminnan toteuttamisen kaikkiin vaiheisiin, lapset oppivat myös yhteisten sääntöjen ja sopimusten, sekä luottamuksen merkitystä. Lapsia rohkaistaan toisten auttamiseen ja heitä autetaan ymmärtämään, että myös avunpyytäminen on tärkeä opeteltava taito. Osallisuutta tukevassa toimintakulttuurissa on keskeistä, että kaikkien yhteisön jäsenten eli lasten, huoltajien ja henkilöstön aloitteita, mielipiteitä ja näkemyksiä arvostetaan. Tämän onnistuminen vaatii osallisuuden mahdollistavien rakenteiden sekä toimintakäytänteiden tietoista kehittämistä. Osallisuudessa on myös tärkeää, että lapset kohdataan sensitiivisesti ja heille luodaan positiivinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Lapsen ymmärrys omasta yhteisöstä, valintojen seurauksista, sekä yhteisistä oikeuksista ja vastuista muotoutuu osallisuuden avulla. (Opetushallitus, 2018, 30.)

Aikuisen rooli osallisuuden toteutumisessa on merkittävä. Shierin (2001) malli osallisuudesta sisältää viisi osallisuuden askelmaa, joiden toteutuminen vaatii aikuisen sitoutumista. Tätä sitoutumista hän kuvaa kolmen termin avulla, joista ensimmäinen on avautuminen (*opening*), jolla tarkoitetaan, että aikuinen on valmis ottamaan vastaan uuden ajatuksen ja tarkastelemaan

ja muuttamaan toimintakäytänteitä. Toinen on mahdollistaminen (*opportunity*), joka tarkoittaa, että ollaan valmiita ryhtymään käytännön toimiin toiminnan muuttamiseksi. Tämä vaatii usein resursseja, kuten aikaa, tietoa, osaamista ja uusien käytänteiden ja lähestymistapojen omaksumista vanhoihin ja vakiintuneisiin toiminta- ja ajattelutapoihin. Viimeinen kohta on sitoutuminen (*obligation*), joka tarkoittaa, että varhaiskasvatuksen henkilöstö on sitoutunut uuden toiminta- ja ajattelumallin käyttöön ja he kokevat sen velvollisuudekseen, jolloin siitä tulee ilmiönä ikään kuin kasvatusyhteisöön sisäänrakennettu. (Shier, 2001; Leinonen, 2020.)

Lapsen osallisuuden toteutumisen askelmia on viisi, joista ensimmäinen askel on lapsen kuunteleminen. Tämä tarkoittaa, että lapsen ajatuksia ja näkemyksiä kuunnellaan, jos hänellä on sellaisia ilmaistavanaan. Toinen askelma on lapsen rohkaiseminen ja tukeminen omien näkemysten ja ajatusten ilmaisussa. Toisella askelmalla pohditaan myös sitä, miksi osa lapsista ei tuo mielipiteitään ja ajatuksiaan esille ja miten heitä voisi kannustaa ja tukea omien ajatusten ilmaisemisessa. Syitä sille, miksi lapsen on haastava ilmaista mielipiteitään voivat olla esimerkiksi yhteisen kielen puute tai se, etteivät lapset koe aikuisten arvostavan heidän näkemyksiään tai ajatuksiaan. Ongelman ollessa esimerkiksi juuri yhteisen kielen puuttuminen, tulisi aikuisten osata keksiä erilaisia lapsen osaamiseen ja ikätasoon sopivia keinoja tukea mielipiteen ilmaisua, kuten kyselyjä, kuvia tai muita visuaalisia keinoja. Aikuisella tulisi olla myös hyvät kommunikointitaidot, jotta hän kykenee rohkaisemaan lasta omien ajatusten ilmaisussa. (Shier, 2001; Leinonen, 2020.)

Kolmannella askelmalla lasten mielipiteiden kuuntelemisen ja mielipiteiden ilmaisun tukemisen lisäksi, ne otetaan myös huomioon ja ne todella näkyvät käytännön arjessa ja päätöksissä. Mikäli niitä ei toiminnassa tai päätöksissä hyödyntää, tulee se perustella lapsille ja kertoa, miksi kannattaa toimia niin kuin tällä kertaa toimitaan. Lapsi ei aina ilmaise itseään puhumalla, vaan hänen toiveensa ja ajatuksensa saattavat tulla ilmi paljon hienovaraisemmillä tavoilla, kuten eleillä tai aloitteilla esimerkiksi leikissä. Aikuisen on tärkeää havainnoida ja kuunnella jokaista lasta herkällä korvalla, jotta hänen on mahdollista huomata ja reagoida ujompien ja hiljaisempienkin lasten ajatuksiin ja toiveisiin. Neljännellä askelmalla lapsi otetaan mukaan päätöksentekoprosesseihin. Aikuinen kantaa edelleen päätöksistä vastuun, mutta lapsi on päätöksenteossa osallisena aikuisten lailla. Näkemysten esittäminen ja niiden perustelu, sekä niiden demokraattinen hyväksyminen tai hylkääminen on tason neljä

toimintaa. Lapset voivat tätä kautta oppia sitoutuneisuutta ja vastuuntuntoa. (Shier, 2001; Leinonen, 2020.)

Askelman viisi ero on melko pieni neljänteen nähden, mutta tällä askelmalla päätöksentekovaltaa ja vastuuta annetaan lapselle vielä edellistä askelmaa selkeämmin, aikuiset ikään kuin luovuttavat osan omasta vallastaan lapsille niin, että lapset ja aikuiset jakavat vallan keskenään. Edelleenkin he kuitenkin auttavat lapsia vastuunkannossa. Kaikkien viiden askeleen toteutumisessa tarvitaan aikuisilta aina uuden ajatuksen vastaanottamista ja usein keskustelemista (avautuminen). Seuraavaksi uuden askelman toimintamallin toteutuminen tulee mahdollistaa ja saattaa osaksi päiväkodin käytännön arkea (mahdollistaminen). Viimeiseksi siihen tulee vielä kaikkien sitoutua, jolloin siitä vasta tulee yhteisön pysyvä toimintamalli ja arvo, joka läpäisee koko organisaation (sitoutuminen). (Shier, 2001; Leinonen, 2020.)

4.5 Osallisuus kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä

Osallisuuden toteutuminen edellyttää pedagogista kehystä, jossa ymmärretään, että lapsen osallisuus on ilmiönä hyvin moniulotteinen. Erilaiset osallisuuden ilmenemismuodot hahmotetaan ja niitä tuetaan ja niiden toteutuminen mahdollistetaan aktiivisesti jokapäiväisessä arjessa. Osallisuuden pedagogiikassa tunnistetaan jokaisen yksittäisen lapsen vaikuttamismahdollisuudet ja koko ryhmän ja sen aikuisten jakamat yhteiset kehittyvät osallistumisen ja toisen huomioimisen taidot. Osallisuus nähdään välineenä yhteisen toimintakulttuurin luomiseen ja yhteenkuuluvuudentunteen muodostamiseen ja sen kokemiseen. Pedagogisessa osallisuuden toimintakulttuurissa tunnistetaan niin yhteisöllinen kuin yksilöllinenkin näkökulma ja näihin liittyvät tarpeet. Lapset ovat varhaiskasvatusyhteisön tärkeitä ja vaikutusvaltaisia jäseniä, jotka kuullaan ja kohdataan päivittäisessä arjessa ja jotka yhdessä aikuisten kanssa harjoittelevat päätöksentekemistä, sekä vastuunottamisen ja vaikuttamisen taitoja. Lasten osallisuuden taitojen oppimista tuetaan ja niiden merkitys tulevaisuudelle tiedostetaan. (Kangas, Lastikka & Karlsson, 2021, 89.)

Osallisuutta voi varhaiskasvatuksen pedagogiikassa hahmottaa osallisuuden nelikentän avulla. Tähän kuuluu juuri edellä mainitut vaikuttamisen, vastuunottamisen, päätöksentekemisen ja valitseminen taitojen harjoittelu. Nämä liittyvät jo luvussa 4. esille tuomaani osallisuuden demokraattiseen aspektiin, eli niiden taitojen harjoitteluun, joita tarvitaan demokraattisessa

yhteiskunnassa elämiseen. Oppiminen liittyy vahvasti osallisuuteen ja yksi nelikentän alueista onkin osallinen oppiminen ja myös osallisuuden oppiminen. Osallisuus tuottaa lapselle myös iloa ja kokemuksen siitä, että hän kuuluu omaan yhteisöönsä ja on sen tärkeä jäsen. Lisäksi osallisuuteen kuuluu hyvin tärkeänä turvallisuuden tunne ja kokemus siitä, että omiin tarpeisiin vastataan ja toisiin oman yhteisön jäseniin voi luottaa. (Kangas, Lastikka & Karlsson, 2021, 89.)

Turun yliopistossa vuonna 2021 väitellyt Outi Arvola tutki artikkeliväitöskirjassaan, miten suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tuetaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta ja heidän oppimistaan. Kantaväestön lapsiin verrattuna eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus on vähäisempää. He tarvitsevat väitöskirjan mukaan tukea varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin integroitumisessa, metakognitiivisissa taidoissa, toisen kielen oppimisessa ja mielikuvitusleikeissä. Arjen tilanteiden ja toimintojen sanoittaminen, ohjaus ja sen varmistaminen, että jokainen lapsi on varmasti ymmärtänyt tilanteen tai ohjeet, ovat tärkeitä. (Arvola, 2021.) Tuon omassakin tutkimuksessani myöhemmin esille, että arjen tilanteiden ja toimintojen selkeä ohjaus ja sanoittaminen on tärkeää sen kannalta, että ne tulisivat tutuiksi jokaiselle lapselle. Oppimisympäristön ollessa lapselle ymmärrettävä, hänen osallisuutensa toteutuminen mahdollistuu. Arvolan mukaan osallisuus tulee esille lasten kaverisuhteissa ja yhdessä tekeminen ja toimiminen tukee lasten osallisuuden toteutumista. (Arvola, 2021.)

Osallisuuden tukemiseen kieli- ja kulttuuritietoisessa varhaiskasvatuksessa kuuluvat Arvolan mukaan kasvatusyhteistyö, laadukas pedagoginen johtaminen, leikki- ja lukutilanteet sekä erilaiset leikkiprojektit. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten vanhempien osallisuuteen tulisi kiinnittää huomiota. Leikki- ja oppimisympäristöt, jotka tukevat lapsen lisäksi myös vanhempien osallisuutta, olisivat tämän tavoitteen kannalta keskeisiä. Lapsen olisi tärkeä päästä mukaan ryhmän yhteisiin sosiaalisiin tilanteisiin. Lisäksi aivan kuten yhteisöllisyydenkin kohdalla, myös osallisuuden tukemisessa tärkeää on ryhmän yhteisen todellisuuden luominen ja sen jakaminen ryhmän jäsenten kesken. Tätä voi toteuttaa arjen ja sen toimintojen, sekä lapsiryhmässä läsnä olevien kielten ja kulttuurien sanoittamisella. Myös leikkitodellisuutta ja leikeissä luotuja maailmoja olisi tärkeä avata esimerkiksi tarinoiden avulla ja sanoittaa niin, että jokainen ryhmän lapsi ymmärtäisi ne. Tämä tukee yhteisen kieli- ja kulttuuritodellisuuden rakentumista ryhmään. Mielikuvitus- ja roolileikit ovat hyviä väyliä osallisuuden toteutumisen suhteen ja näissä lapsia olisi tärkeä aktiivisesti tukea esimerkiksi

kuvien tai muiden konkreettisten materiaalien avulla. Varhaiskasvatuksen henkilöstön aktiivinen läsnäolo leikki-tilanteissa edesauttaisi jokaisen lapsen osallisuutta tukien yhteisen leikkimateriaalin syntymistä. Edellä mainittujen asioiden toteutuminen vaatii kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisäämistä ja kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan saattamista yhä vahvemmas osaksi varhaiskasvatusta. (Arvola, 2021.)

5. Tutkimuksen tarkoitus, tutkimuskysymykset ja toteutus

Tutkimusprosessin alussa tutkija pohtii, mistä aiheesta hän haluaa tehdä tutkimuksen. Hän perehtyy aihetta koskevaan teoretietoon ja kysyy itseltään, mitä hän itseasiassa haluaa aiheesta tietää ja mikä hänen tutkimuksensa tarkoitus on. Aihetta ja näkökulmaa on tärkeä osata rajata, tällöin tutkimuksen teossa on helpompi pureutua aiheeseen syvällisesti, eikä se jää pinnalliselle tasolle. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Pysin rajaamaan oman aiheeni juuri näiden kriteerien mukaan niin, että ensimmäinen tutkimusongelma tukisi myös toisen ymmärtämistä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aihetta rajatessa voidaan pohtia sen ajallista tai paikallista rajaamista, sekä aihetta kuvaavia, keskeisimpiä avainsanoja (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelmat usein selkiytyvät tutkimusprosessin aikana ja ne saattavat muuttua alkuperäisestä. Tästä huolimatta olisi hyvä, jos tutkija pyrkisi määrittämään selkeät tutkimusongelmat jo alussa, koska tämä helpottaa tutkimuksen tekemistä ja auttaa tutkijaa pysymään asiassa. Hyvä tutkimusongelma on helposti ymmärrettävä ja se on muotoiltu yksiselitteisesti kysymysten avulla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Omankin tutkimukseni tutkimusongelmat ja kysymyksenasettelu ovat eläneet koko tutkimusprosessin ajan, erityisesti analyysivaiheen ja vielä tulosten tulkinnankin aikana.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoitus on syventää ymmärrystä koskien kulttuurisen moninaisuuden ilmenemistä varhaiskasvatuksessa ja jokaisen lapsen kulttuuri-identiteetin tukemista päiväkodin jokapäiväisessä arjessa. Tavoitteenani on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä ja ajatuksia koskien varhaiskasvatuksen yhä moninaistuvampaa arkea ja kulttuuritietoisuuden varhaiskasvatuksen toteuttamista käytännössä. Toivon tutkimukseni tuottavan ymmärrystä, jonka pohjalta on mahdollista rakentaa yhä kulttuuritietoisempaa varhaiskasvatusympäristöä, jossa jokainen lapsi kokee tulevansa kohdatuksi.

Yhteisöllisyyden rakentamiseen ja osallisuuden tukemiseen liittyvät tavoitteet koskevat niiden pedagogisten keinojen kartoittamista, joiden avulla varhaiskasvatuksen henkilöstö rakentaa päiväkotiryhmän yhteisöllisyyttä ja tukee jokaisen lapsen osallisuuden toteutumista. Pysin

syventämään ymmärrystä siitä, mitkä pedagogiset keinot ovat näiden tavoitteiden suhteen keskeisiä keskusteltaessa lapsiryhmistä, joissa kielten, kulttuurien ja katsomusten kirjo on laaja. Tämän vuoksi keskityn tutkimuksessani yhteisöllisyyden rakentamiseen ja osallisuuden tukemiseen juuri kulttuurisesti moninaisissa päiväkotiryhmissä. Tutkimuksessani haastattelen varhaiskasvattajia, joilla on kokemusta kulttuurisesta moninaisuudesta varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten päiväkodin moninaistunut arki ja kulttuuritietoisuus näkyvät varhaiskasvatuksessa?
2. Mitä ovat ne pedagogiset keinot, joiden avulla varhaiskasvatuksen henkilöstö rakentaa päiväkotiryhmän yhteisöllisyyttä ja tukee jokaisen lapsen osallisuutta kielellisesti, kulttuurisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa lapsiryhmässä?

5.2 Tutkimusaineiston keruu ja kuvaus

Laadullisessa tutkimuksessa mahdollisesti yleisin tapa kerätä aineistoa on haastattelu. Laadullisella tutkimushaastattelulla viitataan tyypillisesti joko syvähaastatteluun (*in-depth*), puolistrukturoituun (*semi-structured*) tai löyhästi strukturoituun (*loosely structured*) haastattelutyyppiin (Mason, 2002, 62). Syvähaastattelusta käytetään usein myös nimitystä avoin haastattelu tai strukturoimaton haastattelu. Näiden lisäksi lomakehaastattelu, eli strukturoitu haastattelu on yksi tapa toteuttaa haastattelu. Suurin ero eri haastattelutyyppien välillä liittyy siihen, miten tarkasti haastattelukysymykset on etukäteen muotoiltu ja miten tiiviisti niitä on tarkoitus seurata. Tästä voidaan käyttää termiä strukturointiaste. Lisäksi haastattelijan rooli, eli se kuinka paljon hän ohjailee keskustelun kulkua, riippuu haastattelutyyppistä. Lomakehaastattelu on haastattelutyypeistä strukturoiduin, siinä haastateltava vastaa lomakkeessa oleviin kysymyksiin valiten valmiiden vastausvaihtoehtojen joukosta ja haastattelun kulku on tätä myöden hyvin suunniteltu. Avoimessa, eli strukturoimattomassa mallissa keskustelun etenemistä ei ole strukturoidun haastattelun tavoin suunniteltu tarkkaan etukäteen, vaan se etenee sen mukaan, mistä asioista haastateltava tilanteen aikana puhuu. Aihepiiri on kuitenkin etukäteen valittu ja haastattelija pyrkii kuitenkin ohjaamaan keskustelun takaisin tutkimusaiheeseen, mikäli se lähtee harhautumaan liikaa. Puolistrukturoidussa haastattelussa on strukturoidun haastattelun tavoin kaikille samat kysymykset, mutta vastaaminen tapahtuu omin sanoin. Usein puolistrukturoidusta

haastattelutyypistä käytetään myös nimitystä teemahaastattelu, vaikka esimerkiksi Eskola ja Suoranta (1998) määrittelevät ne erikseen. (Hirsjärvi & Hurme, 2022; Eskola & Suoranta, 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Toteutin tämän tutkimuksen aineistonkeruun teemahaastattelulla. Olin suunnitellut aihepiiriin perehtymisen pohjalta teemat ja niiden sisällä olevat kysymykset, jotka ohjaisivat haastattelun kulkua ja keskustelua (kts. liite 2.). Tämä on teemahaastattelulle tyypillistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Kysymysten suunnittelussa pyrin mahdollisimman neutraaliin lopputulokseen. Alkuperäinen ajatukseni oli käyttää kysymyksiä enemmän vain apuna ja käydä keskustelua teemojen mukaan. Koin kuitenkin vähäisen haastattelukokemukseni vuoksi kysymysten avulla keskustelemisen lopulta luontevampana. Haastateltavat kertoivat jokaiseen kysymykseen liittyen paljon ajatuksiaan, näkemyksiään ja kokemuksiaan. Tämän takia kysymykset olivat mielestäni toimivia, sillä ne eivät rajoittaneet keskustelua vaan tuntuivat vievän sitä toimivasti eteenpäin. Pyrin pitämään tilanteen keskustelunomaisena, tarkentavia kysymyksiä esittäen ja Masonin (2002) mukaan dialogisuus onkin yksi puolistrukturoidun haastattelun piirre. Tiedon ajatellaan laadullisessa tutkimuksessa olevan konstruktivistista eli uudelleenrakentuvaa, eikä niinkään faktojen kaivamista. Ymmärrys tietystä aihepiiristä rakentuu yhteisessä vuorovaikutuksessa, sekä haastattelijan että haastateltavan aktiivisen roolin myötä. (Mason, 2002, 62–63).

Ennen haastattelujen toteuttamista annoin haastateltaville haastattelurungon lisäksi myös tiedotteen tutkimuksesta (kts. liite 1.) ja lomakkeen, joka sisältää aineiston käyttöluvan ja suostumuksen tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta (kts. liite 3.). Lisäksi he saivat tietosuojailmoituksen (kts. liite 4.). Toteutin haastattelut keväällä 2022, tallentaen ne haastateltavien luvalla. Kolme haastattelua toteutin paikan päällä ja kaksi Teamsissa. Haastattelujen kestot ja litteroitujen sivujen pituudet löytyvät taulukosta 4. Haastateltavista kolme olivat saman päiväkodin työntekijöitä, ja heistä kaksi työskentelivät samassa ryhmässä, eskarien kanssa. Kummatkin ovat ryhmässä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä. Yksi haastateltavista työskenteli 3–5-vuotiaiden ryhmässä ja kaksi olivat kieli- ja kulttuuriopettajia. Haastateltavien koulutustaustat vaihtelivat, osalla oli sosionomin tausta, osalla lastenhoitajan ja osalla varhaiskasvatuksen opettajan yliopistotutkinto. Moni oli suorittanut pääasiallisen tutkinnon lisäksi monia muita erilaisia varhaiskasvatukseen liittyviä kursseja ja koulutuksia.

Haastattelujen toteutuksen jälkeen seuraava vaihe oli niiden litterointi. Tekstimuodossa olevat haastattelut toimivat haastattelututkimuksessa tutkimuksen aineistona. Tämän vuoksi litteroinnin tarkkuutta ja toteutustapaa kannattaa pohtia tarkasti. Tarkkuustason määrittävät tutkimuskysymys ja analyysimenetelmä. On syytä pohtia, mitä tutkimuskysymyksissä pyritään selvittämään; onko kyseessä esimerkiksi vuorovaikutuksen eri sävyjen tarkastelu vai halutaanko tietää haastateltavien käsityksistä koskien tiettyä aihepiiriä. (Ruusuvuori & Nikander, 2017.) Omassa tutkimuksessani olen kiinnostunut haastateltavien käsityksistä ja analyysimenetelmäni on aineistonlähtöinen sisällönanalyysi. Huomioni on siis erityisesti haastateltavien puheen sisällöissä. Sisällönanalyysin kohdalla on tärkeää kirjata ylös kaikki se, mikä on tutkimusongelman kannalta merkityksellistä ja tällöin on yleensä kyse puheesta ja sen piirteistä. Litterointi keskittyy puheen sisältöön, joten vuorovaikutuksellisia nyansseja ei useinkaan ole tarpeen merkata. (Ruusuvuori & Nikander, 2017.)

Kirjoitin jokaisen haastattelun auki sanasta sanaan. En kirjannut, taukoja tai epäröintejä, mutta pidempikestoiset yhteiset nauramisen hetket kirjasin. En kuitenkaan jälkeen päin kokenut niiden kirjaamista varsinaisen keskustelun sisällön avaamisen kannalta tarkoituksenmukaisena ja jätin ne pois analyysistä. Toisaalta yksi litteroinnin tehtävistä on lisätä analyysin läpinäkyvyyttä ja pohdin, että mitä yksityiskohtaisempi litterointimenetelmä on valittu, sitä paremmin sen voisi ajatella täyttävän tämän tarkoituksen. Lukija saa paremmat eväät tulkintojen tekoon, mikäli hänelle välittyy myös keskustelun sisältämä tunnelma silloin, jos se vaihtuu esimerkiksi koomiseen tai negatiiviseen. On kuitenkin hyvä muistaa, että litteroitu aineisto on aina enemmän tai vähemmän tutkijan tekemien tulkintojen tulos ja tämän takia sen ei voi ajatella olevan täydellinen, tekstimuodossa oleva versio alkuperäisestä vuorovaikutustilanteesta. (Nikander, 2010.)

5.3 Menetelmän avaus

Laadullisen tutkimuksen käsite voidaan määritellä monella eri tavalla. Se ei ole vain yksi tapa toteuttaa tieteellistä tutkimusta, vaan se on erilaisten tieteellisten lähestymistapojen ja perinteiden, sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien muodostama, hyvin laaja kokonaisuus. (Eskola & Suoranta, 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2018; Silverman, 2009.) Laajasti se voidaan kuitenkin määritellä tutkimuksen teoksi, jossa tavoitteena on tuottaa kuvailemaa aineistoa. Kuvailevalla aineistolla voidaan tarkoittaa esimerkiksi havaintomateriaalia, ihmisten itse kirjoittamia kertomuksia tai heidän

puhetaan. (Taylor, Bogdan & DeVault, 2015.) Omassa tutkimuksessani kyse on jälkimmäisen kaltaisesta, kuvailevasta aineistosta. Juutin & Puusan (2020) mukaan laadulliselle tutkimukselle on luonteenomasta pyrkiä tarkastelemaan tiettyä ilmiötä sellaisena, kuin se näyttäytyy tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden silmin. Käytännössä tällä tarkoitetaan kyseisten ihmisten ajatuksia, tunteita ja kokemuksia tutkittavaan ilmiöön liittyen. Lisäksi tavoitteena on selvittää, minkälaisia merkityksiä he tutkittavalle ilmiölle antavat. (Juuti & Puusa, 2020.) Kuten omakin tutkimukseni, on laadullinen tutkimus yleensä induktiivista, eli tutkijat pyrkivät laajentamaan ymmärrystään tutkittavaan aiheeseen liittyen aineistosta tekemiensä löydösten avulla (Taylor, Bogdan & DeVault, 2015).

Laadullista tutkimusta voi kuvailla prosessiksi, jossa aineistonkeruun välineenä toimii tutkija itse (Kiviniemi, 2018, 73). Tutkimukseni tulokset ja tutkimusongelmat muotoutuivat lopulliseen muotoonsa pikkuhiljaa, analyysin edetessä ja edelleen sen valmistumisenkin jälkeen. Kiviniemi tuokin esille tämän ja kuvaa, että aineistosta tehdyt näkemykset ja tulkinnat rakentuvat ja jalostuvat tutkijan omassa mielessä prosessin edetessä (Kiviniemi, 2018, 73). Tutkimuksen toteutuksessa tehdyt ratkaisut ja tutkimuksen vaiheet ovat tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeitä avata ja perustella lukijalle mahdollisimman hyvin (Eskola & Suoranta, 1998). Tätä tutkimusta tehdessä muutin omia tutkimusongelmiani muutamaankin kertaan tutkimuksen teon aikana tehdessäni aineistosta havaintoja ja tulkintoja. Palaan tähän asiaan pohdinnan yhteydessä. Kiviniemen (2018) mukaan tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi ovat laadullisessa tutkimuksessa kaikki yhteydessä toisiinsa ja kehittyvät hyvässä tutkimuksessa lopulta toimivaksi kokonaisuudeksi (Kiviniemi, 2018, 73).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tulokset ovat sidoksissa tutkijan ymmärrykseen ja käytettyyn havaintomenetelmään. Tietoa, jota voisi pitää täysin objektiivisena, ei ole olemassa, koska tutkija tekee tutkimusasetelmaan liittyvät ratkaisut ja tutkimukseen liittyvät tulkinnat oman ilmiötä koskevan ymmärryksensä perusteella. Teorian merkitys on tärkeä, koska hyvät teoreettiset perustelut ilmiön taustalla ovat suorassa yhteydessä tutkimuksen laatuun. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tämän vuoksi pyrin mahdollisimman kattavan ja perusteellisen teoriaosuuden rakentamiseen, pysymällä kuitenkin aiheen sisällä. Laadullinen tutkimus on Kiviniemen (2018) mukaan usein luonteeltaan aineistokeskeistä. Yleensä ei pyritä testaamaan etukäteen määriteltä teoriaa, vaan tarkoitus on käsitteellistää tutkittavana

oleva ilmiö ja lisätä sitä koskevaa ymmärrystä. Teoria ja aineistosta tehdyt havainnot eli empiria ovat vuorovaikutuksessa keskenään, koska teoreettiset näkökohdat ohjaavat aineiston tarkastelua, mutta aineistosta tehdyt aiheeseen liittyvät käytännön havainnot vaikuttavat mahdollisesti myös uuden teorian muodostumiseen. Laadullisessa tutkimuksessa kyse on aina tutkijan tekemistä tulkinnoista ja tästä johtuen tutkijan on tärkeä kuvata lukijalle tarkasti ne perustelut, joiden pohjalta hän päätyi juuri tiettyihin tulkintoihin. Hyvät perustelut tulkintojen taustalla auttavat lukijaa arvioimaan tutkimuksen uskottavuutta. (Kiviniemi, 2018, 77–86.) Pyrin omassa tutkimuksessani näkyvyyteen ja mahdollisimman tarkkoihin perusteluihin analyysin ja tulkintojen teon kaikissa vaiheissa.

Omassa laadullisessa tutkimuksessani tarkastelen haastateltavien käsityksiä ja myös heidän kokemuksiaan ja tämän vuoksi haluan tuoda esille fenomenologian käsitteen, joka on hyvin lähellä omaa tutkimustani. Fenomenologia on tutkimussuuntaus, jossa tutkimuksen kohteena ovat ihmisen kokemukset. Tutkija on ihmisenä vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen kanssa. Tämä vuorovaikutussuhde vaikuttaa siihen, minkälaisia tuloksia tutkimuksella voidaan tuottaa. Kohde havaitaan sellaisena, kuin se on. Sen ominaisuudet, mutta myös tutkijan itse tekemät, hänen omiin aisteihinsa ja ymmärrykseensä perustuvat havainnot määrittävät sen, minkälaisia tehdyt havainnot lopulta ovat. Tarkoituksena on päästä sisälle tutkimuksen kohteena olevien ihmisten maailmaan ja tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan näiden henkilöiden kokemustodellisuuden valossa. Sen ymmärtäminen sellaisena, kuin he sen omassa elämässään omien ajatustensa ja kokemusten pohjalta näkevät ja ymmärtävät, on fenomenologian tavoite. (Huhtinen & Tuominen, 2020.) Kyse on siis tietyn tutkimuksen kohteena olevan joukon subjektiivisten kokemusten tutkimisesta (Perttula, 2011, 116). Tällöin ei Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan voida keskustella yleisestä objektiivisuudesta luotettavuuden kriteerinä, vaan keskeisiä ovat havainnoista tehdyt tulkinnot ja näiden tulkintojen avaaminen aiheesta kiinnostuneelle lukijalle. Tähän pyrin omassa tutkimuksessani mahdollisimman tarkasti. Laadullisessa tutkimuksessa tulosten uskottavuus muotoutuukin eri tavalla määrälliseen tutkimukseen nähden, se vaatii perehtymisen tutkijan tulkintojen taustalla oleviin perusteluihin (Huhtinen & Tuominen, 2020).

Haastattelen tässä tutkimuksessa viittä henkilöä, joista kolme työskentelee samassa työpaikassa ja kaikki lähes samalla alueella. Tämän vuoksi haluan muistuttaa lukijaa siitä, että tutkimuksen tulokset saattavat tämän takia olla mahdollisesti yhteneväisempiä, kuin mitä ne

olisivat olleet tilanteessa, jossa esimerkiksi kaikki haastateltavat työskentelevät eri alueilla tai eri kaupungeissa. Kyseessä on siis saman alueen työntekijöiden ajatuksiin, näkemyksiin ja kokemuksiin perustuva tutkimus, jonka tarkoitus on tuottaa syvällisempää ymmärrystä tutkittavana olevasta ilmiöstä. Tarkoitus on, että tulokset kävisivät lukijan ajatuksissa dialogia teorian tiedon kanssa synnyttäen uusia, jo tunnettuun teorian tietoon sekä käytäntöön liittyviä syvällisempiä oivalluksia. Tutkimusta ei voi yleistää esimerkiksi koko varhaiskasvatusta koskevaksi.

Tutkimukseni, jonka aineisto perustuu viiden samalla alueella työskentelevän henkilön käsityksiin, on tapaustutkimus. Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007) toteavat, että tapaustutkimus (*case study*) pitää käsitteenä sisällään monia erilaisia tutkimusmenetelmiä. Se ei heidän mukaansa ole metodi, vaan tutkimustapa tai -strategia, jonka yhteydessä voidaan hyödyntää useita erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Tapaustutkimuksessa tutkitaan yleensä ilmiötä tai tapahtumankulkua ja tutkimukseen valitaan sitä parhaiten kuvaavia tapauksia, usein vain yksi tapaus (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, 9). Pysin tutkimuksessani monipuoliseen aineistoon valitsemalla mukaan myös kieli- ja kulttuuriopettajia. Tavoittelin mahdollisimman tarkan, tutkimusilmiötä koskevan kuvauksen muodostamista. Nämä ovat Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tavoitteina (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, 10).

Tutkijan on aluksi tärkeää pysähtyä valitsemansa tutkimuskohteen äärelle ja pohtia, miten valitut tapaukset auttavat kohteen selittämisessä tai kuvaamisessa. Tutkimusongelman rajaamisen ja teoreettisten käsitteiden avulla tutkija pystyy muodostamaan kuvan siitä, mikä tai mitkä tapaukset ovat kyseisen tutkimuskohteen kannalta tarkoituksenmukaisia. (Vilka, Saarela & Eskola, 2018, 192–193.) Tein aineistoni suhteen valinnan haastatella varhaiskasvattajia, jotka työskentelevät alueellisesti lähellä toisiaan. Toimin näin, koska kyseessä on kulttuurisesti moninainen alue ja halusin tietoa nimenomaan henkilöiltä, joilla on tietoa ja kokemusta tutkimukseni monikulttuurisuutta koskevasta aiheesta. Kyseessä voi ajatella olevan tapaustutkimus, joka sisältää viisi tapausta ja toisaalta voidaan puhua myös tapaustutkimuksesta, jossa on yksi tapaus, eli tietty alue tai kaupunki.

5.4 Analyysin toteutus

Ennen aineiston analyysin aloittamista aineistoon tutustutaan huolellisesti ja sitä voidaan koodata (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010). Koodauksella tarkoitetaan Ruusuvuoren ym. (2010) mukaan aineiston järjestämistä ja luokittelua, jota itsekin toteutin omassa tutkimuksessani. He tuovat esille, että tutkijan olisi hyvä osata keskustella aineistonsa kanssa ja aineistoon tutustuminen ja koodaus ovat tärkeitä askeleita tätä kohti. Keskustellessaan aineistonsa kanssa tutkija vertailee keskenään sen pohjalta muodostamia teemoja ja rakentaa aineistosta kokonaisuuksia tai teorioita. Yhdessä aineistosta tehtyjen havaintojen tulkitsemisen kanssa tutkija pystyy tätä kautta vertailemaan ja suhteuttamaan saamiaan tuloksia aikaisempien tutkimusten tuloksiin ja aihetta koskevaan teoretietoon. Analyysin eri vaiheet ja niiden tarkoitus ovat tärkeitä ymmärtää, koska niiden merkitys aineistoon tutustumisessa, havaintojen ja tulkintojen tekemisessä, sekä lopulta juuri onnistuneen tutkimuksen toteutuksessa on suuri. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010.)

Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelminä voidaan käyttää teorialähtöistä, teoriasidonnaista tai aineistolähtöistä analyysimenetelmää (Eskola, 2018, 212–213). Aineistolähtöisessä tutkimuksessa, jota omani edustaa, analyysin lähtökohtana on aineisto. Aineistosta tehtyjen havaintojen ja oivallusten avulla rakennetaan ja muokataan ilmiöön liittyvää teoretietoa, eli eteneminen tapahtuu ikään kuin aineistosta ylöspäin. Aineistolähtöinen analyysi on erityisen toimiva valinta, kun halutaan kartoittaa tutkittavana olevan ilmiön olemusta. Tällä tarkoitetaan sen selvittämistä, minkälainen jokin tietty ilmiö on laadultaan, miten se ilmenee ja mitä se merkitsee. (Eskola & Suoranta, 1998.) Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä voi kuvata kolmivaiheiseksi prosessiksi, jonka ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen, toinen vaihe klusterointi eli ryhmittely ja kolmas vaihe abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen. Ennen varsinaisen analyysin aloittamista aineistosta poimitaan analyysiyksiköt. Nämä voivat olla sanoja, lauseita tai haastateltavan esille tuomia ajatuksia. Analyysiyksiköiden valintaan vaikuttavat tutkimustehtävä ja aineiston laatu. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Toteutin aineistoni analyysin juuri edellä kuvatun Tuomen ja Sarajärven (2018) teoksessaan esittelemän mallin mukaan (kts. Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ennen oman analyysini aloittamista luin litteroidut aineistot läpi useampaan kertaan ja pohdiskelin niitä asioita, joihin huomioni oli aineistoissa kiinnittynyt. Merkkasin kahteen

ensimmäiseen haastatteluun lausein mihin aiheeseen ne liittyvät ja muut haastattelut värikoodasin niin, että tietty väri liittyy aina tiettyyn teemaan. Lopulta värikoodasin myös kaksi ensimmäistä haastattelua, koska koin sen selkeämpänä ratkaisuna. Näin aineistosta oli huomattavasti helpompi valikoida analyysiyksiköt, jotka listasin taulukoihin, jokaisen haastattelun analyysiyksiköt omaansa. Pelkistämisvaiheeseen kuuluu samaa kuvaavien ilmaisujuen alleviivaaminen aineistosta eri väreillä, joten oikeastaan aloitin pelkistämisen jo aineiston jäsentelyn yhteydessä. Analyysiyksiköt ovat siis omassa tutkimuksessani nämä taulukossa olevat allekkain listatut ajatuskokonaisuudet (taulukko 1. esimerkki pelkistämisestä). Ennen klusterointia pelkistin nämä alkuperäisilmaukset yksinkertaisemmiksi sanoiksi tai virkkeiksi, säilyttäen niissä alkuperäisten ilmausten sisältämän ajatuksen, joka on analyysissä olennaista (kts. Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Seuraavaksi etenin klusterointivaiheeseen, joka sisältää alkuperäisilmausten tarkan läpikäynnin ja yhteneväisyyksien/eroavaisuuksien etsimisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Yhdistin samaa kuvaavat pelkistetyt ilmaukset kokonaisuuksiksi ja nimesin näille kokonaisuuksille niitä parhaiten kuvaavat alaluokat (kts. taulukko 2. esimerkki klusteroinnista). Klusterointivaiheessa aineisto alkaa tiivistyä, koska yksittäiset kohdat yhdistyvät laajemmiksi käsitteiksi. Tällöin alkaa jo hahmottua alustavia tutkittavaan ilmiön liittyviä kuvauksia. Klusterointivaihetta seuraa aineiston käsittelyn kolmas vaihe, eli abstrahointi. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä aineistosta erotetaan se tieto, joka on keskeistä tutkimustehtävää ajatelleen ja tämän tiedon pohjalta rakennetaan teoreettisia käsitteitä. Prosessissa alkuperäisten ilmausten sisältämät asiat jalostuvat tutkijan tulkintojen myötä teoreettisiksi käsitteiksi ja johtopäätöksiksi. Käytännössä ala- ja yläluokkia yhdistellään niin kauan, kun aineiston sisältö sen mahdollistaa. On tärkeä pitää mielessä, ettei yhteys alkuperäiseen dataan katkea missään vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Itse yhdistin ensin alaluokat yläluokiksi ja tämän jälkeen yläluokat pääluokiksi/yhdistäviksi luokiksi (kts. taulukko 3. esimerkki abstrahoinnista).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä siis saadaan tutkimuskysymyksiin vastaus yhdistelemällä käsitteitä. Prosessissa lähdetään liikkeelle empiirisestä aineistosta ja edetään koko ajan kohti teoreettisempaa ymmärrystä tutkittavana olevasta ilmiöstä. Muodostuneiden käsitteiden avulla tutkija luo lopulta kuvauksen tutkimuksensa kohteena olevasta ilmiöstä.

Hän muodostaa uutta teoriaa verraten aikaisempaa tietoa ja oman tutkimuksensa johtopäätöksiä koko ajan toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 4.4.3.)

6. Tutkimustulokset

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen tulokset, jotka jaoin neljään alalukuun: kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen ilmeneminen päiväkotiyhteisössä, haasteet kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteutumisessa, pedagogiset keinot yhteisöllisyyden rakentamisessa kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä ja osallisuuden pedagogiikka kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä. Kahdessa ensimmäisessä alaluvussa käyn läpi ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset ja kahdessa jälkimmäisessä alaluvussa toisen tutkimuskysymyksen tulokset. Kahden jälkimmäisen alaluvun kohdalla on tärkeä muistaa, että tämä tutkimus käsittelee yhteisöllisyyden rakentamisen ja osallisuuden tukemisen pedagogisia keinoja monikulttuurisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Pyrin siis selvittämään, mitä pedagogisia keinoja nousee esille, kun puhutaan lapsiryhmistä, joissa on läsnä monia eri kieliä, katsomuksia ja kulttuureja. Tästä huolimatta ne pedagogiset keinot, jotka tuon esille näissä alaluvuissa, voivat hyvin koskea kaikkia lapsiryhmiä, riippumatta niissä läsnä olevista kulttuureista, katsomuksista ja kielistä tai näiden määrästä. Yhteisöllisyyden rakentaminen ja lapsen osallisuuden tukeminen varhaiskasvatuksessa ovat asioita, joiden perustana ovat pedagogiset lähtökohdat eivät ole riippuvaisia edellä mainitusta asiasta. Haluankin selvittää, mitkä keinot erityisesti tulevat esille ja mitä asioita meidän olisi aikuisina tärkeä oivaltaa, kun tulokulma näihin aiheisiin on tämä. Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi tuloksissa esille tuomieni aineistonäytteiden numerointi ja haastattelujen järjestys eivät vastaa toisiaan.

6.1 Kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen ilmeneminen päiväkotiyhteisössä

Tutkimuksen tulosten mukaan päiväkotien moninaistunut arki ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus näkyvät varhaiskasvatuksen arjessa monen tekijän kautta. Jaottelin nämä kolmeen, päiväkodin arkeen liittyvään kategoriaan, jotka ovat nähtävissä alla olevassa taulukossa. Ensimmäinen kuvastaa niitä tekijöitä, joiden perusteella tulkitsin kulttuurisen moninaisuuden olevan aito osa päiväkotiyhteisöä. Toinen ilmentää toimintakulttuuriin liittyviä tekijöitä ja kolmas kategoria kertoo henkilöstön roolista.

Varhaiskasvatuksen moninaistunut arki ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus

Kulttuurinen moninaisuus päiväkotiyhteisön aitona osana	Toimintakulttuuriin liittyvät elementit	Henkilöstön merkitys
Hyvät vertaissuhteet ja yhteisöllisyys	Kulttuurinen tasa-arvo	Päiväkodin henkilöstön pedagoginen ammattitaito
Lapsen kielet, kulttuurit ja katsomukset arjen osana	Pysähtyminen ja rauhoittuminen arjessa	Henkilöstön kulttuurinen osaaminen
Kulttuurinen, katsomuksellinen ja kielellinen moninaisuus yhteisön sisäänrakennettu ilmiö	Osallisuus	Kasvattajan kielitietoisuus
Monikulttuurisuuden ja ihmisten erilaisuuden näkeminen rikkautena	Erilaisiin kieliin, kulttuureihin ja katsomuksiin tutustuminen	Kasvatusyhteistyö
		Lapsen ja perheen tunteminen

Päiväkoti, jonka toimintaa kolme viidestä haastateltavastani kuvaa, on kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Kulttuurinen moninaisuus on ilmiönä päiväkotiyhteisöön sisäänrakennettu ja yhteisön jäsenten keskinäinen arvostus ja kiinnostus toistensa kieliä ja kulttuureja kohtaan tulee myös esille. Haastateltavien mukaan on tärkeää, että jokainen saa olla oma itsensä ja häntä arvostetaan ja kunnioitetaan juuri sellaisena, kun hän on.

H1: ”...et jokainen sais olla se, joka on. Ja et niinkun kun tulee päiväkotiin tai eskariin ni sun ei tarvi tiputtaa niinku osaa susta sinne portille et esimerkiks jos sä osaat kolmee kieltä niin ne kaikki kolme kieltä sais näkyä siel ryhmässä.”

Lasten kielet, kulttuurit ja katsomukset ovat haastateltavieni mukaan arjessa läsnä eri kulttuureihin ja katsomuksiin kuuluvien juhlien ja esimerkiksi näihin liittyvien askartelujen kautta. Lisäksi keskustelut ryhmässä läsnä olevista kulttuureista ja niihin liittyvistä tavoista heräävät usein spontaanisti erilaisissa arjen tilanteissa, kuten ruokailuissa. Vierailut erilaisissa kohteissa, kirjat, laulut, videot ja yhteiset keskustelut ovat keinoja, joilla kieliä, kulttuureja ja katsomuksia käsitellään lasten kanssa.

H5: *”Se on todella kiva mielenkiintonen et se nainen Helinä Rautavaaran oma historia on siinä museossa elikkä hän on kiertänyt eri kulttuureita ja tuonut matkoiltansa kaikkea. Ja siis aivan mahtava ja me oltiin lasten kanssa siellä. Ja siellä oli siis niinku sitte Lähi-Idästä oli tota noin niin oma kulttuuri ja sitten oli hindulaisuus ja sitten oli ihan niinku tää niinku kristinuskoa. Ja sit oltiin ja sit me matkustettiin Afrikkaan.”*

Kiinnostava havainto liittyi lasten väliseen vertaisvuorovaikutukseen ja siihen, miten he kohtaavat toisensa. Ryhmissä, joista osa haastateltavista puhuu, on läsnä monia erilaisia kieliä, kulttuureja ja katsomuksia. Lapset tukevat toinen toisiaan ja ilmaisevat kiinnostusta ja uteliaisuutta toinen toistensa kieliä ja erilaisia tapoja kohtaan. He haluavat oppia tuntemaan toistensa kulttuurit ja kielet. Joskus lapset saattavat myös tietää alueen, josta toisen perhe on kotoisin. Lisäksi osa haastateltavista kuvaa tilanteita, joissa esimerkiksi kaksi lasta puhuu keskenään samaa kieltä, ja he voivat leikkiä yhdessä tällä kielellä.

H5: *”Se näkyy niinku ihan sillä että lapsen keskustelevat ja kysyvät toisiltaan että mitä kieltä puhut kotona? Ja ja ja tota noin ni se näkyy ihan siltä et justiinsa Afrikan kansalaiset lapsen kysyvät että mistä päin Afrikkaa olet?”*

H5: *”Ja varsinki jos he ovat jo jokainen ollut jo monta vuotta täs päiväkodissa, niin ne saattaa tietää jo kaverin kulttuurin että justiinsa että hei tietääkö joku mitä tä voisi olla filippiiniks ni ne sanoo kysy siltä se tietää, ne ovat filippiineiltä. Et et se on niinkun jotenkin niin jokapäiväistä täällä, mikä on aivan loistavaa.”*

H5: *”Et siitähän ne saa sen tuen, ku ne huomaa et aaa et ootteks tekin sieltä päin? Meki ollaan! Ja muuta että et sehän on se. Ja just se että hei sehän puhuu sitä kysy siltä ja et sä saa syödä sianlihaa ja et ne niinkun niinkun se näkyy niinkun niin paljon niissä.”*

Toimintakulttuuriin liittyviä kulttuuritietoisuutta ilmentäviä tekijöitä ovat kulttuurinen tasa-arvo, lasten ja vanhempien osallisuus, erilaisiin kieliin, kulttuureihin ja katsomuksiin tutustuminen sekä pysähtyminen ja rauhoittuminen arjessa. Kaikkien kulttuurien näkeminen yhtä arvokkaana ja epätasa-arvoiseen kohteluun puuttuminen ovat kulttuuritietoisuutta ilmentäviä tekijöitä. Tämä koee koko yhteisöä, ei siis vain lapsia. Lisäksi tein havainnon, jonka mukaan arki on helposti hyvin toimintakeskeistä. Aikaa lapsen kohtaamiselle ei jää, jos arjessa kiirehditään toiminnasta tai aktiviteetista toiseen. Pysähtyminen ja rauhoittuminen olisi arjessa tärkeää, jotta jokainen lapsi tulisi kohdatuksi.

H3: *”Et ne oikeesti ku ne lapset oppii siihen sellaseen niinku aika aika semmoseen suvaitsevaiseen kulttuuriin ehkä mun mielest meiän päiväkodissa. Et mitään niinkun yhtä kulttuuria ei nosteta näin ylös. Vaan että kaikki on samalla tasolla. Et siel on se ghanalainen ja sitten se suomalainen, nää kaikki kulttuurit on ihan yhtä tärkeitä.”*

H2: *”Et on niin paljon rakennettu esimerkiks johonki aamupäivään, et sä et ehdi kohdata niitä lapsia kunnolla, vaan sä suoritat vaik jotaki askartelua tai tällasta. Jonka voisit tehdä ihan rauhassa, huomioiden lasten kiinnostusten kohteet ja edetä niihin. Ja olla pienryhmissä. Et jotenki niinku semmosta ehkä rauhottumista ja pysähtymistä siihen et jos vois taikoa niin tois sitä ihmettä.”*

Koko perheen osallisuus, jossa lasta ja vanhempia kuunnellaan aidosti, he saavat vaikuttaa toimintaan ja heidän kanssaan keskustellaan päivittäisessä arjessa aivan tavallisista asioista, oli asia, jonka nostin analyysissäni esille. On tärkeää, että myös tähän aihepiiriin liittyvä toiminta on lapsilähtöistä ja siinä huomioidaan lasten mielenkiinnonkohteet, sekä heidän toiveensa ja ajatuksensa. On myös tärkeää avata varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ja siellä olevia katsomus- ja kulttuuriasioita vanhemmille ja keskustella niistä yhdessä. Tutustuminen yhdessä erilaisiin kieliin, kulttuureihin ja katsomuksiin jo edellisessä kappaleessa esille tuomieni keinojen avulla on asia, joka liittyy myös ryhmän ja koko yhteisön toimintakulttuuriin. Olisi tärkeää, että ryhmässä olisi käytössä myös eri kielistä, kulttuureista ja maista kertovia materiaaleja, kuten leluja, roolivaatteita, kuvia, kirjoja ja videoita ja että näissä näkyisivät erityisesti ne kielet ja kulttuurit, joita ryhmässä sillä hetkellä on.

H2: ”...just tutustutaan siihen perheeseen ja avataan sitä keskustelua siitä heidän kotikulttuuristaan, olipa sitten kantasuomalainen tai joku muu. Et puhutaan niistä asioista mitkä on tärkeitä, et tietää sen perheen arvot ja kulttuuriset asiat et niitä voidaan huomioida ja sit vanhempien kans yhdessä keskustellen lähdetään ja myös avataan sitä mikä se meidän vasu on ja mitä siellä esimerkiks tarkoittaa katsomus ja kulttuuriasiat, koska ne on usein vieraita ihan kaikille.”

H1: ”Ja sit, sit toisaalt se että et minkälaisii leluja vaikka on. Et onko tai vaikka niinku jos on vaik roolivaatteita ni onks ne sellasii et niit voi olla vaik vähän ympäri maailmaa ne roolivaatteet tai just että onks eri kielisii kirjoja ja minkä kielisii onkaa et niinku tälllaset et tavallaan se että et se välineistössä näkyy ne kielet ja kulttuurit mitkä ryhmässä on niinkun aktiivisesti aina sillon riippuen tietysti ketä ryhmään kuuluu.”

Kolmas kategoria liittyy henkilöstön merkitykseen. Päiväkodin henkilöstön pedagoginen osaaminen, jokaisen henkilöstön jäsenen osaamisen hyödyntäminen ja tarvittava ohjaus ja koulutus ovat tekijöitä, joiden kautta kulttuuritietoinen varhaiskasvatus aineistosta tekemieni tulkintojen mukaan ilmenee. Päiväkodissa tulisi myös olla näiden asioiden suhteen yhteiset, loogiset käytänteet, jotka ovat kaikille tuttuja. Henkilöstön kulttuuriseen osaamiseen kuuluvat lapsen ja perheen kulttuuri-identiteetin ja sen merkityksen tunteminen, perheen kulttuurin ja katsomuksen arvostaminen, ymmärrys lapsen kulttuuriin liittyvistä tavoista ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen, eli interkulttuurinen osaaminen.

Henkilökunnan taito kohdata vanhemmat ja välittää heille kokemus, että heidän kulttuurinsa on arvokas, on tärkeä kulttuuritietoista varhaiskasvatusta ilmentävä tekijä. Vanhempien kanssa on tärkeä osata keskustella kulttuurisista ja katsomuksellisista asioita heitä aidosti kuunnellen ja arvostaen. Joskus esimerkiksi ryhmän toiminnat saattavat herättää vanhemmissa ihmetystä ja heidän suhtautumisensa voi olla kielteinen. Näissä tilanteissa toiminnan sisällön tarkempi avaaminen ja pedagogisen tavoitteen selventäminen usein auttaa. Myös lasten kanssa saattaa joskus tulla tilanteita, joissa eri kulttuurien väliset eroavaisuudet herättävät ihmetystä. Asioista keskusteleminen ja niiden avaaminen on tärkeää.

H4: ”Meil oli viime kerralla niitä askarteluja ja yks äiti oli tosi iloinen ja kiitollinen että kiitos kun teillä oli semmonen ja kun että te juhlitte, ”juhlitte” no siinä vähän oli sitä juhlaa

ja oli joku huomio että heidän juhlatkin on täällä tärkeää. Jaa no joo kun meillä on se yhteisymmärrysviikko joka vuosi jaa sekin on ollut semmoinen hetki sitten kun kysytään perheistä jotain, heidän kulttuureista tai sitten tällä viikolla tänä vuonna kysyttiin niitä kansallispukuja ja sit lauluja.”

H4: ”Et sitten ne kysyy joskus tässä ryhmässäkin että no miksi mulla ei ollut lahjoja sitten. Ja jos vielä joku kertoo et joo joulupukki antaa lahjoja vaan hyvälle lapsille. Sitten on vielä et no okei, miten me tästä nyt keskustellaan et miten me voidaan selittää et kaikki lapset ovat hyviä ja perheissä on erilaiset juhlat ja sinä varmasti saat lahjoja sitten kun sulla on synttärei tai on vielä joku aika tai me voidaan kysyä lapsista no sitten milloin sitten on semmoinen hetki kun sinä saat uusia leluja.”

On hyvä tietää ja ymmärtää, mitä perheen kulttuuriin kuuluu ja minkälainen heidän kulttuuri-identiteettinsä on kyseisellä hetkellä. Olennainen tieto ei siis ole niinkään, se mistä esimerkiksi vanhemmat ovat kotoisin. Sen sijaan olennaista on kohdata lapsi ja perhe ilman ennako-odotuksia ja tutustua heihin ihmisinä. Tämän jälkeen on mahdollista huomioida heidän kielensä, kulttuurinsa ja katsomuksensa tavalla, joka vastaa juuri heidän tarpeitaan juuri siinä hetkessä.

H5: ”...et mikä se on se niitten kulttuuri siinä takana niillä vaikka niillä kolmella. Et se nä on niinkun siihenkään ei ole siis yhtä vastausta koska mikä se kulttuurinen identiteetti on juuri sillä hetkellä. Että onko ne juuri tulleet Suomeen, onko hän syntynyt Suomessa? Ja siltiki kotona on eri kulttuuri. Nääkin on eri asioita.”

H5: ”...menee kaks kolme kuukautta ennen ku me tiedetään missä kohtaa se hänen oma kulttuurinen identiteettinsä on sillä hetkellä. Se on niinkun et siinäkin on nämä, et ne on niin se kulttuurinen oman identiteetin ja sen et missä murroksessakin ne on ja muuta ni se on meilleki meidän meidänki pitää sitä niinkun mieltää...”

Toimiva kasvatusyhteistyö, joka perustuu avoimeen ja luottamukselliseen suhteeseen henkilöstön ja vanhempien välillä ja jossa vanhemmat kokevat tulevaisuutensa kuulluiksi ja kohdatuiksi, on koko yhteisön kulttuuritietoisuuden kannalta tärkeää. Lapsen on mukavampi tulla päiväkotiin ja hänen on helpompi luottaa päiväkodin henkilöstöön, jos

vanhemmatkin luottavat ja suhde henkilöstön ja vanhempien välillä on hyvä. Luottamus on tärkeä tekijä myös osallisuuden toteutumisessa, johon palaan viimeisessä alaluvussa.

Tein aineistosta myös tuloksia koskevan havainnon, jonka mukaan monikulttuurinen henkilöstö tuo kulttuuritietoisuutta yhteisöön mahdollisen kielellisen osaamisen ja omien näkemystensä ja kokemustensa kautta. He voivat laajentaa muiden, sekä lasten että aikuisten ymmärrystä kertomalla omia muistojaan ja minkälaisia juhlia he viettivät esimerkiksi lapsuudenkodissa. Lisäksi he voivat tarjota vanhemmille samaistumisen kohteen, joka vanhempien näkökulmasta katsottuna ymmärtää paremmin heidän tilanteensa. Tällöin vanhempien voi olla joskus helpompi lähestyä heitä joidenkin asioiden suhteen.

H4: *”Jaa pikkuhiljaa jotain ja ne vanhemmat ketkä tietää että mä en oo suomalainen sitten voi nähdä että heilläkin on aa jaa että no sit ne vapautuu ja kertoo vähän enemmän asioista että joo no sitten sinä ymmärrät. Saadaan vähän enemmän keskusteltua jostain asioista joskus.”*

H3: *”Esimerkiks mul on meil on aivan ihana somalinainen meiän ryhmässä niinku neljäntenä kasvattajana ja siis hänel on aivan ihania ideoita ja tiät sä niinku hän selittää meille niinku tällasia heidän kulttuuriinsa liittyviä asioita mitä me ei olla niinku ite tultu edes ajatelleekskaa.”*

H3: *”...kertoa myös meille kantasuomalaisille että et hei että näin se tehään ja miksi tätäkin juhlitaan ja mun mielest se on ihanaa. Se antaa niinku tosi paljon rikkautta siihen työyhteisöön.”*

Kasvattajan kielitietoisuus on tulosteni mukaan osa kulttuuritietoista varhaiskasvatusta. Tällä tarkoitetaan, että kasvattaja ymmärtää lapsen puhuvan useaa eri kieltä ja että hän osaa arvostaa näitä kaikkia ja ymmärtää niiden merkityksen. Kielirikasteinen toiminta on myös aineistosta esille noussut keino, jolla monikielisyyden voi tuoda osaksi arkea. Lapsen omaa äidinkieltä on tärkeää tukea ja lapsen tulisi kokea, että sitä arvostetaan. Mikäli ryhmässä on lapsi, joka puhuu hänen kanssaan samaa kieltä, tukee tämä lapsen äidinkielen kehitystä ja vaikuttaa positiivisesti hänen kokemukseensa omasta kielestä ja kulttuurista. Tämän lisäksi myös suomen kielen opettaminen ja tukeminen on tärkeää ja sitä voidaan tukea monien eri

menetelmien avulla, kuten esimerkiksi Musapedalla tai Roihusilla. Se, että lapsi oppii suomen kieltä, vaikutti aineiston perusteella olevan hyvin tärkeää myös vanhemmille.

6.2 Haasteet kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteutumisessa päiväkodin arjessa

Jaottelin kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteutumiseen liittyvät haasteet kolmen kategorian alle, nämä ovat nähtävissä alla olevassa taulukossa. Kategorioita ovat ryhmän toimintaympäristöön liittyvät tekijät, resurssien puute ja viimeisenä muut tekijät.

Haasteet kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteutumisessa

Ryhmän toimintaympäristöön liittyvät tekijät	Resurssien puute	Muut tekijät
Arjen suorittaminen	Pedagogisen osaamisen puute ja tiimityön haasteet	Yhteisen kielen puuttuminen
Selkeän käytännön toimintatavan puuttuminen	Henkilöstöresurssien riittämättömyys	Itsestäänselvyyden harha
Erilaisten kielten ja kulttuurien suuri määrä		Lapsen ja vanhempien käsitykset perheen kulttuuri-identiteetistä eivät kohtaa

Aiemmassa kappaleessa esille tuomani arjen suorittaminen on lapsen aitoa kohtaamista ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteutumista hankaloittava tekijä. Mikäli arkea toteutetaan jatkuvasti toiminta edellä, ei itseisarvo välttämättä enää olekaan lapsen kohtaaminen ja kuunteleminen tai hänen oppimisensa ja osaamisensa tukeminen, vaan toiminnan onnistuminen. Lisäksi kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteutumista hankaloittaa se, että selkeä käytännön toimintatapa puuttuu. Kulttuurisen osaamisen näkymiseen tai siihen, millä tavalla eri kulttuureita käsitellään ei siis ole olemassa selkää punaista lankaa, kuten yksi haastateltavista toteaa. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää toimintaa tulisi myös saada vielä selkeämmin yhdistettyä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa. Haasteita aiheuttaa aineiston mukaan myös se, että erilaisia kieliä ja kulttuureja on nykyään varhaiskasvatuksessa läsnä hyvin runsaasti. Kaikkien niiden

huomioiminen ja jokaiseen lapseen tutustuminen voi tästä syystä olla erityisesti kieli- ja kulttuuriopettajan näkökulmasta katsottuna vaikeaa.

H1: ”...niinkun 65 ja 75 prosenttia niinkun muuta ku suomea äidinkielenään puhuvia lapsia ja sit se on, sit se on viel pitkälti silleen että et aika vähän on mitää muutakaan kieltä montaa ihmistä et siel on niinku tavallaan tosi sillisalaatti se, että et tavallaan niinku työmäärä on kasvanu jotenki paljon sen myötä et tosiaan se et jaksettais ja muistettais huomioida kaikkien ne kielet ja kulttuurit niinku siinä et miten ne näkyy arjessa ni siin sitä työtä on paljon ja ehkä jopa vähän niin että ihmisil on vähän niinku ähkyki siitä että se on niinkun. Siin ei oo sillee oikein niinku punasta lankaa välttämättä et miten se kulttuurinen osaaminen näkyis et miten sitä niinku käsiteltäs.”

Resurssien puute on nimeämistäni haasteisiin liittyvistä kategorioista toinen. Integroitujen ryhmien vähentämisen myötä tuen piirissä olevat lapset ovat tavallisissa ryhmissä, jolloin henkilöstön resurssit eivät välttämättä riitä jokaisen lapsen kaikkiin tarpeisiin vastaamiseen. Henkilöstön resurssit menevät niiden lasten huomioimiseen, jotka vaativat henkilöstöltä enemmän tai tuen piirissä olevien lasten tarpeisiin vastaamiseen, jolloin lasten kielellinen tukeminen ja toiminnan kulttuurisen aspektin huomioiminen jää vähemmälle. Haasteita aiheuttavat myös mahdolliset tiimityön ongelmat, jotka liittyvät esimerkiksi tiimin sisäisiin henkilökemioihin tai tilanteisiin, joissa tiimi ei syystä tai toisesta ole pystynyt rakentamaan toimivaa yhteistyötä. Lisäksi hankaluuksia tuottaa pedagogisen osaamisen puute, joka liittyy pätevän ja vakituisen henkilökunnan saamiseen erityisesti monikulttuurisemmilla alueilla, sekä henkilökunnan poissaoloihin ja suureen vaihtuvuuteen.

H2: ”...yks pulma mikä vaikuttaa on niinkun lasten kielellinen tukeminen ja kulttuurinen tukeminen jää tosi paljon öö tuen lasten jalkoihin tavallaan koska mm (paikan nimi) ainakin niinkun näitä integroituja ryhmiä vähennettiin tosi paljon ni sit tuen lapset on normiryhmissä. Ja sitten me saatetaan saada muutamaks kuukaudeks jotain lisäresursseja joka on ihan hyvä jos he osaa suomee, joku lisäresurssi tai sit joku tulee pariks kuukaudeks, joku työllistetty eli sielt puuttuu se ammatillinen osaaminen, hyviä ihmisiä he on mut puuttuu se, niin meil on esimerkiks valmistava eskari tällä hetkellä sellanen jos on neljä lähes autistia lasta ja henkilökunnan paukut menee niihin, niin ei pystytty esimerkiks tukee niitä monikielisiä lapsii.”

Viimeisenä ovat haasteisiin liittyvät muut tekijät, joista ensimmäinen liittyy yhteisen kielen puuttumiseen. Jos lapsi ei esimerkiksi puhu ollenkaan tai yhteistä kieltä aikuisen kanssa ei ole, on lapseen tutustuminen vaikeampaa. Lisäksi lapsen ajattelun ja kielen (suomi) ollessa täysin eri tasoilla, on aikuisen vaikeampi luoda lapseen yhteyttä tai löytää hänelle sopivaa tekemistä tai materiaaleja.

H1: ”*Joo mä jäin mieltii et sit viel ehkä niinku se puoli et hmm et tavallaan se että meil on vaik viisivuotias lapsi joka ajattelu omalla äidinkielellä on sellasen viisivuotiaan tasolla, mut sit se suomenkielen taso on about kaksivuotias, -vuotiaan kielitaitotasolla, niin millä me saadaan niinku yhteys näihin lapsen tai mikä tekeminen on niitten mielest kiinnostavaa.*”

Toinen tähän kategoriaan sisällyttämäni tekijä on ilmiöön liittyvä itsestänselvyyden harha. Monikulttuurisuudesta puhutaan nykyään paljon ja kun eri kieliä ja kulttuureja on runsaasti, voidaan automaattisesti ajatella, että kaikkien kielet ja kulttuurit kohdataan toiminnassa, kun ne kerran lähtökohtaisesti ovat niin suuressa roolissa arjessa. Olisi hyvä kuitenkin pohtia, onko näin oikeasti ja miten se näkyy ryhmän toiminnassa konkreetian tasolla. Lisäksi asiaa voi lähestyä myös päinvastaisesta näkökulmasta pohtimalla, että keskitytäänkö liikaa muiden kuin kantasuomalaisen lasten kulttuurien, kielten ja katsomusten huomioimiseen ja kulttuurisen identiteetin tukemiseen. Suomea äidinkielenään puhuvien lasten ollessa osassa ryhmistä vähemmistön asemassa tulee pohtia, kokevatko he joskus oman kielensä ja kulttuurinsa jäävän muiden varjoon sen vuoksi, että ryhmässä korostetaan pelkästään näiden kaikkien muiden kielten ja kulttuurien merkitystä ja arvoa pitäen ikään kuin heidän kulttuurista identiteettiään itsestään selvänä. Kuten yksi haasteltava tuo esille, jokaisella lapsella on kieli ja kulttuuri ja myös suomi on sekä kieli että kulttuuri monine erilaisine kulttuuriperintöineen ja tapoineen.

H1: ”*... se ei välttämät niinkun tavallaan näy kauheen vahvana, toisaalta sit se näkyy sikäli ku sitä pitää tehdä niinkun koko ajan, mut et sit siit tulee vähän sellanen niinku itsestänselvyyys. Et kyllähän me kohdataan moninaisesti ja kulttuurisesti ja kaikkee ku meil on paljon tätä moninaisuutta ja kulttuurisuutta mut sit kohdataaks me oikeesti.*”

H1: ”*Sit mä mietin viel et tos kun meillä on tosiaan se tilanne et suomi on niinkun vähemmistön asemassa tavallaan niin voi kääntyä myös ehkä niin päin että et kokeeko ne*

suomenkieliset osattomuutta. Tavallaan. Että se on myös näkökulma mikä pitää aina välil pyöräyttää mielessä et hetkinen että huomioidaaks me oikeesti kaikki.”

Viimeinen aineistosta esiin nostamani kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteutumista koskeva haaste liittyi yhdessä haastattelussa esille tulleeseen lapsen ja vanhempien toisistaan eriäviin käsityksiin perheen yhteisestä kulttuurista. Joskus voi tulla tilanne, jossa vanhemmat ajattelevat perheen kielen ja kulttuurin olevan ainoastaan suomi. Lapsi taas haluaisi kertoa omana pitämästä kotikulttuurista ja esimerkiksi sen tavoista.

H5: ”No tavallaan vähän vaikee ei oikeestaan oo tullu hirveesti esille että semmoset asiat tietysti että et joskus vanhemmat haluaa peittää sen ja lapsi haluaa korostaa sitä. Et et mut nä on ehkä ainoita ja sit jos mieltii yhteisiä toimintoja kulttuuriset meil on kulttuurisia tapahtumia justiinsa et yhtenäisiä asioita tehään et keskustelkaas kotona et mikä maa teiän lippu on ja mitä te haluatte kertoa teidän maasta ja sit se jaetaan toisille lapsille. Ni joskus vanhemmat on sillä tavalla et et me ei haluta et me halutaan et laps et tota että et se on se suomi. Ja sit me hyväksytään tietysti nämä mut sit se menee siltä lapselta tavallaan et kun hän haluaisi niinkun selittää ja tuoda omaa kulttuuriaan esille tai niinkun esitellä sitä muille lapsille.”

6.3 Pedagogiset keinot yhteisöllisyyden rakentamiseen kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä

Jaoin yhteisöllisyyden rakentamiseen liittyvät pedagogiset keinot kahteen kategoriaan, joita ovat vahvan yhteisön rakentaminen ja lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen. Kategoriat ja niiden alla olevat keinot on havainnollistettu taulukkoon alla. Kuten toin edellisessä alaluvussa esille, kolme haastateltavaa työskentelee päiväkodissa, jonka yhteishenkeä he kuvasivat vahvaksi ja ilmapiiriltään hyvin lämpimäksi.

H5: ”Niin tää koko päiväkot on niinkun yhtä suurta perhettä ja niis se näkyy se kuuluu se monikulttuurisuus. Ihan koko aikan mikä on aivan loistavaa.”

Yhteisöllisyyden rakentaminen

Vahvan yhteisön rakentaminen	Lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen
Yhteenkuuluvuus	Ihmissuhde- ja tunnetaidot
Hyvät vertaissuhteet	Leikkitaidot
Koko yhteisö tutuksi	Yhteistyötaidot
Yhteisöllisyyden rakentaminen kaikkien yhteinen tehtävä	Lasten osallisuus
Yhteinen kieli	Turvallisuuden tunne
Osaava työyhteisö	Arjen ja oppimisympäristöjen selkeys ja johdonmukaisuus
Monikulttuurinen henkilöstö	Ymmärrys kulttuurisesta ja katsomuksellisesta moninaisuudesta
Kasvatusyhteistyö	
Arvostus ja kunnioitus	

Kategoriaan vahva yhteisö luokittelin kuuluvaksi ne aineistosta tekemäni havainnot, jotka kuvastavat myönteistä ryhmähenkeä, vahvaa yhteenkuuluvuudentunnetta ja lämmintä ilmapiiriä. Tein aineistosta tulkinnan, jonka mukaan yhteenkuuluvuudentunteen luominen lapsiryhmään on pedagoginen keino, joka on tärkeää yhteisöllisyyden rakentamisessa. Tässä merkityksellistä on se, että ryhmä tekee asioita yhdessä ja että sen jäsenet jakavat keskenään yhteisiä kokemuksia. Ryhmässä voidaan tehdä yhdessä päätöksiä ja luoda esimerkiksi ryhmälle omat säännöt. Me-puhe on yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa tärkeää. Lasten kanssa keskustellaan omasta ryhmästä ja siitä, että me kuulumme johonkin ja olemme osa jotakin. Näin rakentuu lapsen tietoisuus omasta ryhmästä ja siitä, että hän on sen tärkeä jäsen. Osassa haastatteluja tulee myös esille, että yhteisöllisyys on lapsiryhmissä jo valmiiksi olemassa ja lapsilla on hyvin vahva sisäsyntyinen halu olla yhdessä. Yhteisöllisyyttä ei näin ollen siis tarvitsisi erikseen aikuisen toimesta rakentaa.

H1: ”Ja sit toki, toki se et niinkun on jotain yhteistä, mielekästä tekemistä. Et eihän se ryhmä muodostu jos niil ei oo mitää niinku jaettavaa, jos niil ei oo niinku yhteist tekemistä.”

H4: *”No mun mielest se alkaa aika luonnollisesti kun ne tulee, kun ne hakeutuu niitä kavereita. Ja me puhutaan että me ollaan mustikoita ja mustikat tekee sitä ja tätä ja muutkin talossa sit me keskustellaan että no hän on sitten puolukoista tai karpaloista ja sit he tietää niitten ryhmien nimiä vähän ja...”*

H3: *”Niin se on jotenki niinku (lapsilla) sisäsyntyisesti et se tulee niinku luonnostaan että joo tehään vaan.”*

Yhteisöllisyyden rakentamisessa on tärkeä tukea lasten vertaissuhteita. Aikuisen läsnäolo vertaissuhteissa ja leikissä, sekä hänen tukensa näissä kummassakin, ovat tässä tärkeitä pedagogisia keinoja. Aikuisen on hyvä myös havainnoida lasten välisiä vertaissuhteita ja niiden sisältämiä vuorovaikutustilanteita, sekä leikkiä. Näin voidaan saada selville, jääkö joku lapsista ulkopuolelle. Leikin ja leikkitaitojen suhteen aineistosta kävi ilmi, että mielikuvitusleikit voivat olla eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille haastavia. Palaan aiheeseen osallisuuteen liittyvien tulosten yhteydessä. Yhteisöllisyyden rakentamisessa on tärkeää, että etenkin toimintakauden aluksi on ryhmäytymisleikkejä, joissa voisi hyödyntää muutakin kuin kieltä. Lapset voivat tuoda kotoa esineitä ja leluja, joiden avulla he voivat kertoa itsestään ja toisille voidaan näyttää esimerkiksi omia valokuvia. Jokainen saa kertoa itsestään ja omasta perheestään ja halutessaan lapsi voi kertoa myös omasta kulttuuristaan ja siihen liittyvistä tavoista. Nostin aineistosta esille pienryhmätoiminnan pedagogisena keinona, jonka avulla lapset tutustuvat helposti toisiinsa, kokevat vahvaa yhteenkuuluvuudentunnetta omassa pienryhmässään, ystävystyvät mahdollisesti sen jäsenten kanssa ja oppivat myös yhteistyötaitoja. Lapset saavat usein päättää yhdessä oman pienryhmänsä nimen. On tärkeää, että lasten kanssa harjoitellaan leikkimään ja tulemaan toimeen kaikkien kanssa, eli luodaan valmiuksia erilaisten ihmisten kanssa toimimiseen.

H4: *”No siinä otetaan niitä projekteja niitä on että kyl sitä niitä lauluja ja videoita ja sitten omalla kielellä ja nyt meidän naapuriryhmä on tehnyt semmonen projektin että heillä on joku lintu, se pehmolelu ja kiertää sitten lapsien koteihin ja ne ottaa kuvan mitä siellä kotona tapahtuu ja sit mitä se lintu tekee siinä perheessä.”*

H4: *”... ja sitten voidaan kotoota tuoda jotain kuvia ja leluja ja kirjoja ja puhua millaista ruokaa sitten kotona syödään se on semmonen vielä yksi mitä tulee välillä esiin että joo me*

kotona käytetään paljon chiliä ja sitten jotkut lapset aa me emme meillä ei oo chiliä kotona me käytetään pippureita ja (nauraa). ”

H1: *”Ja sit sit toki se että aikuinen mukana siel leikeissä. Se on niinku äärimmäisen tärkeätä. Ja sitte niis leikeissä niinku se et pystyyks käyttää jotain kuvatukea vaikka niinku että et on vaik autoleikki ja sit siihen on tehty A4:sen verran niinku kuvia että poliisiauto ja paloauto ja sit ne ajaa ja piipaa, piipaa, mitä se nyt onkaan mut siis et kuvien niinku avulla. ”*

Yhteisen kielen tukeminen on myös keino rakentaa ryhmän yhteisöllisyyttä. Suomen kielen taidon oppiminen vaikuttaa aineiston perusteella olevan muiden syiden lisäksi tärkeää myös tästä syystä, koska sitä puhuvat kaikki. Haastatteluista käy ilmi, että lapsia tuetaan puhumaan aina sitä kieltä, jota kaikki paikalla olijat osaavat, jotta kukaan ei kokisi jäävänsä ulkopuolelle. Toisaalta kielen avulla lapsi saa kontaktin kavereiin ja jos lapset jakavat keskenään saman äidinkielen, voivat he leikkiä keskenään tällä kielellä ja näissä tilanteissa lasten välille syntyy yhteenkuuluvuuden tunne. Jos leikkiin kuitenkin tulee mukaa lapsi, joka ei puhu kyseistä kieltä, kehoitetaan muita vaihtamaan kieli suomeen. Eräs haastateltava toi esille ilmiön, jossa lapset puhuvat keskenään englantia, joka voi olla sekä lasten kotona puhuma kieli, mutta myös mediasta, peleistä tai jostakin digilaitteesta omaksuttu kieli. Aineiston perusteella lapset valikoivat kuhunkin tilanteeseen parhaiten sopivan kielen hyvin luontevasti ja yhteisen kielen rooli on tärkeä vertaissuhteissa ja yhteisöllisyyden rakentumisessa. Aikuiset huolehtivat siitä, ettei kukaan lapsista koe jäävänsä ulkopuolelle muiden puhuessa kieltä, jota hän ei osaa.

H1: *”...oppimista mut just se että meil löytyis niinkun mahdollisimman toimiva yhteinen kieli ni onhan se niinku tärkeätä. ”*

H5: *”Et sanotaan meil on, meil on kolme jotka puhuu tagalogian kieltä. Niin sillä tavalla sillä sit jos ne on yhdessä siin samassa pienryhmässä, et ne tekee yhdessä, ni ne ei välttämättä otakaan aina muita siihen mukaan koska sit siihen tulee se semmonen oma yhteisöllisyys. ”*

H2: *”Mutta he on löytäny jonkun ihmeellisen yhteisen englannin kaikki lapset, aika pienetkin. Et et sitä me ollaan mietitty et pitääks meiän olla siit kauheen huolissaan et jos se on joku sellanen millä sä saat kontaktin kavereihin. Ja jos se on sen leikin kieli ni voiko se voisko*

siinä järkevää sitten niinkun olla tota kielirikasteisesti joku aikuinen puhumassa ihan kunnollist englantii joissakin tilanteissa.”

Yhteisöllisyyden rakentamisessa tulevat esille henkilöstön ammattitaito ja pedagoginen osaaminen. Henkilökunnan jäsenillä tulisi olla keskenään hyvä ja luottamuksellinen suhde ja heidän olisi hyvä osata reflektoida asioita yhdessä. Omia asenteita ja niiden taustalla olevia asioita olisi hyvä osata pohtia. Myös jo aikaisemmin esille tuomani lasten välisen vuorovaikutuksen ja leikin havainnointi, sekä näistä tehdyt havainnot ovat osa henkilöstön ammattitaitoa ja pedagogista osaamista. Aikuisen olisi myös tärkeä ymmärtää, että hän näyttää omalla toiminnallaan esimerkkiä lapsille. Lapset ottavat mallia esimerkiksi aikuisten tavasta keskustella ja ratkaista ongelmia. Lisäksi henkilöstön on tärkeä ymmärtää oman toiminnan rooli ja vaikutus muiden (henkilöstön jäsenten) toimintaan; jos itse ei käyttäydy toista kohtaan kunnioittavasti, ei sitä voi vaatia muiltakaan. Arvostuksen ja kunnioituksen opettaminen sekä itseä että toisia kohtaan olivat tekijöitä, jotka tulkintani mukaan ovat tärkeitä yhteisöllisyyden luomisessa. Kaikki kulttuurit ovat tärkeää nähdä arvokkaana ja mahdollisiin epätasa-arvoisuuksiin tai kiusaamistilanteisiin yhteisössä pitää puuttua heti. Näin lapsetkin oppivat elämään yhteisössä, jonka ilmapiiri on myönteinen ja toista kunnioittava.

H3: ”Nii ja sit se että aikuisethan on esimerkkeinä sitten lapsille näissä asioissa. Et jos ne aikuiset töttöilee ni lapsetkin töttöilee mutta jos aikuiset aika avoimesti keskustelee asioista ni lapsetkin oppii sen tavan keskustella niinku avoimesti asioista. Ja ratkomaan niitä asioita niinku keskenään.”

H5: ”Et se on se on niinku et minä olen saanut niin paljon ihanaa tietoa eri kulttuureista tämän näitten vuosien aikana niin lapsilta kuin vanhemmilta ja sitä enemmän mä oon vaan niinku sitä mieltä että että tota noin niin se on niinku rikkaus. Se on rikkaus ja niitä niitä toisia lapsia kohtaan että ne voi niinkun nehän niinkun oppii kysymään ne oppii niinku arvostamaan toista kulttuuria.”

Henkilökunnan toimintaan liittyen tuo yksi haastateltavista esille myös siipiajattelun käsitteen yhteisöllisyyden ja pedagogisen osaamisen lisäämisessä. Siipiajattelussa ryhmärajat on kaadettu ja esimerkiksi pienten puolella on monta kasvattajaa, jotka jakavat keskenään esimerkiksi kaikki alle kolmevuotiaat lapset. Tällöin puhe ”meidän” ja ”teidän” ryhmän

lapsista vähenee, toimintaa suunnitellaan yhdessä ja työyhteisön jäsenet oppivat tuntemaan toisensa paremmin.

H2: ”...*kaikil on niinkun erilaisia vahvuuksia niin se että et ku he keskustelee niistä asioista niin sit se osaaminen myös jakaantuu. Et nä mun mielest lisää semmosta yhteisöllisyyttä tosi paljon. Ja ihmiset tulee tutummiksi toisilleen ja sit sä voit niinkun myös pyytää apua ja sit sä voit myös myös olla mukana niinkun kaikessa. Mä uskon että yhteisöllisyyteen yks avain on se että ihmiset tuntee toisensa.*”

Hyvä kasvatusyhteistyö on asia, jonka tulkitsin olevan keskeinen keino luoda ryhmään vahva yhteisöllisyys. Vanhemmat ovat osa varhaiskasvatusyhteisöä ja heidän positiivinen kokemuksensa yhteistyöstä päiväkodin henkilöstön kanssa on merkittävässä roolissa myönteisen ilmapiirin ja lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia tukevan kasvatusyhteisön syntymisessä. Kuten ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvien tulosten kohdalla toin esille, vanhempien luottaessa päiväkodin henkilöstöön on lapsenkin helpompi luottaa heihin ja hänen on mukava tulla päiväkotiin. Toimivan kasvatusyhteistyön rakentaminen on pedagoginen keino, jolla varhaiskasvatuksen henkilöstö voi pyrkiä lisäämään yhteisöllisyyttä omassa päiväkotiryhmässään. Vanhempien mukaan pääsyä arkeen voi tukea kertomalla heille mahdollisimman paljon ryhmän toiminnasta ja siitä, mitä eri päivinä tehdään. Päiväjärjestys ja sen toimintoihin liittyvät kuvat ja tekstit voisivat olla myös vanhempien nähtävillä.

Yhteisöllisyyttä lisää aineistosta tekemiäni havaintojen perusteella myös monikulttuurisen henkilöstön läsnäolo. Huolimatta siitä, että kyseessä ei ole keino tukea yhteisöllisyyttä, halusin tuoda asian esille, koska tulkitsin sen olevan yhteisöllisyyttä lisäävä tekijä monikulttuurisessa ympäristössä. Monikulttuurisen henkilöstön on mahdollista rikastuttaa yhteisöä ja omien näkemystensä avulla lisätä yhteisön ymmärrystä monikulttuurisuudesta ja vähentää tätä kautta mahdollisia ennakkoluuloja. He voivat osata tuoda ilmiötä tutummaksi niissä ryhmissä, joissa se koetaan vieraana tai sitä ei vielä osata käsitellä. Lisäksi he saattavat joskus osata puhua samaa kieltä, kun joku ryhmän lapsista, jolla saattaa olla keskeinen merkitys sen kannalta, että lapsi kokee olonsa turvallisemmaksi ja mukavammaksi yhteisössä, jossa kukaan muu ei häntä välttämättä vielä kunnolla ymmärrä.

Toinen nimeämäni kategoria on lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen. Tähän kuuluvat pedagogisina keinoina ensimmäisenä taulukossa olevien ihmissuhde- ja tunnetaitojen harjoittelu ryhmässä. Kuten toin aiemmin esille, lasten vertaissuhteiden ja leikin tukeminen sekä aikuisen tuki ja läsnäolo ovat kummassakin tärkeitä. Aikuisen rooli leikissä vuorovaikutuksen tukijana (kuvat, leikin juonen sanoittaminen) ja vertaissuhteissa erilaisten tilanteiden sanoittajana ja avaajana ovat tärkeitä keinoja lasten kehittyvien kaveri- ja tunnetaitojen tukemisessa sekä ryhmän yhteisöllisyyden rakentamisessa. Ihmissuhde- ja tunnetaitoihin kuuluvat empatiataitojen, tunteiden tunnistamisen ja sanoittamisen, sekä toisen kuuntelemisen harjoittelu. Näitä voidaan opetella ryhmässä erilaisen materiaalien ja työmenetelmien avulla. Lasten omaa, näihin aiheisiin liittyvää pohdintaa tuetaan ja heitä rohkaistaan myös omien oivallusten tekemiseen. Ihmissuhde- ja tunnetaitoihin kuuluvat myös toisen kokemusten myötäelämisen ja toisen ihmisen kunnioittavan kohtaamisen opettelu. On tärkeää, että opitaan ymmärtämään toista. Arjessa harjoitellaan myös jo aiemmin esille tuomiani yhteistyötaitoja ja yhdessä toimimista.

H4: *”Me keskustellaan aika paljon miten me voidaan olla hyviä kavereita ja katsotaan niitä kirjoja ja videoita ja elokuvia mitkä sitten tuo sitä vähän esiin ja sit annetaan lapselle mahdollisuus miettiä mutta en tiä.”*

H2: *”Et siitä jotenki se lähtee, niiden kaveritaitojen ja tunnetaitojen ja kaikkien semmosten kautta se löytyy mun mielest parhaiten.”*

Pedagogisiin keinoihin koskien yhteisöllisyyden rakentamista kuuluu tulkintojeni mukaan myös jokaisen ryhmän lapsen osallisuuden tukeminen. Jokaisella lapsella tulisi antaa konkreettisia ilmaisun, kerronnan ja osallistumisen keinoja, jotta hänen on mahdollista olla täysipainoinen yhteisönsä jäsen ja kokea voivansa vaikuttaa oman yhteisönsä toimintaan. Lapsella tulee olla mahdollisuus kommunikointiin muiden yhteisön jäsenten kanssa. Lisäksi turvallisuuden tunteen luominen lapselle, sekä arjen oppimisympäristöjen selkeys ja johdonmukaisuus ovat pedagogisia keinoja, jotka nousivat esille yhteisöllisyyden rakentamisessa. Turvallisuuden tunne muodostuu aikuisen välittämisen kautta.

H1: *”...ryhmäyttämisleikkejä, ni sit se et ne ois mahdollisimman sellasia et välttämättä ei kauheesti tarvi kieltä. Et just vaikka sellast niinku ilmasun juttua et matkitaan ja ollaan*

yhessä tai tehään sit niinku enemmän just kehollista ja liikunnallista ja tollasta. Nii tota. Just jotenki se että miten, et alusta asti kaikki pystyis osallistuu niinku mahdollisimman täyspainosesti. Se on ehkä se.”

H1: ”No siis ylipäättään jotenki turvallisuus. Se että kaikki jotka tulee paikalle ni kokee olonsa turvalliseksi. Ni se on tärkeintä ja se tulee sit taas toisaalta niinku välittämisen kautta. Ja johdonmukaisuuden et aikuiset on niinku samalla linjalla ja siel on ne yhteisesti sovitut säännöt ja niitä noudatetaan.”

H1: ”No itseasias just toi niinkun arjen pysyvät, jatkuvat rutiinit. Ja varsinki kielettömillä (kielitaidottomilla) lapsilla niin se ennakoitavuus tulee siit toiminnan ennakoitavuudesta. Ja se luo turvallisuutta. Ihan sama minkä ikäinen sä oot.”

Päiväkoti, jossa kolme viidestä haastateltavasta työskentelee, on hyvin monikulttuurinen, eli erilaisia kieliä, kulttuureja ja katsomuksia on talossa monia. Näihin liittyvät asiat ovat arjessa vahvasti läsnä ja eri kieliä, kulttuureja ja katsomuksia arvostetaan ja näihin liittyvä moninaisuus nähdään rikkautena. Keskustellessani haastateltavien kanssa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien ennakkoluulojen, negatiivisten asenteiden, erottelujen ja kiusaamistilanteiden ennaltaehkäisystä, nousi esille kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän ymmärryksen rakentaminen. On tärkeää, että lasten kanssa keskustellaan avoimesti kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvistä asioista tavalla, joka kohtaa heidän ajattelunsa. Kulttuureihin liittyviä erilaisia tapoja ja eroavaisuuksia on tärkeä sanoittaa ja kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden olisi hyvä olla näkyvä osa arkea. Erilaisiin katsomuksiin liittyviä käsityksiä ja uskomuksia voidaan tutkia lasten kanssa yhdessä. Kulttuurisen moninaisuuden ollessa lasten silmissä luonteva osa arkea, ei heille tule mieleen suhtautua ennakkokuuloisesti johonkukaan, jolla on erilaisia tapoja kuin mitä heillä on kotona, tai joka puhuu heidän kanssaan eri kieltä. Tämä oli haastateltavieni mukaan heidän päiväkotinsa lapsista täysin normaali, tähän elämään kuuluva ilmiö, jota ei tarvitse sen enempää ihmetellä.

H3: ”Mut niinku sanottu niin nää lapset on hyvin niinku he on kasvanut täs monikulttuurises ympäristössä niin ei he ei niinku ihmettele noi lapset sillä lailla ollenkaan.”

H3: *”Paljon keskustelemalla lasten kanssa niistä eroavaisuuksista ja eri asioista hei että vaikka nyt Fatiman kotona vietetään id-juhlaa ja tän Sarin kotona vietetään ihan joulua ja miten ne eroo toisistaan et niinku myös mietitään näitä et hei et juhlissakin on eroja tai jonkun kotona vietetään syntymäpäiviä ja toisen ei sit taas vietetä. Että mistä nää niinku johtuu. Et sit niit mieltii niinku lasten kanssa.”*

H3: *”Me ollaan esimerkiks lasten kanssa, nyt ollaan tutkimassa että miten maailma on syntynyt neljän eri asian mukaan. Elikkä yks oli niinku Kalevalan mukaan, yks on Raamatun mukaan, yks on, olikohan nyt hindulaisuuden mukaan ja sit oli teoreettinen, teoreettisen maailman synty. Me tehään tällasia pienryhmätöitä näistä lasten kanssa että katsotaan että miten niinku.”*

Monikulttuurisen päiväkotiryhmän yhteisöllisyys vaikuttaa aineiston perusteella olevan ilmiö, jonka voi ymmärtää monella eri tavalla. Sen rakentamisessa tuli esille useita edellä kuvattuja keinoja ja näkökulmia, joiden avulla yhteisöllisyyttä rakennetaan ja jotka voivat vaikuttaa sen muodostumiseen. Turvallisen ympäristön luominen, tunnetaitojen harjoittelu, vertaissuhteiden tukeminen, toisen arvostamisen ja kunnioittamisen opettelu, oman toiminnan reflektointi sekä yhteisen, toimivan kommunikointimenetelmän löytäminen vaikuttavat aineiston perusteella olevan esimerkkejä pedagogisista keinoista, joiden avulla voimme aikuisina pyrkiä yhteisöllisyyden rakentamiseen monikulttuurisissa lapsiryhmissä. Yhteenvetona voi todeta, että monikulttuurisen päiväkotiryhmän vahvan yhteisöllisyyden rakentaminen ja ylläpitäminen vaatii meiltä asian pedagogisen merkityksen tiedostamista ja ilmiön moniulotteisuuden hahmottamista. Avoin keskustelu erilaisista kielistä, katsomuksista ja kulttuureista kehittää niihin liittyvää ymmärrystä, suvaitsevaisuutta ja kunnioitusta. Kulttuurisen moninaisuuden näkeminen luontevana osana arkea ja tätä elämää vaikuttaa olevan avain siihen, että hyvin moninaiseen ryhmään syntyy ilmapiiri, jossa voidaan kokea vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta, jossa erilaisuus on ennen kaikkea yhteinen voimavara ja jossa toisesta pidetään aina huolta. Koko talon vahva yhteisöllisyys vaatii myös, että henkilön kesken vallitsee luottamussuhde ja yhteinen tahtotila koskien yhteisöllisyyden rakentamiseen liittyvien tavoitteiden saavuttamista.

H2: *”No mä lähtisin nyt siitä henkilökunnasta ensin liikkeelle että heillä heille löytys semmonen luottamuksellinen suhde ja se että he pystyis reflektoida itsensä ja sitte siihen kun*

jos sulla on hyvä luottamussuhde ni silloin se yhteisreflektioki toimii. Eli he heil on tavallaan samat, sama päämäärä siinä ja se välittyy mun mielest lapsiin ihan heti. Ja sit se että he pystyy rakentaa sitä sitä kautta he niinku nimenomaan tossa just ku sanoin et lähetään ryhmäytymisleikeillä ja muilla tällasten kautta se henkilökunta mahdollistaa sen ja se tulee todeksi ja toimivaksi.”

H3: *”Mun mielest on melko hyvin saatu kyllä niinku pysyy sellanen niinku suvaitsevaisuus ja yhteisöllisyys tässä. Et se vaatii myös aikuisilta aika paljon. Et joku aikuinen siihen tarttuu. Ja tarvittaessa myös lapset.”*

6.4 Osallisuuden pedagogiikka kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä

Jaottelin osallisuuden tukemisessa keskeiset pedagogiset keinot kahteen kategoriaan. Nämä kategoriat ovat osallisuus arjen toiminnassa ja henkilöstön rooli. Kategoriat ja pedagogiset keinot ovat nähtävissä myös taulukosta alla.

Lapsen osallisuuden tukeminen

Osallisuus arjen toiminnassa	Henkilöstön rooli
Toiminnan suunnittelu ja arviointi lasten kanssa	Henkilöstön pedagoginen osaaminen
Osallisuutta tukevat välineet ja toimintamallit	Tiimityö
Lapsilähtöisyys	Lapsen osallisuuteen liittyvien tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen
Lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen	Hyvä luottamussuhde aikuisen ja lapsen välillä
Osallisuus toiminnan pedagogisena lähtökohtana	
Vertaissuhteet ja leikki	

Toiminnan suunnittelu ja arviointi lasten kanssa, osallisuutta tukevien välineiden ja toimintamallien hyödyntäminen, sekä lasten vertaissuhteet ja leikki ovat tekijöitä, jotka

kuuluvat tulkintani mukaan kategoriaan osallisuus arjen toiminnassa. Toimintaa sekä suunnitellaan että arvioidaan arjessa lasten kanssa yhdessä. Jokaisen lapsen osallisuuden tukemiseksi hyödynnetään erilaisia osallisuutta tukevia välineitä ja toimintamalleja, jotta jokaisella olisi mahdollisuus tuoda itseään ja omia ideoitaan esille. Nämä keinot ovat eri lasten kohdalla erilaiset. Kuvat nousivat aineistosta esille keskeisenä kommunikointia ja tätä kautta osallisuutta tukevana menetelmänä. Muita olivat esimerkiksi tukiviittomat, eleet, kommunikaatiotaulut ja muut AAC-keinot. Lisäksi lasten kokoukset, pienryhmätoiminta ja sadutus ovat aineiston mukaan hyviä menetelmiä lasten osallisuuden toteuttamisessa. Pienemmässä ryhmässä ujompikin lapsi voi uskaltaa helpommin olla oma itsensä ja kertoa mielipiteensä.

H4: *”No tärkeää keksiä ja miettiä millä tavalla me saadaan se mielipide öö lapsista vaikka hän ei puhuis ollenkaan, vaikka hän olis viskari mut jos hänel ei ole sitä kielitaitoa, miten me sitten saadaan häntä osallistumaan johonkin toimintoihin mitkä vaatii sitä keskustelua, millä tavalla tai millaiset kuvat, millaiset kirjat me tarvitaan et hän oppisi niitä sanoja...”*

H3: *”...sitten se että meillä koko ajan keskusteltiin sielläki lasten kanssa. Ja ja se on mulle semmonen tapa, mikä on mulle jäänyt jo ennen kans sitä, kaikkialla mis mä oon ollu, niin se keskustelu lasten kanssa on niinkun on semmonen luontainen mulle jos mä haluun tiätää että miten mites tää niinku meni tää et pitäskö tätä muuttaa ja just se tapahtuminen, erilaisten osallistumien ja muitten arviointi ja ne on ne lapset, se on ainoa tapa...”*

Lasten osallisuus vaikutti ilmenevän muiden tilanteiden lisäksi vertaissuhteissa ja leikissä kavereiden kanssa. Leikin ja vertaissuhteiden havainnointi ovat tulkintani mukaan keino tukea osallisuuden toteutumista, koska sitä kautta saadaan tietoa lapsen osallisuuden toteutumisesta. Aikuisen on myös tärkeä tukea leikkiä ja olla siinä mukana esimerkiksi kuvittamalla leikin juonta. Tämä tulkinta liittyy henkilöstön pedagogiseen osaamiseen ja aktiiviseen rooliin ryhmässä, jonka kuvaan myöhemmin tässä luvussa. Kuten toin esille edellisessä luvussa yhteisöllisyyden rakentamista koskevissa tuloksissa, tein aineistosta havainnon liittyen mielikuvitusleikkeihin. Ne vaikuttavat olevan vaikeita, jos lapsella ei ole yhteistä kieltä muiden kanssa.

H4: ”Mut ne on vieläkin ujoja mutta ei niitten saada heistä jotain kun on löyty semmoset hyvät leikkikaverit tai leikkiparit ja sitten kun aikuiset eivät ole nii läsnä mutta me ollaan vieressä me kuunnellaan sitä mitä kavereiden keskusteluja, siitä saa sitten eniten mielipiteitä. Tai miten sitten ne lapset toimivat.”

H4: ”...ni se että et mielikuvitus kun ei oo oikein oo kieltä ni mielikuvitusleikit on tosi vaikeita. Mikä on tietenki hirveen loogista sit ku sen niinku tajuaa mutta mut et se leikin rikastuttaminen on aika hankalaa, kun ei päästä sinne niinkun mielikuvituksen tasolle välttämättä.”

Toiminnan lapsilähtöisyys on pedagoginen keino, joka analyysini perusteella tuki lapsen osallisuuden toteutumista. Lasten mielenkiinnonkohteiden, ajatusten ja tarpeiden tulisi olla toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen lähtökohtina. He määrittävät sen, millä tavoin erilaisiin kulttuureihin, kieliin ja katsomuksiin liittyvät teemat ryhmässä näkyvät ja minkälaista näihin liittyvä toiminta on.

H2: ”...jos ei lapsel oo kieltä nii havainnoimaan niiden kiinnostusten kohteita. Ni sitä kautta sä löydät sit sitä kielellistä vahvuutta sinne ku me yks mun ryhmä on oli niinku ihan fantastisesti havainnu, ne oli alle kolmevuotiaita. Suurin osa tykkäs junista. Jotenki ne junat tuli aina jossain retkellä tai kirjoissa tai jossain ni sit he rupes niinku tarjoamaan niitä, rakennettiin junia ja oli vaikka mitä niin siis siitä lähti aukeamaan semmonen öö ei pelkästään junasanasto vaan ylipäänsä vuorovaikutukseen hakeutuminen.”

H4: ”...mutta ne leikkii jos mä tiedän esimerkiks ne leikkii ryhmähau-leluilla tai katsoo ryhmähau-elokuvaa kotona sitten no haluatko että meillä olis ryhmähau-lelu ja sitten tästä varmasti voi tulla enemmän keskustelua, aijaa mä haluan batman-lelun tai sitten sen hämähäkkimiehen lelun tai jotain tämmöstä et sitä pitää vähän aloittaa.”

Lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen on keskeistä osallisuuden mahdollistamisessa. Jokainen lapsi on tärkeää huomioida yksilönä ja hänen tulisi kokea voivansa olla oma itsensä. Kuunteleminen, kohtaaminen, kehuminen ja kannustaminen ovat merkittäviä lapsen kasvua, hyvinvointia ja oppimista tukevia tekijöitä. Samoin yhteinen tekeminen lapsen kanssa, aikuisen aito läsnäolo oppimisympäristössä, sekä lapsen

kokonaisvaltainen tukeminen jokaisella osa-alueella ovat merkittäviä asioita kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisessa. Lapsen on tärkeää kokea, että aikuinen välittää hänestä aidosti. Kaikki edellä mainitut vaikuttavat vahvasti myös siihen, kannustaako ja tukeeko ryhmän ilmapiiri osallisuutta ja miten yksittäinen lapsi kokee oman osallisuutensa ryhmässä toteutuvan. Osallisuuden ollessa toiminnan pedagogisena lähtökohtana aikuinen on sensitiivinen osallisuuden toteutumisen suhteen, lasten toiveita ja ideoista ollaan aidosti kiinnostuneita ja lasta rohkaistaan ja kannustetaan itsensä ilmaisemiseen. Toiminnan ideat lähtevät lapsista ja se on myös vaatavuustasoltaan suunniteltu heidän taitojaan ja osaamistaan vastaavaksi. Tällöin toiminta kohtaa lapset ja he kokevat sen omakseen.

H5: ”...justiinsa et lapsi rohkenisi niinkun kielellisistä vaikeuksista huolimatta niinkun oppisi niinkun ilmaisemaan itseään ihan tai aamupiirissä tai jossakin tai jossakin muissa toiminnoissa ihan missä vaan niin tota sehän on sitä meidän kannustamista et me annetaan se pieni mahdollisuus me ollaan siinä vieressä ja vaikka kuiskataan joku sanakin lapselle.”

H2: ”Mä kysyn et no mihin kannattaisko se aika käyttää vaiks siihen ennemmin että että löytyis joku hyvä väline, jollaa lapset voi kommunikoida ku se että ne tekee tekee jotain sellasta vaikka halloween-askartelua, jol ei oo mitään tavallaan ehkä yhtymäkohtaakaan niiden elämään. Joka ei kiinnosta esimerkiks. Mä uskon siihen osallisuuteen niin vahvasti et sitä kautta sä saat.”

Henkilöstön pedagoginen osaaminen näyttäytyy aineistosta tekemiäni tulkintojen perusteella merkittävänä asiana osallisuuden tukemisessa. Aikuisen tuki on keskeistä, jotta jokainen lapsi uskaltaa tuoda omia ajatuksiaan ja ideoitaan esille. Aikuisten on myös hyvä antaa lapsille vaihtoehtoja, koska lapset eivät välttämättä osaa kertoa mielipidettään tai tehdä valintoja, jos heillä ei ole mistä valita. Aikuisen aktiivinen rooli osallisuuden tukemisessa on siis hyvin tärkeä. Lapsen leikin ja muun toiminnan, sekä vertaissuhteiden havainnointi antaa arvokasta tietoa lapsen osallisuuden toteutumisesta tavallisissa arjen tilanteissa. Kieli- ja kulttuuriopettajan näkökulmasta katsottuna tärkeää on henkilöstön opastaminen, kouluttaminen ja ohjaaminen osallisuuden suhteen. Tässä hyödynnettäviä keinoja ovat esimerkiksi mallintaminen ja samanaikaisopettajuus. Kaikilla henkilöstön jäsenillä tulisi olla ymmärrys osallisuuden merkityksestä ja ohjauksessa voidaan hyödyntää esimerkiksi muiden kokemuksia ja ajatuksia, joiden kautta osaaminen siirtyy. Aiheesta tulisi keskustella koko

työyhteisön kesken ja tässä korostuu pedagogisen johtajuuden rooli. Yhteenvedona voi todeta, että osallisuuden toteutuminen vaatii koulutetun, osallisuuden merkityksen ymmärtävän sekä sen käytännön toteutukseen kykenevän henkilökunnan olemassaolon.

H2: ”*No mun mielest ehkä ehkä sit se aikuisen läsnäolo ja havainnointi on kaikkein tärkeimpiä asioita et sä mahdollistat sen ja olet niinkun sensitiivinen sen suhteen.*”

H2: ”*...pedagoginen johtajuus mukaan tosi vahvasti, et mitä se tarkoittaa meidän talossa koska jonkun mielestä osallisuus voi olla sitä että lapsi voi tehdä mitä vaan, ihan kaikkee mitä se haluaa eli tavallaan semmonen rajattomuus, sit jonkun mielestä se on sitä että se voi valita ottaaks se siniset vai punaset sukat et sil on kaks vaihtoehtoa et se niinku se kirjo on tosi laaja. Mut just tän kielellisen asian kautta niinku se että me saatas lapsille ensin se kieli ni sithän vois olla paljon osallisena mutta osallisena sä et voi olla jos ei joku mahdollista sitä sulle.*”

H2: ”*... ryhmiä, joissa sanotaan että me me niinku askarrellaan nyt vaik niinku näit malliaskarteluja siks koska eihän ne osaa puhua. Ja sit sit niinku se että miten sen henkilökunnan saa vastaanottamaan sit semmosia menetelmiä joiden avulla he voi niinkun osallistaa lapset. Et se se niinkun miten mä nyt sanoisin täs nyt tulee ehkä sit se koulutuksen tulee näkyviin se ettei oo koulutettua väkeä tai sit ihmisil voi olla sellanen uskomus että toi, toi ei osaa puhua. Mut ne ne on mun mielest tavallaan ehkä semmosii ammattitaidon tai sanotaan voiko sitä sanoo pedagogiikan notkumiseks jos ei sul oo sitä pedagogiikkaa siellä.*”

Toimiva tiimityö on monen muun pedagogisen tavoitteen lisäksi keskeistä myös osallisuuden toteutumisessa. Ryhmän osallisuuden toteutumisesta on tärkeä keskustella tiimin kesken ja sitä tulisi arvioida tasaisin väliajoin. Jokaisen lapsen osallisuuden toteutumista pohditaan yhdessä ja mietitään niitä mahdollisuuksia, joilla ilmaisua ja kerrontaa voisi kunkin lapsen kohdalla vielä enemmän tukea. Osallisuus on esillä myös ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmassa.

H3: ”*No kyl me varmaan niinku viikottain huomioidaan just se lasten osallisuutta et hei että nyt toi lapsi tippui ihan kokonaan siinä hommassa että nyt täytyy miettiä joku muu juttu mitä*

hänen kanssaan tehdään, tuleeks hän sit vähän pienemmässä ryhmässä jonkun toisen kans seuraavan kerran tai jotain muuta. Et niinku viikottain joutuu vähän miettimään et okei.”

Lapsen yksilölliset osallisuuteen liittyvät tarpeet on tärkeä tuntea ja niihin vastata. Lapset ovat kaikki erilaisia, joten myös osallisuuteen liittyvät tarpeet ja se, minkälainen tapa olla osallisena tuntuu lapsesta luontevimmalta, vaihtelee. Kielitaidon ja kommunikoinnin tukeminen ja mahdollistaminen eri menetelmin ovat tulkintani mukaan keskeisiä, sillä jokaisella lapsella tulee olla mahdollisuus ymmärtämiseen ja kommunikointiin.

H3: *”Ja sit yrittää niinku just sen lapsen kohdalla et hei että voisko täs nyt miettii jotain muuta että ne ei ehkä ookaan ne kuvat, oisko se se nopea piirtäminen, oisko se oisko se eleet mikä se on se kanava se sen lapsen kanssa just. Koska lapset on erilaisia. Toiset on kauheen avoimia ja sielt tulee kauheesti kaikkee mut sitte osa on vähän sellasii niinku vetäytyväisempi ja. Sit pitää vähän miettii että.”*

H4: *”...miten me saadaan niitä lasten mielipiteitä vaikka se lapsi ei puhu niin selkeästi tai sitten ei osaa kertoa mitä hän oikeasti haluaa tehdä. Kun tottakai ne osaa kertoa niistä asioita mitä ne näkee kun ne voi näyttää tosi helposti tai sitten kertoa niistä jokapäiväisistä asioista mitä ne on oppinu. Mutta miten sitten me saadaan niitä kertomaan jotain mitä ne haluaa vaikka se ei ole näkyvillä. Ja siihen sit tulee se kuvatuki.”*

H5: *”...mut et tota noin niin mä sanoisin et haastellisempaa se ehkä olisi päiväkodissa tai on ollut ja siis semmosia niinku joutuu enemmän miettimään että kun sulla on ollut kantasuomalainen ryhmä jossa on viistoista lasta ja siel on ehkä kolme jotka eivät vielä hallitse suomen kieliä tai tai se kulttuuri on hyvin hyvin erilainen ja sitten jotakin osallistuu et ruvetaan tekemään jotakin niin mä luulen että ja itse kokemuksesta tiedän että niitten kolmen lapsen osallistumiseen tarvitaan enemmän kannustusta ja semmosta niinkun et rohkeesti vaan ja voi olla että siihen joudutaan, on kuvatukia, erilaisia menetelmiä, mitä se lapsi tarviikaan sitte siihen itse toimintaan tukea.”*

Osallisuuden toteutumisessa viimeinen tärkeä aspekti ja samalla pedagoginen keino on luottamus. Hyvä luottamussuhde aikuisen ja lapsen välillä mahdollistaa lapsen osallisuuden toteutumisen kokonaisvaltaisesti jokapäiväisessä arjessa. Lapsi uskaltaa olla aito oma itsensä

ja tuoda omia näkemyksiään esille, kun hän kokee voivansa luottaa ryhmän aikuisiin, sekä heidän luomaansa turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin olemassaoloon.

H3: *”Nii, et varsinkin just alkuun kun on ryhmä alottamassa niin just sellanen niinku tukeminen ja oleminen sen lapsen kanssa ja sellanen et se saa sen luottamussuhteen siihen aikuiseen. Et kyl se niinku myös se sellanen vaikuttaa hyvin paljon se luottaminen siihen ihmiseen.”*

H5: *”Et meil on pari semmost jotka tarvii aikuisen tukea todella todella paljon siihen semmoseen vähän niinku ujouteen. Ja semmoseen niinko että ei vaan yksinkertaisesti uskalla sanoa et semmoseen niinku epävarmaan itsensä ilmaisemiseen ja justiinsa et ei oo varma meneekö sanat oikein tai muuta. Sillonhan niinku sit sit niinkun sitä rohkaistaan ja annetaan semmonen kokemus tai kokemuksena se et kaikki on hyvin vaik et mitään sano. Et nä on niinku näitä.”*

Yhteenvedona voi todeta, että osallisuuden toteutumista tukevat pedagogiset keinot liittyvät kulttuurisesti moninaisissa lapsiryhmissä kielen, ilmaisun ja kommunikoinnin tukemiseen. On hyvin tärkeää, että löydämme vuorovaikutuksen avaimen jokaisen lapsen kohdalla. Tämä vaatii aikuiselta sensitiivisyyttä, oivalluskykyä ja havainnointitaitoa, sekä lapsen aitoa kuuntelemista ja kuulemista, joka sisältää myös hiljaisuuden huomaamisen. Jos lapsi vetäytyy toiminnasta, on tärkeää selvittää, mikä tähän on syynä ja tukea sekä rohkaista häntä hänen omien tarpeidensa mukaisesti. Toimivien, kommunikoinnin mahdollistavien välineiden hyödyntäminen tukee osallisuuden toteutumista silloin, kun kielen käyttö vaatii rinnalleen muitakin keinoja. Oppimisympäristöä ja toimintaa on hyvä selkeyttää kuvin, sillä lapsen on vaikea olla osallinen ympäristössä, jonka toimintaa hän ei ymmärrä. Ympäristö, joka on lapselle selkeä ja jossa vallitsee turvallinen ja rohkaiseva ilmapiiri, tukee jokaisen lapsen osallisuuden toteutumista. Lapsen leikin, vertaissuhteiden ja muun toiminnan havainnointi antaa meille vastauksia lapsen osallisuutta ja sen toteuttamista koskeviin kysymyksiin. Tätä kautta saamme tietoa lapsesta, hänen mielenkiinnonkohteistaan, tavastaan olla vuorovaikutuksessa ja siitä, minkälaisissa tilanteissa ja minkälaisin toimintatavoin juuri hänen osallisuutensa toteutuisi ryhmässä vielä paremmin. Havainnointi voi tarjota meille reitin vuorovaikutukseen lapsen kanssa.

H2: ”Ni niin tota sit mä tajusin et sillä pojalla on toi joka päivä semmonen joku sil on aina joku krokotiilin kuva paidassa ja äiti äitiinkään ei saanu niinkun sellasta öö puheyhteyttä oikeestaan. Ni sit mä otin ainaki padille jonkun krokotiilin kuvan ja sitte hän kiinnostu. Sitä kautta päästiin, me saatiin selville että hän oikeesti tykkää niistä. Siitä sit pikkuhiljaa lähettiin. Eli hän aina halusi sitten krokotiilipaidan, mummilta saatiin sit selville tulkin avulla että krokotiilit on ihan mielettömän suosittuja. Ja ja eihän tommonen tuu mieleen jos vanhempi tuo lapsen hoitoon ja sanoo et tä on hei krokotiilifani. Et se onki sit se se krokotiilin kuva on se tai se on se avain siihen vaikka vuorovaikutukseen ja puheeseen.”

Seuraavaksi etenen pohdintaosioon, jossa tarkastelen keskeisempiä tuloksiani suhteessa aiheeseen liittyvään teoretietoon. Tarkoitus on pyrkiä vuoropuhelunomaiseen lopputulokseen, jossa tuon esille omia näkemyksiä tutkimukseni teorian ja empirian väliseen suhteeseen perustuen. Lisäksi toivon pohdintaosion herättävän myös lukijassa aiheeseen liittyviä oivalluksia ja mahdollisesti jopa uusia tutkimusideoita.

7. Tulosten yhteenvetoa ja pohdintaa

Jaoin pohdintaosion neljään alalukuun, joista ensimmäisessä kuvailen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä keskeisempiä tuloksia ja kahdessa jälkimmäisessä toiseen tutkimuskysymykseen liittyviä tuloksia. Pysin peilaamaan tuloksia teoriaosuudessa esille tuomiini asioihin ja mukana kulkee koko ajan oma aiheeseen liittyä pohdiskeluni, sekä mahdolliset ehdottamani jatkotutkimuksen aiheet. Viimeisessä alaluvussa pohdin tekemieni ratkaisujen luotettavuutta ja eettisiä näkökohtia. Koen saaneeni tutkimuksessani vastaukset kumpaankin tutkimuskysymykseen. Tavoitteeni ymmärryksen syventämisestä koskien kulttuuritietoisuuden varhaiskasvatuksen ilmenemistä ja pedagogisia keinoja liittyen yhteisöllisyyden ja osallisuuden toteuttamiseen monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa toteutui. Lisäksi tutkimukseni lisää näihin asioihin liittyvää käytännön tietoa ja tuo esille asioita, joihin meidän olisi varhaiskasvatuksessa hyvä kiinnittää huomiota toteuttaessa kulttuuritietoista varhaiskasvatusta, sekä yhteisöllisyyden ja osallisuuden pedagogiikkaa päiväkodin jokapäiväisessä arjessa.

Heti aluksi haluan todeta, että mikäli voisin tehdä jotain toisin, rajaisin aihepiiriin vielä kapeammaksi ja pyrkisin tähän jo ennen haastattelurungon suunnittelua. Keskittyisin esimerkiksi vain siihen, millä tavoin kulttuuritietoinen varhaiskasvatus käytännössä ilmenee ja pyrkisin syventymään vielä enemmän vain näihin näkökulmiin. Yhteisöllisyyden ja osallisuuden tarkasteluun olisi mielestäni voinut paneutua vasta jatkotutkimuksessa. Vaikka aineisto vastasi lopulta hyvin tutkimuskysymyksiini, voi pohtia, olisiko tutkimuskysymysten kannalta vielä täsmällisempi haastattelurunko tuottanut enemmän täsmällistä ja vähemmän kuvailevaa tietoa.

7.1 Monikulttuurinen oppimisympäristö kulttuuritietoisuuden vahvistajana

Kulttuuritietoisuuden varhaiskasvatuksen, sekä myös yhteisöllisyyden rakentamisen suhteen aineistosta nostin aineistosta esille ilmiön, jossa kulttuurinen moninaisuus on yhteisöön sisäänrakennettu. Ihmisten välinen erilaisuus on rikkaus ja kulttuurinen moninaisuus nähdään arvokkaana voimavarana, joka antaa paljon koko yhteisölle. Aineistosta tekemieni tulkintojen mukaan kulttuuritietoista varhaiskasvatusta tukee tämän tekijän lisäksi myös se, että yhteisön jäsenten kesken vallitsee aito kiinnostus ja arvostus toistensa kieliä ja kulttuureja kohtaan. Lasten keskinäisissä vertaissuhteissa esille tullut kiinnostus ja toistensa kieliä ja kulttuureja

kohtaan, sekä heidän toisilleen antamansa tuki oli tekemäni havainto, jolla on mielestäni merkittävä rooli jokaisen kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteutumisessa ja lapsen kulttuuri-identiteetin kehityksessä. Tunne siitä, että oma kieli ja kulttuuri on muiden silmissä arvokas ja kiinnostava, on oman itsetunnon ja identiteetin vahvistamisen kannalta tärkeää. Saman kielen jakaminen edes yhden toisen yhteisön jäsenen kanssa tai tältä saatu ymmärrys koskien oman perheen tapoja tai kotiseutua, voi ehkäistä ulkopuolisuuden kokemusta ja vahvistaa lapsen tietoisuutta siitä, että hän, sekä juuri hänen kielensä ja kulttuurinsa ovat aito ja myönteinen osa tätä yhteisöä.

Mielestäni on mielenkiintoista pohtia, että yksi kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen ilmenemismuoto, sekä tekijä, joka sitä tukee ja vahvistaa, on ilmiö itse. Erilaisten kielten, kulttuurien ja katsomusten olemassaolo vaikuttaa siis itsessään tukevan kulttuuritietoisien varhaiskasvatusilmapiirin muodostumista. Kulttuurien väliseen kommunikointiin ja kulttuurisensitiivisyyteen kuuluvat taidot ovat todennäköisesti melko hyvät lapsilla, joiden varhaiskasvatusympäristö on edellä kuvatun kaltainen. Varhaiskasvatuksen henkilöstön olisi tämän perusteella hyvin tärkeää tuoda kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä elementtejä osaksi päiväkodin arkea, koska ilmiön luonnollisuus lasten silmissä vaikuttaa olevan tekijä, jolla on merkittävä rooli kulttuuriseen moninaisuuteen ja eri kulttuurien välisiin eroihin liittyvien asenteiden kehittämisessä. Olisi mielenkiintoista tutkia ja kartoittaa sitä, miten suuri rooli monikulttuurisella varhaiskasvatusympäristöllä on pysyvemmän, interkulttuurisen osaamisen kehittämisessä.

Benjaminin (2014) mukaan on tärkeää, että lapsi samaistuisi myönteisesti sekä omaan että kansalliseen kulttuuriinsa jo mahdollisimman varhain. Tällöin he yleensä arvostavat näitä molempia ja osaavat olla niistä ylpeitä. Tämän vuoksi erilaisiin kulttuureihin ja niihin juhliin, mitä eri kulttuureilla vuoden aikana on, olisi hyvä tutustua päiväkodissa. Erilaisiin kulttuureihin tutustuminen kannattaa aloittaa keskustelemalla konkreettisista asioista, kuten kielistä, musiikista ja juhlista, koska nämä lasten on helppo ymmärtää. Lapsen saadessa kertoa omasta kulttuuristaan aikuisen tukemana hänen on helpompi nähdä oma yhteisönsä arvokkaana ja tärkeänä. (Benjamin, 2014, 76.) Edellä kuvatut asiat tulevat esille aineistosta ja niistä puhutaan myös sekä varhaiskasvatus- että esiopetussuunnitelman perusteissa. (kts. esim. Opetushallitus 2018, 44; Opetushallitus 2016, 35.) Tämä liittyy siihen, miten kulttuuritietoinen varhaiskasvatus käytännössä näkyy päiväkodin arjessa. Mielestäni olisi

tärkeää, että osaisimme luoda jokaiselle lapselle kokemuksen siitä, että hänen kielensä, kulttuurinsa ja katsomuksensa ovat arvokkaita ja jos hän haluaa tuoda niitä esille, niistä ollaan kiinnostuneita ja niistä halutaan kuulla. Lapsen tulee kuitenkin aina itse saada päättää siitä, miten hän tuo näitä asioita esille ja hän on myös ainoa, joka voi lopulta määritellä oman suhteensa niihin. Varhaiskasvatuksen tehtävä on antaa hänelle siihen eväät.

Henkilöstön kulttuurinen osaaminen, pedagoginen ammattitaito ja kulttuuriseen osaamiseen liittyvien selkeiden käytänteiden merkitys ovat myös tuloksia, jotka koen keskeisinä nostaa esille. Selkeää käytäntöä sen suhteen, miten kulttuurinen osaamista päiväkodissa toteutetaan, ei vaikuta aineistosta tekemieni tulkintojen mukaan täysin olevan. Tämä on kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteutumiseen liittyvä haaste, samoin kuin arjen suorituskeskeisyys. Kuten Paavola ja Pesonen (2021) tuovat tekemässään varhaiskasvatussuunnitelman perusteita koskevassa diskurssianalyysitutkimuksessa esille, ovat moninaisuuden käsite ja siihen liittyvien termien merkitykset tulkinnanvaraisia. Sama koskee näihin liittyvän pedagogiikan toteutumista. (Paavola & Pesonen 2021.) Vaikka tämä asia tulee esille omassakin tutkimuksessani, on toiminnasta aineiston mukaan löydettävissä kytköksiä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Näitä ovat ainakin erilaisiin kulttuureihin, kieliin ja katsomuksiin tutustuminen, kasvattajan kielitietoisuus ja kulttuurisen moninaisuuden näkeminen rikkautena. Vieläkin nykyistä selkeämpien pedagogisten käytänteiden määrittely voisi kuitenkin tehdä ilmiön käsittelemisestä varhaiskasvatuksessa helpompaa etenkin silloin, jos kulttuurinen moninaisuus koetaan ryhmässä reaalimaailman tasolla etäisenä tai silloin, jos perheiden kanssa syntyy aiheesta paljon keskustelua. Lisäksi se voisi helpottaa eri kielten, kulttuurien ja katsomusten käsittelyä lasten kanssa arkipäiväisinä asioina, eikä esimerkiksi vain juhlien tai yksittäisten traditioiden kautta.

Aineistosta tekemieni tulkintojen mukaan henkilöstön kulttuuriseen osaamiseen kuuluvat lapsen ja perheen kulttuuri-identiteetin tunteminen, perheen kulttuurin ja katsomuksen arvostaminen ja ymmärrys koskien lapsen kulttuuriin liittyviä tapoja. Lisäksi taito viestiä vanhempien kanssa kulttuurisista ja katsomuksellisista asioista perhettä kunnioittavasti, oli kulttuuriseen osaamiseen kuuluva tekijä, joka ehkäisi ristiriitoja ja lisäsi kulttuuritietoisuutta varhaiskasvatussyhteisössä. Tämä taito liittyy hyvin läheisesti teoriaosuudessa esille tuomaani interkulttuurisen kompetenssin ja interkulttuurisen sensitiivisyyden käsitteisiin (kts. luku 2.2). Mielestäni olisi mielenkiintoista pohtia varhaiskasvatuksen opettajan kulttuurisen osaamisen

kehittymistä ja sitä, miten tätä voitaisiin moninaisuuden lisääntyessä tukea enemmän jo koulutusvaiheessa. Olisi tärkeää, että ilmiön lisääntyessä jokaisella alan ammattilaisella olisi hyvät valmiudet kohdata ja käsitellä kulttuurista moninaisuutta niin lasten kuin vanhempienkin kanssa omassa työssään.

Oman tutkimukseni kanssa linjassa on tutkimus, jonka Jokikokko ja Karikoski toteuttivat jo vuonna 2016 ja jossa he tutkivat varhaiskasvatuksen opettajan interkulttuurista oppimista. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen opettajan kohdalla tähän oppimisprosessiin vaikuttavat usein päivittäiset, arjessa tapahtuvat oppimiskokemukset. He haastattelivat tutkimuksessaan yhtä varhaiskasvatuksen opettajaa ja tulosten mukaan oppimista edistävät työpaikalla kerätyt positiiviset kokemukset erilaisten lasten ja perheiden kanssa, sekä positiiviset ihmissuhteet ja tunnekokemukset. Nämä olivat tutkimuksen mukaan lisänneet kyseisen opettajan itseluottamusta ja ammatillista osaamista moninaisuuden kohtaamisessa. Ne ovat myös kehittäneet hänen arvostustaan moninaisuutta kohtaan. (Jokikokko & Karikoski, 2016.)

Haastateltavan opettajan kertomuksesta voi Jokikokon ja Karikosken (2016) mukaan päätellä, että interkulttuurisen oppimisen on mahdollista tapahtua työpaikalla. Tähän oppimisväylään ei kuitenkaan välttämättä liity omien kokemusten analysointia tai erilaisten ilmiöiden käsitteellistämistä. Tämä tulee ilmi myös haastateltavan kertomuksesta, hänen interkulttuurisessa oppimisprosessissaan näyttäisivät korostuvan enemmän didaktiset, eli erilaiset opetukselliset keinot, kuin kriittinen reflektointi. Tutkimuksen mukaan haastattelusta ei ilmennyt myöskään pohdintaa koskien erilaisten uskomusten tai oletusten mahdollisia vaikutuksia omaan ajatteluun tai toimintaan eikä päiväkotimaailmaan liittyviä käytänteitä tai arvoja. Välittävän ilmapiirin luominen ja dialogisen suhteen rakentaminen lasten, sekä heidän vanhempiansa kanssa tulee kuitenkin esille, mikä on hyvin tärkeää. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta opettajan interkulttuurisen oppimiseen kuuluu kuitenkin myös koulutuksen valtarakenteiden ja epätasa-arvoistavien käytänteiden tiedostaminen, sekä näiden muuttamiseen pyrkiminen. (Jokikokko & Karikoski, 2016.)

Myös oman tutkimukseni tuloksista käy ilmi, että kulttuurinen osaaminen voi kehittyä työpaikalla, jos sen ympäristö on kulttuurisesti moninainen tarjoten arjen oppimiskokemuksia koskien kulttuurisen, katsomuksellisen ja kielellisen moninaisuuden kohtaamista. Kulttuurinen osaaminen on taitona tärkeä, jotta jokainen perhe kokisi olevansa tervetullut ja

arvostettu kasvatusyhteisön jäsen omine tapoineen ja arvoineen. Lisäksi tein aineistosta edellä kuvatun tutkimuksen (Jokikokko & Karikoski 2016) tavoin havaintoja, joiden mukaan välittävä ilmapiiri ja keskusteleva suhde lapsiin ja vanhempiin ovat haastateltavien mukaan tärkeitä kulttuuritietoisuuden osaamisen ja myönteisen ilmapiirin rakentumisen kannalta. Kulttuurisen osaamisen ja kulttuuritietoisuuden toimintakulttuurin kehittyminen edelleen, sekä sen jatkuvuus läpi kaikkien koulutusasteiden aina työelämään asti, vaatii mielestäni edellä kuvatussa artikkelissa (Jokikokko & Karikoski 2016) esille tuotujen asioiden toteutumista; oman toiminnan ja ajattelun kriittistä reflektointia, koulutuksen valtarakenteiden ja epätasa-arvoistavien käytänteiden kyseenalaistamista sekä näihin liittyvien muutosten tavoittelua. Omassa tutkimuksessani tein löydöksiä koskien reflektointia, omien asenteiden tiedostamista ja sen pohtimista, ettemme pitäisi kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän osaamisen toteutumista varhaiskasvatuksessa itsestään selvänä sen vuoksi, että kulttuurisesta moninaisuudesta on tullut normi.

7.2 Yhteisöllisen kulttuurin luominen alkaa varhaiskasvatuksesta

Luvussa 4. esille tuomani McMillanin & Chavisin (1986) malli yhteisöllisyyden rakentumisesta sisältää tunteen siitä, että kuuluu tähän yhteisöön. Tämä liittyy mallin ensimmäiseen elementtiin, eli jäsenyyteen. Toinen elementti on vaikuttaminen, johon liittyvät merkityksellisuuden kokemus, kolmas integraatio ja tarpeiden täytyminen. Viimeinen on jaettu emotionaalinen yhteys. (Koivula 2013, 20–21 McMillan & Chavis 1986.) Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentaminen yhteisen tekemisen ja yhteisten kokemusten, sekä me-puheen avulla on oman tutkimukseni mukaan tärkeä pedagoginen keino yhteisöllisyyden rakentamisessa. Lisäksi leikin ja leikkitaitojen, sekä lasten välisten vertaissuhteiden tukeminen osoittautuivat tutkimuksessani yhteisöllisyyden rakentamisen kannalta tärkeiksi tekijöiksi. Leikissä lapsi saa toteuttaa itseään, toimia yhdessä toisten lasten kanssa ja luoda itselleen tärkeitä muistoja. Oman tutkimukseni tuloksissa ilmenevät yhteisöllisyyden tukemisen kannalta tärkeät pedagogiset tekijät ovat linjassa niiden näkökulmien kanssa, joiden kautta Koivula ja Eerola-Pennanen (2017) kuvaavat McMillanin ja Chavisin mallin ilmenemistä päiväkotiryhmässä. Yhteinen tekeminen ja yhteisten kokemusten luominen, yhteenkuuluvuuden tunteen muodostaminen ryhmään, jokaisen lapsen osallisuuden mahdollistaminen sekä leikin ja vertaissuhteiden tukeminen ovat omassa tutkimuksessani esille tulleita, yhteisöllisyyden rakentamisen kannalta olennaisia pedagogisia keinoja.

Leikkiteemaan liittyy tutkimus, jossa Outi Arvola, Kaisa Pankakoski, Jyrki Reunamo ja Minna Kyttälä (2021) tutkivat varhaiskasvatusikäisten, 5–6 vuotiaiden lasten sosiaalisia rooleja päiväkodissa ja kieli- ja kulttuuritaustoiltaan erilaisten lasten tyypillisiä leikkirooleja ja aktiviteetteja (kts. luku 4.3). He toivat esille yhteisen mielikuvitusmaailman ja leikkikontekstin rakentamisen merkityksen, sekä aikuisen roolin tässä. Omassa tutkimuksessani tuli esille mielikuvitusleikkien haastellisuus yhteisen kielen puuttumisen takia. Mielikuvitusleikit ovat myös paljon sääntöleikkejä abstraktimpia. Olisi tärkeä muistaa yhteisten rooli- ja mielikuvitusleikkien hyöty muiden tavoitteiden lisäksi myös yhteisöllisyyden tukemisessa, sillä niissä lasten on aidosti mahdollista jakaa yhteiseen leikkimaailmaan liittyvä kokemustodellisuus, harjoitella sosiaalisia taitoja, tutustua toinen toisiinsa, luoda yhteisiä kokemuksia ja muodostaa ystävyysuhteita. Keskitymme monikulttuurisissa lapsiryhmissä paljon kielen tukemiseen ja selkeän toimintaympäristön luomiseen ja nämä ovat mielestäni hyvin tärkeitä asioita turvallisen oppimisympäristön luomisessa ja yhteisöllisen ilmapiirin rakentamisessa. Olisi hyvä pohtia nykyistä enemmän myös sitä, miten saisimme rakennettua lasten välille sellaisen aidon, keskinäisen ymmärryksen, jonka varaan heidän olisi mahdollista rakentaa niin yhteisiä leikkimaailmoja kuin myös kestäviä ikätoverisuhteita.

Hellman, Lunneblad ja Odenbring (2017) kuvaavat artikkelissaan, että yhteiseen toimintaan ja leikkiin mukaan pääsyn kannalta tärkeitä ovat muun muassa leikkitaidot, vuorottelu- ja neuvottelutaidot, toisen asemaan asettumisen taito ja valtakielen osaaminen (kts. luku 4.1). Opettajien olisi tärkeä olla mukana leikissä, jotta esimerkiksi sosiaalisilta taidoiltaan tai valtakielen osaamisen tasoltaan heikommät lapset pääsevät mukaan. (Hellman, Lunneblad ja Odenbring, 2017.) Aikuisen läsnäolo leikeissä ja lasten vertaissuhteissa, yhteisen kielen tukeminen sekä tunne- ja kaveritaitojen harjoittelu olivat tutkimukseni mukaan tärkeitä pedagogisia keinoja yhteisöllisyyden rakentamisessa monikulttuurisessa lapsiryhmässä. Edellä mainittujen keinojen avulla lapsi pääsee mukaan toisten lasten toimintaan ja hänen on mahdollista olla aktiivinen toimija omassa ryhmässään ja yhteisössään, sekä kokea yhteenkuuluvuutta. Kuten tulososiossa totean, vaatii yhteisöllisyys päiväkodin henkilöstön aktiivista roolia ja ilmiön ymmärtämistä, sillä se koostuu monista eri tekijöistä, jotka vaikuttavat toinen toisiinsa.

Khalfaouin, García-Carriónin ja Villardón-Gallegon (2021) tutkimuksessa (kts. luku 4.2) tuli esille erilaisia pedagogisia ja rakenteellisia näkökulmia koskien positiivisen ilmapiirin muodostumista kulttuurisesti moninaisussa varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmissä. Kuten toin teorialuvussa esille, pedagogisia käytänteitä olivat emotionaalisesti lämmin ilmapiiri toiminnassa, ohjatun toiminnan lisääntyminen ja lapsen osallisuus. Lisäksi näitä olivat myös laadukas ja tunne-elämän kehitystä tukeva vuorovaikutus opettajien ja ikätovereiden kanssa, lasten väliset vahvat ystävyysuhteet ja laadukas, luottamukseen perustuva kasvatusyhteistyö vanhempien kanssa. (Khalfaoui, García-Carrión ja Villardón-Gallego, 2021.). Lapsen osallisuuden tukemisen lisäksi välittävän, luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin luominen näyttäytyi omassa tutkimuksessani keskeisenä yhteisöllisyyden rakentumista tukevana keinona. Lasten väliset vahvat vertaissuhteet ja hyvä, luottamukseen perustuva kasvatusyhteistyö tulivat myös tutkimuksessani esille.

Rakenteellisiin tekijöihin kuuluivat Khalfaouin, García-Carriónin ja Villardón-Gallegon tutkimuksessa pienryhmätoiminta, jonka nähtiin tukevan lasten keskinäisiä vuorovaikutussuhteita ja hyvän ilmapiirin muodostumista. Lisäksi näitä olivat erilaiset kulttuurista moninaisuutta ilmentävät konkreettiset materiaalit, kuten kirjat, kuvat ja julisteet. Kuten toin aiemmin teoriaosuudessa esille, nämä vahvistavat lapsen identiteettiä, kannustavat dialogiin ja auttavat luomaan kokemuksen siitä, että on aidosti osa sitä yhteisöä, jossa elää. (Khalfaoui, García-Carrión ja Villardón-Gallego, 2021, kts. tutkimuksessa käytetyt artikkelit katsauksesta.) Pienryhmätoiminta tuli myös omassa tutkimuksessani esille selkänä pedagogisena keinoa yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa, vuorovaikutustaitojen harjoittelussa ja ystävyysuhteiden tukemisessa. Keskustelut kulttuurisesta moninaisuudesta ja ihmisten erilaisuudesta, sekä näitä teemoja ilmentävät materiaalit olivat omassa tutkimuksessani tärkeitä keinoja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja jokaisen lapsen kulttuuri-identiteetin tukemisessa. Lisäksi niiden rooli tuli esille kulttuurien välisen ymmärryksen ja erilaisuutta arvostavan ilmapiirin luomisessa, sekä yhteisöllisyyden rakentamisessa.

Yhteisöllisyyden rakentumista monikulttuuriseen lapsiryhmään tukee tutkimukseni mukaan lasten ymmärrys ja kunnioitus erilaisia kieliä ja tapoja kohtaan. Tämä liittyy mielestäni niiden valmiuksien kehittymiseen, jotka ovat tärkeitä erilaisten ihmisten kohtaamisessa, kulttuurisissa konteksteissa toimimisessa ja moninaisessa maailmassa elämisessä vielä varhaiskasvatustaipaleen jälkeenkin. Tutkimukseni tulosten mukaan monikulttuurisuuden

ollessa luonteva osa lasten arkea ja heidän kokemustodellisuuttaan, syntyy kielellistä, kulttuurista ja katsomuksellista moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri lasten keskuuteen hyvin helposti. Päiväkodin henkilöstön on tärkeä tiedostaa yhteisöllisyyden merkitys, sekä tukea ja ylläpitää sitä yhdessä lasten kanssa. Koivulan (2013, 43) mukaan lapset voivat soveltaa päiväkodissa oppimiaan yhteisöllisyyden rakentamisen taitoja elämässään myöhemmin. Kuten Belloni (2019) & Arvola ym. (2020) toteavat, mikäli voimme muuttaa tai vaikuttaa tarinan alkuun, on meillä mahdollisuus vaikuttaa koko tarinaan (Belloni 2019; Arvola ym. 2020). Tutkimusaiheeseeni liittyvä, hyvin tärkeä kysymys onkin mielestäni seuraava; miten tässä tutkimuksessa esille tulleet toisen kunnioittamiseen ja moninaisuuden arvostamiseen liittyvät arvot ja suhtautumistavat kulkisivat lasten mukana peruskouluun, työelämään tai niihin tilanteisiin, joissa omien päätösten takana olevat asenteet vaikuttavatkin merkittävästi toisen ihmisen elämään?

7.3 Osallisuus yhteisenä pedagogisena tehtävänä

Luvussa 4.4 kuvasin Shierin mallin osallisuudesta, tähän liittyviä piirteitä osallisuuden toteutumista löysin myös oman tutkimukseni tuloksista. Shierin mallissa on viisi askelmaa, joista ensimmäinen on lapsen kuunteleminen. Toinen on lapsen rohkaiseminen ja tukeminen omien ajatusten ilmaisemisessa. Tähän askelmaan liittyy myös sen pohtiminen, miksi joku lapsista ei mahdollisesti tuo omia ajatuksiaan esille ja miten häntä voisi tukea siinä. Kolmannella askelmalla lasten ajatukset ja ideat osataan kuuntelemisen lisäksi myös huomioida ja ne näkyvät arjen toiminnassa. Neljännellä ja viidennellä askelmalla lapsi otetaan asteittain enemmän ja enemmän mukaan päätöksentekoprosessiin ja heille annetaan valtaa, vaikka aikuinen edelleen kantaa päätöksistä vastuun. Kuten aiemmin teoriaosuudessa kuvasin, askelmien toteutumisen kannalta tärkeitä ovat avoimuus uusille toimintatavoille, yhteinen keskustelu sekä kaikkien sitoutuminen osallisuuden toteuttamiseen. (Shier, 2001; Leinonen, 2020.)

Tutkimuksessani tuli esille se, miten lapsia kuunnellaan arjessa ja heidän näkemyksistään ja mielipiteistään olla kiinnostuneita. Oppimisympäristöstä pyritään rakentamaan selkeä ja johdonmukainen, jotta lapsen olisi helppo toimia ja olla osallisena. Lapsia rohkaistaan ja tuetaan paljon omien näkemysten esille tuomisessa, sekä pyritään luomaan ilmapiiri, jossa on aina hyväksyttävää olla myös hiljaa. Lisäksi pyritään pohtimaan, miten jokaisen lapsen

osallisuutta voitaisiin tukea hänen yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti ja mistä syystä joku ei esimerkiksi halua lainkaan kommunikoida tai ilmaista itseään. Yhteisen kielen puute tuli tutkimuksessani esille keskeisenä tekijänä osallisuuden huomioimisessa. Yhteisen kielen puuttuessa on tutkimukseni mukaan tärkeää tarjota lapselle konkreettisia vaihtoehtoja, joista hän voi valita, havainnoida hänen mielenkiinnonkohteitaan, sekä toimintaa leikissä ja vertaissuhteissa. AAC-keinot ovat tärkeitä tuettaessa kommunikointia ja leikkiä. Ne mahdollistavat lapselle itsensä ilmaisemisen ja omien mielipiteiden esille tuomisen. Lapsen mielenkiinnonkohteita havainnoimalla on mahdollista tuoda arkeen ja toimintaan häntä kiinnostavia asioita, vaikka hän ei osaisikaan niistä itse kertoa.

Osallisuuden toteuttamisessa ovat tutkimukseni mukaan tärkeitä henkilöstön pedagoginen osaaminen ja se, että osallisuudesta keskustellaan tiimissä. Yhteinen reflektointi, osallisuuden toteutumisen säännöllinen arviointi ja esimerkiksi omien asenteiden tarkastelu tukevat osallisuuden toteutumista. Henkilöstön tulisi Kankaan, Lastikan ja Karlssonin (2021, 89) mukaan tiedostaa osallisuuden merkitys lapsen tulevaisuudelle ja osata tukea sitä konkreettisesti jokapäiväisessä arjessa. Osallisuus tukee yhteenkuuluvuuden tunteen syntymistä, antaa lapselle iloa ja luo kokemusta siitä, että hän on oman yhteisönsä tärkeä jäsen. Osallisuuden toteutumisen kannalta on olennaista, että lapsi kokee olonsa turvalliseksi ja voi luottaa oman yhteisönsä jäseniin. (Kangas, Lastikka & Karlsson, 2021, 89.) Omassa tutkimuksessani tulivat esille lapsen osallisuus ja sen tukeminen yhteisöllisyyden rakentamisessa, koska osallisuuden kautta hän voi kokea olevansa oman yhteisönsä täysipainoinen jäsen ja voivansa vaikuttaa sen toimintaa. Kommunikointi muiden yhteisön jäsenten kanssa, sekä omien ajatusten ja mielipiteiden jakaminen heidän kanssaan lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja luo yhteisöllisyyttä. Turvallisuus ja luottamus aikuiseen ovat myös oman tutkimukseni mukaan tärkeitä osallisuuden toteutumisessa. Jotta osallisuudesta tulisi pysyvä arvo ja toimintamalli, jokaisen yhteisön jäsenen tulisi sitoutua siihen ja sen kehittämiseen (Shier, 2001; Leinonen, 2020.)

Toin luvussa 4.5 esille Outi Arvolan (2021) väitöskirjatutkimuksen, jonka aiheena on eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Hän toi esille esimerkiksi sen, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset tarvitsevat tukea metakognitiivisissa taidoissa, varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin kiinnittymisessä, toisen kielen oppimisessa ja mielikuvitusleikeissä. Kolme jälkimmäistä ovat asioita, jota nousivat

esille myös omassa tutkimuksessani tukemiseen liittyvinä tarpeina. Oman päiväkotiryhmän toimintakulttuuriin integroituminen ja osallisuuden toteutuminen edellyttävät, että ympäristö on lapselle ymmärrettävä. Erilaiset kuvat ja muut AAC-keinot, sekä Arvolankin esille tuomat toimintojen tilanteiden selkeä ohjaus ja sanoittaminen auttavat ympäristön lukemista ja tukevat osallisuuden toteutumista (Arvola, 2021, 70, 73). Suomen kielen opettaminen on tutkimukseni mukaan tärkeää ja tämä tukee myös yhteisen leikkitodellisuuden rakentamista ja mielikuvitusleikkien toteutumista. Arvolan mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden tukemiseen kuuluvat hyvä kasvatusyhteistyö, laadukas pedagoginen johtaminen, leikki- ja lukutilanteet, erilaiset leikkiprojektit sekä yhteisen todellisuuden luominen ryhmään (Arvola, 2021, 67). Osallisuus ilmenee Arvolan mukaan usein lasten kaverisuhteissa (Arvola, 2021, 4) ja näiden tukeminen sekä havainnointi on oman tutkimukseni mukaan tärkeää. Laadukas pedagoginen johtaminen nousi omassa tutkimuksessani esille keskusteltaessa osallisuudesta henkilöstön kesken ja ohjatessa tiimejä osallisuuden toteuttamisessa käytännön arjessa. Yhteisen todellisuuden syntymistä tukevat mielestäni tutkimuksessani esille tulleet oppimisympäristön ymmärrettävyys, ja aikuisen aktiivinen rooli leikin sanoittajana sekä leikkijuonen konkretisoijana.

Mielestäni meidän olisi varhaiskasvatuksen asiantuntijoina tärkeä löytää osallisuuden toteutumisen suhteen keinoja, jotka tukisivat lasten keskinäisiä vertaissuhteita ja leikkiä monikulttuurisissa ryhmissä, koska osallisuus ilmenee niin vahvasti näissä. Niissä osallisuus voi mielestäni toteutua myös luontevammin silloin, jos oppimisympäristö on lapselle kovin uusi ja hän vasta opettelee siinä puhuttua kieltä. Lasten omissa leikkitalanteissa lapsen voi olla helpompi olla oma itsensä ja niissä häneltä ei vaadita tai odoteta suoraan mitään, lisäksi hän tietää voivansa myös vain tarkkailla toisten leikkiä niin halutessaan. Osallisuuden toteuttamisessa ja juuri leikkitalanteissa voidaan hyödyntää yhteisön muita jäseniä, jotka mahdollisesti jakavat lapsen kanssa saman äidinkielen tai ainakin ymmärtävät sitä. Sen lisäksi, että he auttavat lasta yhteisöön kiinnittymisessä ja oman itsensä esille tuomisessa, voi heidän kauttaan saada ymmärrystä siitä, mitkä asiat ovat lapselle tärkeitä ja mistä hän on kiinnostunut. Lapsen voi olla vaikea kertoa näistä asioista kysyttäessä, mutta leikissä ja vertaisten kanssa toimiessa hän tuo niitä esille luonnostaan. Lisäksi leikki ja myönteiset vertaissuhteet lisäävät lapsen itsevarmuutta ja kokemusta siitä, että hänen ajatuksensa ja ideansa ovat ryhmässä tärkeitä ja niistä ollaan aidosti kiinnostuneita.

Arjen perushoitotilanteissa tärkeää on juuri selkeä toimintaympäristö ja se, että lapsen on mahdollista ilmaista itseään esimerkiksi kuvin. Tämä vaatii sen, että ympäristö on rauhallinen ja siinä edetään lapsentahtisesti, ilman aikataulupaineita tai kiirettä. Osallisuuden toteutuminen monikulttuurisissa lapsiryhmissä vaatii meiltä aikuisilta erityistä sensitiivisyyttä, havainnointia ja lapsen kuuntelemista. Tällöin keskeiseksi nousee sellaisen toimintakulttuurin rakentaminen, jossa tiedostetaan näiden asioiden merkitys osallisuuden kannalta ja se, miksi osallisuuden tukeminen on lapsen tulevaisuuden kannalta yksi tärkeimpiä pedagogisia tavoitteita.

Olisi mielenkiintoista tutkia osallisuuden toteutumista monikulttuurisissa lapsiryhmissä lasten näkökulmasta; voisimme kysyä, millä tavalla lapset itse kokevat oman osallisuutensa toteutuvan suomalaisissa päiväkodeissa. Tutkimuksessa voitaisiin selvittää, onko lapsilla omasta mielestään riittävästi keinoja ilmaista itseään, kuunnellaanko heidän ajatuksiaan ja ideoitaan, sekä ovatko päiväkodissa tehdyt asiat sellaisia, jotka ovat heistä kiinnostavia ja mielekkäitä. Lasten omat kokemukset toisivat mielestäni arvokasta ilmiöön liittyvää tietoa ja ne voisivat valaista sitä, minkälaisin keinoin varhaiskasvatuksen asiantuntijat voisivat entisestään vahvistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta. Arvolan (2021) tutkimukseen pohjautuen ajattelisin, että olisi hyvä tarkastella vielä enemmän myös sitä, millä konkreettisilla keinoilla varhaiskasvatuksen tiimi voisi luoda juuri omaan lapsiryhmäänsä yhteisen leikkitodellisuuden, johon jokainen lapsi kokisi voivansa tuoda jotain arvokasta mukanaan.

7.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja eettinen pohdinta

Toteuttaessani tutkimuksen uudestaan, tekisin erilaiset ratkaisut koskien aiheen rajausta. Valitsin kyseisen aiheen, koska se kiinnosti itseäni ja koin, että siihen liittyvän tiedon syventämiselle voisi suomalaisessa varhaiskasvatuksessa olla tarvetta. Yleisesti ajatellaan, että aiheen tulisi olla kiinnostava, mutta se ei saisi olla liian läheinen tutkijalle, koska tällöin sen monipuolinen ja puolueeton tarkastelu voi olla haastavampaa. (Eskola & Suoranta, 1998.) Aiheen rajauksen suhteen en onnistunut niin hyvin kuin yritin, vaan aihe osoittautui liian laajaksi. Tutkimuskysymyksiä tarkentamalla sain kuitenkin rajattua aihetta järkevästi vielä myöhemmin ja lisäksi ensimmäinen tutkimuskysymys pohjustaa mielestäni hyvin toista.

Muutin ja tarkensin tutkimusongelmiani useaan kertaan peilaten niitä jatkuvasti aineistosta löytämiini havaintoihin ja toisaalta pitäen mielessä tutkimukseni tarkoituksen.

Mielestäni tämän aiheen kohdalla olisi toiminut hyvin myös alkuperin suunnittelemani pelkkiin teemoihin perustuva haastattelu, jossa keskustelua olisivat ohjanneet pelkät teemat, ja kysymysten rooli olisi ollut vähäisempi. Tämä olisi tehnyt tilanteesta todennäköisesti vielä enemmän vapaan keskustelun kaltaisen. Toisaalta puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset pitävät hyvin keskustelun aiheessa ja ohjaavat sitä, mutta mikäli minulla olisi enemmän kokemusta haastattelujen toteuttamisesta, olisin luultavasti turvautunut kysymyksiin vähemmän ja pyrkinyt viemään keskustelua eteenpäin pelkkien teemojen avulla. Tämä edellyttää vahvan aihepiirin tuntemuksen lisäksi taitoa rakentaa luonteva keskustelutilanne, joka kuitenkin pysyy melko intensiivisesti tiettyjen aiheiden sisällä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tutkimusmenetelmän valintaa tulee aina pohtia suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Aaltio & Puusa, 2020.) Tutkimukseni on laadullinen haastattelututkimus, jonka aineiston analysointiin sopii Aaltion ja Puusan (2020) mukaan usein juuri sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on lähtökohtaisesti toimiva keino jäsentää empiiristä aineistoa (Aaltio & Puusa, 2020). Mielestäni aineistonlähtöinen sisällönanalyysi sopi aineiston käsittelyyn tässä tutkimuksessa, jossa lähtökohtana oli aineisto. Nyt jälkeenpäin pohdin, että teoriaohjaava analyysikin olisi mahdollisesti voinut toimia, koska kytköksiä teoriaan löytyi lopulta enemmän, kuin mitä etukäteen ajattelin (kts. teoriaohjaava analyysi Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Aineistonlähtöisessä sisällönanalyysissä analyysi perustuu aineistoon ja analyysiyksiköiden valintaa ohjaa tutkimuksen tarkoitus, ei teoria. Myöskään aikaisempi tieto tai ymmärrys aiheesta ei saisi vaikuttaa analyysiin tai tuloksiin, koska se on aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on tärkeä ymmärtää, että hän on itse oman tutkimuksensa tärkein tutkimusväline ja tutkimuksessa tehdyt tulkinnat ovat hänestä riippuvaisia (Eskola & Suoranta, 1998). Sisällönanalyysi perustuukin juuri tutkijan jatkuvasti tekemään tulkintaan ja päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Näin ollen tutkijaa ei voi irrottaa tutkimuksestaan, vaan hänen aikaisempi tietonsa ja ymmärryksensä vaikuttavat siihen, minkälaisia tulkintoja hän aineistostaan tekee (Kiviniemi, 2018, 83). Tämä pätee omankin tutkimukseni kohdalla ja on hyvä muistaa, että joku toinen olisi voinut tehdä erilaisia

tulkintoja oman tutkimukseni aineistosta. Tästä johtuen pyrin kuvaamaan ja näyttämään lukijalle mahdollisimman tarkasti tutkimukseni teon eri vaiheet, aiheen valinnasta analyysin tekemiseen ja lopulta tulosten muodostamiseen. Tämä lisää laadullisen tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja on sen luotettavuuden luotettavuuden kannalta hyvin tärkeää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, 227).

Toivon tutkimukseni tulosten hyödyttävän sekä kentällä toimivia varhaiskasvatuksen alan osaajia, alan opiskelijoita sekä kaikkia heitä, jotka haluavat syventää ymmärrystään koskien monikulttuurista varhaiskasvatusta. Tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää ajatellen esimerkiksi, että kulttuuritietoinen varhaiskasvatus näyttää tässä tutkimuksessa kuvatun kaltaiselta joka puolella Suomea. Kaikki haastateltavistani työskentelivät käytännössä samalla kulttuurisesti rikkaalla alueella ja kaksi heistä olivat kieli- ja kulttuuriopettajia. Nämä asiat vaikuttavat hyvin todennäköisesti siihen, millä tavoin ilmiö ymmärretään. Pedagogiset keinot koskien yhteisöllisyyden ja osallisuuden toteutumista monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa ovat myös asioita, jotka voidaan nähdä eri tavalla. Tutkimukseni kohdalla on tärkeä tiedostaa, että pyrin näihin ilmiöihin liittyvän tiedon syventämiseen ja ymmärryksen lisäämiseen, eikä tavoitteeni ollut selvittää, millä tavalla edellä kuvatut teemat toteutuvat suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tämän takia valikoin haastateltavat niin, että heillä todennäköisesti on aiheeseen liittyvää kokemusta ja tietoa, joista kaikki me alan ammattilaiset voisimme hyötyä. Huolimatta siitä, että aiheeseen liittyvää teoretietoa on olemassa runsaasti, on se ajankohtaisuutensa vuoksi mielestäni asia, jonka käytännön ilmenemiseen halusin tarttua.

Laadullisen tutkimuksen eettisyydellä viitataan siihen, että tutkija on huomionnut erilaiset tutkimuksen teon vaiheisiin liittyvät eettiset näkökohdat läpi tutkimuksenteon. Tutkimuksessa käytettävien menetelmien ja analyysitapojen tulee täyttää hyvän ja eettisen tutkimuksenteon kriteerit. (Juuti & Puusa, 2020.) Haastateltaville tulee antaa riittävästi tietoa tutkimuksesta, jotta he tietävät, minkälaiseen tutkimukseen olisivat mahdollisesti osallistumassa (Hirsjärvi & Hurme, 2022, 2.3) Tutkimuksesta ei saa aiheutua haastateltaville myöskään minkäänlaista haittaa (Juuti & Puusa, 2020). Pysin tiedottamaan haastateltavia tutkimuksesta mahdollisimman hyvin ja annoin heille tutkimusta koskevan lomakkeen, joka sisälsi aineiston käyttöluvan ja suostumuksen tieteelliseen tutkimukseen (kts. liite 3.) Heillä oli oikeus perua suostumuksensa haastatteluun missä vaiheessa tahansa ilman syytä, kuten edellä mainitusta lomakkeesta on nähtävissä. Annoin heille myös tutkimusta koskevan tiedotteen ja

haastattelurungon, sekä kysymykset nähtäväksi enne haastatteluja (kts. liitteet 1. & 2.).

Analyysiä tehdessä pyrin ohjeistusten mukaisiin ratkaisuihin yrittäen tunnistaa omat ennakkoodotukset, mikä on laadullisessa tutkimuksessa tärkeää (Juuti & Puusa, 2020). Huolehdin myös haastateltavien anonymiteetistä kaikissa tutkimuksenteon vaiheissa.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 11. luku. Gaudeamus.
- Arvola, O. (2021). *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]
- Arvola, O., Pankakoski, K., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2021). 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*, 191(15). 2351–2363. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/03004430.2020.1716744>
- Aumala, P. Katsomuskasvatuksen johtaminen varhaiskasvatussyksikössä. (2017). Teoksessa T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sandén, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.) *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*. (s. 75–86) Lasten keskus.
- Belloni, M.P. (2019). OMEP Policy Forum: Paving the Road to a Better Future: Early Childhood Development for Migrant and Refugee Children. *International Journal of Early Childhood*, 51(1). 1–4. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1007/s13158-019-00240-9>
- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. 55–105.
- Bennet, J.M. & Bennet M.J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. Teoksessa D. Landis, J.M. Bennet & M.J. Bennet (toim.) *Handbook of Intercultural Training. Third Edition*. (s. 147–165). Sage Publications.
- Bukowski, W.M., Laursen, B. & Rubin, K.H. 2018. Peer Relations. Past, Present and Promise. Teoksessa W.M. Bukowski, B. Laursen & K.H. Rubin (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. Second edition*. (s. 3–20). The Guilford Press.
- Camilleri, C. 1992. From Multicultural to Intercultural: How to Move from One to the Other. Teoksessa J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (toim.) *Cultural Diversity and the*

- Schools. Volume One. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence.* (s. 141–151). The Falmer Press.
- Chen, G.M. & Starosta, W.J. 2000. *The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale*, 2–22.
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245–257. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/14675980600840274>
- Deardorff, D.K. (2019). Abstract. *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles. First Edition.* <https://doi.org/10.4324/9780429244612>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: a theoretical and methodological toolbox.* Palgrave Macmillan.
- Eerola, P, Paananen, M. & Repo, K. (2021). 'Ordinary' and 'diverse' families. A case study of family discourses by Finnish early childhood education and care administrators. *Journal of Family Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1939100>.
Julkaistu ennakkoon verkossa.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia.* (11. luku). Vastapaino.
- Eerola-Pennanen, P. (2017). Kulttuurinen monimuotoisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia.* (13. luku). Vastapaino.
- Eerola-Pennanen, P. (2020). Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja.* (18. luku). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Vastapaino.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 209–231). PS-kustannus.
- Finnish National Agency for Education (2018). *National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care.* Regulations and guidelines 2018:3c. Finnish National Agency for Education
- Goswami, U. (2020). *Cognitive Development and Cognitive Neuroscience: The Learning Brain. Second edition.* Routledge. Print.

- Gyekye, M. & Lamminmäki-Vartia, S. (2017). Kieli, kulttuuri- ja katsomustietoinen näkökulma varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluun. Teoksessa T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sandèn, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.) *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*. (s. 97–129). Lasten keskus.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Vastapaino.
- Hammer, M.R., Bennet, M.J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4). 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J. (2014). Johdanto. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Hellman, A., Lunneblad, J. & Odenbring, Y. (2017). Children's Notions about Inclusion, Exclusion, and Diversity. Teoksessa A. Hellman & K. Lauritsen (toim.) *Diversity and Social Justice in Early Childhood Education: Nordic Perspectives*. (s. 92–110). Cambridge scholars publishing.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestään selväkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3). 91–95.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Holm, K., Mikkola, E., Perälä, M., Putkonen, N., Weintraub, D., Åhs, V. (2021). Kieli-, katsomus- ja kulttuuritietoisuus katsomusaineissa. Kulttuuritietoisuus – Ymmärrystä itsestä ja muista. Opetushallituksen verkkosivut. <https://www.oph.fi/fi/kieli-katsomus-ja-kulttuuritietoisuus-katsomusaineissa>
- Huhtinen, A.M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. 19. luku. Gaudeamus.
- Hytti, L., Lamminmäki-Vartia, S. & Poulter, S. (2021). *Tutkimusmatkoja katsomusten maailmaan: materiaalia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen*. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.
- 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.

- Juuti, A. & Puusa, P. (2020). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. IV. luku. Gaudeamus.
- Juuti, A. & Puusa, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. V. luku. Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen varhaiskasvatuksessa*. Pedatieto Oy.
- Kangas, J., Lastikka, A.L. & Karlsson, L. (2021). *Voimauttava varhaiskasvatus: leikkivä, osallinen ja hyvinvoiva lapsi*. Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. WSOY.
- Kernan, M., Singer, E. & Swinnen, R. (2011). Introduction. Teoksessa M. Kernan & E. Singer (toim.) *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care. First Edition*. (s. 1–14). Routledge.
- Khalfaoui, A., Garcí-Carión, R. & Villardón-Galleo, L. (2021). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 49, 71–81.
<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Kivijärvi, T. (2020). Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (19. luku). PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 73–87). PS-kustannus.
- Koivula, M. & Eerola-Pennanen, P. (2017). Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen. (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (15. luku). Vastapaino.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
- Koivula, M. (2013). Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa. (toim.) *Pienten piirissä: yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. (s. 19–45). PS-kustannus.

- Kronqvist, E.L. (2020). Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (1. luku). PS-kustannus.
- Kultti, A. & Pramling Samuelsson, I. 2016. Investing in home–preschool collaboration for understanding social worlds of multilingual children. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research* ,5(1). 69–91.
- Ladd, G.W. (2005). *Children’s Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress*. Yale University Press.
- Lahtinen, L. (2014). Kulttuuri-identiteetti rakentuu toimimalla yhdessä arjessa. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus: kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. 177–185.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. (s. 9–38). Gaudeamus.
- Lehtinen, A.R. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 138–155). Vastapaino.
- Leinonen, J. (2020). Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Lempinen, S. 2021. Monikielisyys erityispedagogiikan näkökulmasta -luentotalenne 11.8.2021.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching. Second Edition*. Sage.
- McMillan, D.W. & Chavis, D.M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1). 6–23.
- Millei, Z. (2019). Re-orienting and Re-acting (to) Diversity in Finnish Early Childhood Education and Care. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal on Early Childhood Education Research*, 8(1) 47–58.
- Nieto, S. & Bode, P. (2018). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. 7. Edition. Pearson.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.

- Opetushallitus (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus.
- Paavola, H. & Hakari, S. (2021). Lapsen katsomuksellisen identiteetin rakentuminen: näkökulmia eri konteksteista. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M.A. Laine, & A. Kallioniemi (toim.) *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus*. (s. 148–164). Lasten keskus, Helsinki.
- Paavola, H. & Pesonen, J. (2021). Diversity Discourses in the Finnish National Core Curriculum for early Childhood Education and Care. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3). 1–20.
- Paavola, H. & Talib, M.T. (2010). *Opetus 2000. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. PS-kustannus.
- Perry, L.B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6). 453–466. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/14675986.2011.644948>
- Perttula, J. (2011). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. (s. 115–162). Lapin yliopistokustannus.
- Pitkänen, P. (2014). Kosmopoliittinen identiteettikulttuuriperintö – kasvatuksen tavoitteena. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. 8–12.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. 21. luku. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_1.html

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto.
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_2.html
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto.
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L1_2.html
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto.
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_1.html
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15(2). 107–117. DOI: 10.1002/CHI.617.
- Silverman, D. (2009). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Sage Publications.
- Singer, E. & de Haan, D. (2011). Fostering a sense of belonging in multicultural childcare settings. Teoksessa M. Kernan & E. Singer (toim.) *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care. First Edition*. (s. 88–101). Routledge.
- Smolander, S. (2020). Monikielisyyteen ja -kulttuurisuuteen kasvaminen. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapala & S. Ukkola (toim.) *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys*. (17. luku). PS-kustannus.
- Suomen perustuslaki (1999/731). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Taylor, C. (1995). Autenttisuuden etiikka. Gaudeamus.
- Taylor, S., Bogdan, R. & DeVault, M.L. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. John Wiley and Sons. Incorporated.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (2. luku). Vastapaino.
- Ubani, M., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2014). Esipuhe. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.) *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Lasten keskus.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm45053758664992>
- Vilka, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 190–201). PS-kustannus.

YK. (1989). Lapsen oikeuksien sopimus: koko teksti. Unifec.fi.

<https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>

Liitteet

Liite 1. Tiedote haastateltaville

Tiedote haastateltaville

Olen opiskelija Elise Tuijula Turun yliopistosta. Tutkimukseni liittyy kasvatustieteiden pro gradu -tutkielmaan, jota teen Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan Opettajankoulutuslaitoksella vuosina 2022-23. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä ovat ne keinot ja se pedagogiikka, joiden avulla varhaiskasvattajat tukevat lapsen kielellistä ja kulttuurista identiteettiä päiväkodin jokapäiväisessä arjessa. Lisäksi tutkin yhteisöllisyyden ja osallisuuden toteutumista ja niiden tukemista kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa lapsiryhmissä, sekä kulttuurien välistä vuorovaikutusta päiväkodeissa varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemusten kautta. Tarkoitukseni on kerätä näistä aihepiireistä tietoa niiltä varhaiskasvatuksen opettajilta tai varhaiskasvatuksen opettajina työskenteleviltä henkilöiltä, joilla on kokemusta kieli- ja kulttuuritaustaltaan moninaisissa lapsiryhmissä työskentelystä.

Tutkittavilla on oikeus kieltäytyä tai peruuttaa tutkimukseen osallistuminen missä tahansa tutkimuksen teon vaiheessa, eikä tällä tule olemaan mitään vaikutusta tutkittaville.

Ilmoituksen osallistumisen peruuttamisesta voi lähettää tutkimuksen tekijälle hänen sähköpostiosoitteeseensa elestu@utu.fi tai soittamalla numeroon 050 434 7782. Tulokset raportoidaan tutkimusraportissa (pro gradu) ja julkistetaan Turun yliopiston UTUPubissa. Tutkittavien henkilöllisyys tai varhaiskasvatusyksikkö eivät tule ilmi missään kohdassa raportointia, vaan tutkimusaineistoa analysoidaan ja tuloksia esitellään anonymisoidun aineiston periaatteilla. Haastateltavilta pyydetään erikseen tutkimuslupa ja he saavat tiedokseen myös tutkimusta koskevan tietosuojailmoituksen tutkijan yhteystietojen kanssa. Tutkimuksessa noudatetaan TENK:n ja Turun yliopiston tutkimuseettisiä ohjeita. Tutkimusaineistoa säilytetään Turun yliopiston tietoturvalisessa Seafile-kansiossa ja se tuhotaan heti tutkielman valmistumisen jälkeen. Liitteenä ovat tutkimukseen liittyvän teemahaastattelun teemakysymykset.

Liite 2. Haastattelurunko

Teemahaastattelun runko

Taustatiedot

Kertoisitko koulutuksestasi ja työkokemuksestasi?

Minkä ikäisten lasten kanssa työskentelet?

Lapsen kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukeminen

Mitä lapsen kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukemisella mielestäsi tarkoitetaan?

Millä keinoilla tämän identiteetin rakentumista voi tukea päiväkodin jokapäiväisessä arjessa?

Miten sovellatte käytännössä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa olevaa laaja-alaista osaamisen aluetta ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu” oppimisen eri osa-alueisiin tai muihin päiväkodissa sovittuihin käytänteisiin?

Mitkä asiat ovat mielestäsi tärkeitä lapsen kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukemisessa?

Asettavatko jotkin asiat tälle haasteita?

Yhteisöllisyys ja osallisuus kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä

Mistä asioista päiväkotiryhmän yhteisöllisyys mielestäsi rakentuu?

Minkälaisin keinoin yhteisöllisyyden rakentumista voi edesauttaa?

Mitkä asiat ovat tärkeitä vahvan yhteisöllisyyden muotoutumisessa ja sen tukemisessa kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä?

Mitä ajatuksia sinulla on koskien osallisuuden toteutumista kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä? Liittyykö tähän mielestäsi jotain kehittämisen kohteita ja jos, niin mitä ne ovat? Miten niihin voi mielestäsi vastata?

Millaisten keinojen ajattelet olevan keskeisiä tuettaessa osallisuutta kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä?

Miten arvioitte yhteisöllisyyden ja osallisuuden toteutumista päiväkotiyhteisössä, pedagogisessa tiimissä ja lasten kanssa?

Miten keskustellette yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta?

Kulttuurien välinen vuorovaikutus

Minkälaista kulttuurien välistä vuorovaikutusta olet päiväkotiyhteisöissä havainnut (myös henkilökunnan ja vanhempien välinen)?

Miten kulttuurilliset eroavaisuudet on mielestäsi kohdattu/kohdataan päiväkotiyhteisöissä?

Oletko joskus havainnut työssäsi kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää kiusaamista?

Miten mielestäsi voisi tukea lasta, joka joutuu kulttuurilliseen moninaisuuteen liittyvän kiusaamisen kohteeksi?

Miten lapsia voisi tukea kielellistä ja kulttuurillista moninaisuutta arvostavien vuorovaikutusmallien omaksumisessa? Voiko mielestäsi aikuisia tukea tässä ja jos, niin miten?

Miten kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää kiusaamista voi mielestäsi ennaltaehkäistä päiväkodissa?

Miten kuvailisit kasvattajan mahdollisuuksia vaikuttaa ennaltaehkäisevästi kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvään kiusaamiseen/syrjintään tulevaisuudessa?

Liite 3. Aineiston käyttölupa ja suostumus tieteelliseen tutkimukseen

AINEISTON KÄYTTÖLUPA JA SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan pro gradu -tutkimukseen nimeltä Lapsen kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukeminen varhaiskasvatuksessa.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Kyllä

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Suostun siihen, että tutkimuksen päätyttyä tutkimuksen tulokset arkistoidaan Turun yliopiston UTUPubissa.

Kyllä

Ei

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi.

Allekirjoitus Päiväys

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus Päiväys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti aina, kun aineisto on tunnisteellisessa muodossa.

Liite 4. Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS

Rekisterin nimi	Lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetin tukeminen varhaiskasvatuksessa
Rekisterinpitäjä	Elise Tuijula Punatulkuntie 1 A 10, 02660 Espoo elestu@utu.fi
Vastuuhenkilön yhteystiedot	Elise Tuijula puh. 050 434 7782
Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi ja elestu@utu.fi
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään haastatteluista koskien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja ajatuksia lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetin tukemista varhaiskasvatuksessa. Haastattelujen sopimisessa käytän päiväkodinjohtajien ja haastateltavien yhteystietoja tarvittavien dokumenttien lähettämisessä ja haastatteluista sovittaessa. Myös haastattelujen käytännön toteutus vaatii teams- tai zoomlinkin lähettämisen haastateltavien sähköpostiosoitteeseen.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena</p> <p>on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:</p> <p>Sähköpostiosoite, puhelinnumero, nimi ja nauhoitettaessa ääni.</p> <p>Tutkimuksessa kerätään haastateltavien kokemuksia ja näkemyksiä lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteetin tukemisesta varhaiskasvatuksessa.</p>
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilyttämisaika ja sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhotaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään enintään 1.6.2023 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.
Rekisteröidyn oikeudet	Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti. Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitteita tai viestin välitysmahdollisuutta päiväkotien johtajilta (tässä kohtaa paljastuvat myös haastateltavien nimet). Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Taulukot

Taulukko 1 Kulttuuritietoinen varhaiskasvatus (esimerkki pelkistämisestä)

<p>”Mä mietin tota ja sit mä jotenki aattelin et ihan vaan siis ”vaan”, tä on tosi iso asia mut et jokainen saisi olla se, joka on. Ja et niinkun kun tulee päiväkotiin tai eskariin ni sun ei tarvi tiputtaa niinku osaa susta sinne portille et esimerkiks jos sä osaat kolmee kieltä niin ne kaikki kolme kieltä saisi näkyä siel ryhmässä. Tai että niinku niin, niin, niin just et kaikki mitä sä niinku tuat sinne ryhmään ni se on hyvää ja sallittua niinku identiteetin puitteissa, häiriökäyttäytyminen on eri asia (nauraa) niinku sitte, mut just se että ihmiset hyväksytään sellasina ku ne on.”</p>	<p>jokainen saa olla sellainen kun on, oma itsensä</p> <p>kielet ja kulttuurit saavat näkyä</p>
<p>”Itseasias tohon viel se että öö ton naapuripäiväkodin niinkun KIEKUN ja niitten näkemys oli se mikä itelle jäi jotenki mieleen tosi vahvasti et nii että kaikilla lapsilla on kieli ja kulttuuri. Et se ehkä niinku täs mun duunissa ja siis ku mä oon sellasel alueella mis on tosi paljon monikielisyyttä ni sit siel on sellast vastakkainasetteluu saattaa silti vähän olla et ajatellaan et on ne monikulttuuriset mut sit jotenki Suomi ei niinku muka oo kieli eikä kulttuuri.”</p>	<p>jokaisella lapsella on kieli ja kulttuuri</p>
<p>”No jotenki se että ensinnäki et henkilökunta tietää mitkä ne lapsen kielet on hmm ja kulttuuritaustat, niinku esimerkiks jossain kohtaa puhuttiin sitä vanhemmilt vois kysyy niinku vaikka jos me piirretään lippuja, niin mikä minkä valtion lippui te haluisitte et piirretään ja niinku et mitkä on tärkeitä.”</p>	<p>henkilöstö tietää lasten kielet ja kulttuuritaustat</p> <p>perheen kuunteleminen</p> <p>piirretään niiden valtioiden lippuja, jotka ovat ryhmässä tärkeitä</p>
<p>”Eli se että on konkreettisesti tiedossa ja saatavilla se tieto et mitkä ne lasten kielet on tai kulttuurit. Ja sit, sit toisaalt se että et minkälaisii leluja vaikka on. Et onko tai vaikka niinku jos on vaik roolivaatteita ni onks ne sellasii et niit voi olla vaik vähän ympäri maailmaa ne roolivaatteet tai just että onks eri kielisii kirjoja ja minkä kielisii onkaa et niinku tällasest et tavallaan se että et se välineistöössä näky ne kielet ja kulttuurit mitkä ryhmässä on niinkun aktiivisesti aina silloin riippuen tietysti ketä ryhmään kuuluu. Joo. Ja sit toki siis jos on myös jotain niinku vaik perinneleikkejä tai muita mitä vois olla niinku et vanhemmat vois vaik opettaa tai näin ni sellanenhanois ihan mahtavaa...”</p>	<p>tiedetään, mitä lasten kielet ja kulttuurit ovat</p> <p>minkälaisia leluja on; ovatko roolivaatteet ympäri maailmaa, eri kielisiä kirjoja</p> <p>ryhmän leluissa ja muissa välineissä näkyvät ne kielet ja kulttuurit, joita siellä on</p> <p>perinneleikkejä, joita vaikka vanhemmat voivat opettaa</p>
<p>”...niinkun 65 ja 75 prosenttia niinkun muuta ku suomea äidinkielenään puhuvia lapsia ja sit se on, sit se on viel pitkälti silleen että et aika vähän on mitää muutakaan kieltä montaa ihmistä et siel on niinku tavallaan tosi sillisalaatti se, että et tavallaan niinku työmäärä on kasvanu jotenki paljon sen myötä et tosiaan se et jaksettais ja muistettais huomioida kaikkien ne kielet ja kulttuurit niinku siinä et miten ne näky arjessa ni siin sitä työtä on paljon ja ehkä jopa vähän niin että ihmisil on vähän niinku ähkyki siitä</p>	<p>eri kieliä ja kulttuureja ryhmissä todella paljon</p> <p>jaksettaisi ja muistettaisi huomioida kaikkien kielet ja kulttuurit arjessa; työtä paljon</p>

<p><i>että se on niinkun. Siin ei oo sillee oikein niinku punasta lankaa välttämättä et miten se kulttuurinen osaaminen näkyis et miten sitä niinku käsiteltäs. Hmm nii no ehkä toi oli se mun niinku jotenki keskeinen ajatus et pikemminki niinku toive et miten sitä vois yrittää kehittää että et se ei välttämät niinkun tavallaan näy kauheen vahvana, toisaalta sit se näkyy sikäli ku sitä pitää tehdä niinkun koko ajan, mut et sit siit tulee vähän sellanen niinku itsestänselvyys. Et kyllähän me kohdataan moninaisesti ja kulttuurisesti ja kaikkee ku meil on paljon tätä moninaisuutta ja kulttuurisuutta mut sit kohdataaks me oikeesti. Ni se on ehkä se. Hmm joo niin toi on oikeestaan toi haaste vielä tässä myöskin. Niin, joo. Mut ehkä se mun niinkun varsinainen vastaus on et toi on sellanen niinkun tohon liittyviä selkeitä loogisia käytänteitä pitäis ehkä miettiä enemmänkin. Niinkun et ne olis koko talolla myös yhteisiä.”</i></p> <p><i>”Sit mä mietin viel et tos kun meillä on tosiaan se tilanne et Suomi on niinkun vähemmistön asemassa tavallaan niin voi kääntyä myös ehkä niin päin että et kokeeko ne suomenkieliset osattomuutta. Tavallaan. Että se on myös näkökulma mikä pitää aina välil pyöräyttää mielessä et hetkinen että huomioidaaks me oikeesti kaikki.”</i></p>	<p>ei punaista lankaa sen suhteen, millä tavalla kulttuurinen osaaminen näkyy tai miten eri kulttuureita käsitellään</p> <p>monikulttuurisuus niin yleistä, että siitä tulee itsestänselvyys</p> <p>ajatellaan automaattisesti, että kyllähän me kohdataan kaikkien kielet ja kulttuurit kun meil on niin paljon kulttuurista moninaisuutta, mutta kohdataanko oikeasti</p> <p>pitäisi miettiä enemmän talon yhteisiä, selkeitä ja loogisia käytänteitä kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvään osaamiseen</p>
---	--

Taulukko 2 Yhteisöllisyyden rakentuminen (esimerkki klusteroinnista)

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
<p>lapsilla sisäsyntyinen halu olla yhdessä</p> <p>lapset lähtökohtaisesti kavereita keskenään</p> <p>lapset löytävät normaalisti helposti kavereita</p> <p>lapsi kokee helposti olevansa osa ryhmää</p> <p>lapset ajattelevat, että kaikki ollaan yhdessä joka tapauksessa</p> <p>yhteisöllisyyden ikään kuin turha aikuisten ”ongelma”, koska lasten mielestä se on olemassa luonnostaan</p>	<p>yhteisöllisyys lasten kokemustodellisuudessa valmiina</p> <p>lapsella luontainen kyky kavereiden löytämiseen</p>
<p>harjoitellaan toisten kanssa leikkimistä</p> <p>kaikki on kaikkien kavereita</p> <p>kaveriarpajaiset, joissa valitaan leikkiryhmät sattumanvaraisesti</p>	<p>harjoitellaan leikkimään ja tulemaan toimeen kaikkien kanssa</p> <p>leikkitaitojen harjoittelu</p> <p>pienryhmä- ja parityöskentely</p>

<p>leikkitaulut, joissa valitaan leikkikavereita ja leikkejä, sekä lapsi itse että aikuinen</p> <p>leikkimisen harjoittelu kaikkien lasten kanssa, ei vain parhaan kaverin</p> <p>opetellaan leikkimään kaikkien kanssa</p> <p>leikkitaitojen harjoittelu</p> <p>pienryhmä- ja parityöskentely</p> <p>pienryhmät, jotka lapset ovat nimenneet itse</p> <p>pienryhmät, joiden nimet lapset keksivät itse ja joissa keskustellaan yhdessä asioista</p> <p>lapset tutustuvat oman pienryhmän jäseniin hyvin ja pitävät kaverista huolta</p> <p>lapset tietävät olevansa tietyn päiväkotiryhmän ja sen yhteisön jäseniä</p> <p>keskustellaan lasten kanssa omasta ryhmästä ja siitä, että me ollaan mustikoita ja tehdään asioita yhdessä</p> <p>tuetaan lapsen tietoisuutta siitä, että kuuluu johonkin</p> <p>lapsi tietää olevansa osa jotakin tästä isosta talosta</p>	<p>lasten itse nimeämät pienryhmät</p> <p>omaan pienryhmään tutustuminen</p> <p>keskustellaan omasta ryhmästä ja siitä, että kuulutaan johonkin ja ollaan osa jotakin; rakennetaan ja tuetaan lapsen tietoisuutta siitä, että hän kuuluu johonkin ja on osa jotakin</p>
--	---

Taulukko 3 Osallisuuden tukeminen (esimerkki abstrahoinnista)

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka/yhdistävä luokka
<p>lasten yksilöllisyyden ja osallisuuteen liittyvien yksilöllisten tarpeiden huomiointi ja niihin vastaaminen</p> <p>jokaisen lapsen yksilöllinen tukeminen</p> <p>kielitaidon tukeminen</p>	<p>lapsen osallisuuteen liittyvien tarpeiden tunnistaminen ja niiden huomioiminen</p> <p>jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen ja kielitaidon tukeminen</p> <p>aikuinen osallisuuden mahdollistajana</p>	<p>lapsen osallisuuteen liittyvien tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen</p>

<p>konkreettisten vaihtoehtojen antaminen lapselle</p> <p>lapselle mahdollisuus ymmärtää, kommunikoida ja olla osana</p> <p>osallisuuden mahdollistaminen</p>		
<p>piirtäminen</p> <p>roihuset kielen tukemisessa</p> <p>kuvatuki</p> <p>kommunikaatiotaulut</p> <p>erilaiset kommunikoinnin keinot</p> <p>lelupiirit</p> <p>kirjat, kuvat, musapeda</p> <p>eleet, viittomat</p> <p>AAC-keinot</p> <p>sadutus</p> <p>lasten kokoukset</p> <p>pienryhmät, joissa jokaisen on helpompi tuoda itsensä esille</p> <p>kuvatuki leikissä ja toiminnoissa</p> <p>kuvat ympäristössä</p> <p>tukiviittomat</p>	<p>konkreettiset keinot kommunikoinnin ja ymmärtämisen tukemiseen</p> <p>pienryhmätoiminta</p> <p>lasten kokoukset</p>	<p>osallisuutta tukevat välineet ja toimintamallit</p>
<p>osallisuudesta ja sen toteutumisesta keskusteleminen tiimissä</p> <p>osallisuuden arviointi</p>	<p>osallisuudesta keskusteleminen ja sen arviointi tiimissä</p> <p>lasten osallisuuden toteutumisen mahdollisuuksia pohditaan yhdessä</p>	<p>tiimityö</p>

<p>lasten osallisuuden mahdollisuuksien pohtiminen</p> <p>lasten ilmaisun ja kerronnan tukemisen pohtiminen</p> <p>osallisuus ryhmävasussa</p>		
<p>lapsen rohkaisu ja kannustus itsensä ilmaisussa</p> <p>lapsen kuunteleminen</p> <p>kiinnostus lapsen ideoita kohtaan</p> <p>lasten toiveiden kyseleminen</p> <p>lapsen mielenkiinnonkohteet arjen toiminnan pohjana</p> <p>lasten aloitteisiin ja toiveisiin tarttuminen</p> <p>aikuisen sensitiivisyys osallisuuden suhteen</p> <p>toiminnan oikea vaativuustaso</p>	<p>lapsen rohkaisu ja kannustus</p> <p>kuunteleminen</p> <p>toiminnan lapsilähtöisyys</p>	<p>osallisuus toiminnan pedagogisena lähtökohtana</p>
<p>lasten mielenkiinnonkohteiden havainnointi</p> <p>lasten vertaissuhteiden ja vuorovaikutuksen havainnointi</p> <p>lasten toiminnan ja leikin havainnointi</p> <p>vertaissuhteet ja leikki osallisuuden toteutumisessa</p>	<p>lasten mielenkiinnonkohteiden, vertaissuhteiden ja vuorovaikutuksen havainnointi</p> <p>toiminnan ja leikin havainnointi</p> <p>vertaissuhteet ja leikki</p>	<p>vertaissuhteet ja leikki</p>

Taulukko 4 Haastatteluiden kestot ja litterointipituudet

Haastattelun numero	Haastattelu 1.	Haastattelu 2.	Haastattelu 3.	Haastattelu 4.	Haastattelu 5.
Haastattelun kesto	1 h 2 min	1 h 14 min	1 h 4 min	1 h	1 h 8 min
Litteroitujen sivujen pituus	21	23	15	19	19