

# **Eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuus inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa**

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus osallisuuden toteutumisesta ja vahvistamisesta

Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma

Kandidaatin tutkielma

Kasvatustieteellinen tiedekunta

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauma

Sara Myller

13.06.2026

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Kandidaatintutkielma

**Tutkinto-ohjelma, oppiaine:** Kasvatustieteiden kandidaatti, Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto-ohjelma

**Tekijä(t):** Sara Myller

**Otsikko:** Eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuus inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa- Kuvaileva kirjallisuuskatsaus osallisuuden toteutumisesta, ja sen vahvistamisesta

**Ohjaaja(t):** Yliopistonlehtori Heli Kallio

**Sivumäärä:** 30 sivua

**Päivämäärä:** 13.06.2026

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuus toteutuu varhaiskasvatuksessa sekä millaisin pedagogisin toimintatavoin osallisuutta voidaan vahvistaa. Aihe ajankohtainen varhaiskasvatuksen muuttuessa monikulttuurisemmaksi, mutta tutkimusten mukaan osallisuus ei toteudu kaikilla lapsilla yhdenvertaisesti. Erityisesti monikulttuuristen, tuen tarpeisten ja pienten lasten osallisuus jää usein heikommaksi aiempien tutkimusten mukaan. Osallisuuden puutteella on yhteys lapsen hyvinvointiin, yksinäisyyden kokemuksiin ja heikompaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen.

Kirjallisuuskatsauksen aineisto koostui neljästä vertaisarvioidusta tutkimuksesta ja yhdestä väitöskirjasta, jotka tarkastelivat ulkomaalaistaustaisten lasten osallisuutta OECD-maiden varhaiskasvatuksessa. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulosten mukaan osallisuuden toteutuminen oli vaihtelevaa. Fyysisesti aktiiviset leikit ja roolileikit tukivat osallisuutta, kun taas vapaa ja itsenäinen leikki oli monille maahanmuuttajataustaisille lapsille haastavaa. Vertaissuhteissa ilmeni sekä onnistunutta vuorovaikutusta yli kielirajojen että jännitteitä, jotka liittyivät kieleen, kulttuuriin ja lasten taipumukseen muodostaa suhteita samankaltaisuuden perusteella. Aikuisten toiminta osoittautui keskeiseksi osallisuuden mahdollistajaksi. Sensitiivinen, kielitietoinen ja vuorovaikutusta tukeva pedagogiikka vahvisti lasten osallistumista, kun taas aikuislähtöisyys ja kielten sekä kulttuurien näkeminen uhkana heikensi osallisuutta.

**Avainsanat:** osallisuus, monikulttuurisuus, kielitietoinen varhaiskasvatus, inklusio

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Monikulttuurisuus</b>	<b>6</b>
2.1	Ulkomaalaistaustainen	6
2.2	Kielellinen ja kulttuurillinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa	6
2.3	Kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti	7
<b>3</b>	<b>Inkluusio ja Osallisuus</b>	<b>9</b>
3.1	Inkluusio	9
3.2	Osallisuus	10
3.3	Hartin osallisuuden portaat	11
3.4	Käsitteiden yhteys	12
3.5	Osallisuuden epätasa-arvoisuus	13
3.6	Osallisuuden yhteys hyvinvointiin	13
<b>4</b>	<b>Tutkimusmenetelmä</b>	<b>14</b>
4.1	Tutkimusongelma	14
4.2	Narratiivinen kirjallisuuskatsaus	14
4.3	Aineiston haku	15
4.4	Tutkimusaineisto	16
4.5	Aineiston analyysi	16
4.6	Eettisyys ja luotettavuus	17
<b>5</b>	<b>Tulokset</b>	<b>19</b>
<b>5.1</b>	<b>Eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuuden toteutuminen</b>	<b>19</b>
5.1.1	Osallisuus leikeissä	19
5.1.2	Toimijuuden toteutuminen	19
5.1.3	Vertaissuhteet ja hyväksytyksi tulemisen kokemus	20
5.1.4	Oman kielen ja kulttuurin huomioiminen	21
<b>5.2</b>	<b>Osallisuutta vahvistavat tekijät</b>	<b>22</b>
5.2.1	Eri kielet ja kulttuurit huomioiva pedagogiikka sekä hyväksyvä ilmapiiri	22

5.2.2	Toimijuus	23
5.2.3	Vertaissuhteet	24
5.2.4	Leikki ja fyysinen aktiivisuus osallisuutta tukemassa	24
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>25</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>29</b>

## 1 Johdanto

Yhteiskunnan muuttuessa monikulttuurisemmaksi tulee tähän reagoida myös varhaiskasvatuksessa. Samalla lapsen osallisuus on viime vuosina noussut yhdeksi keskeisimmistä tavoitteista inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on havaittu olevan halua kehittää pedagogiikkaa osallisuutta tukevaan suuntaan (Turja ym., 2020). Suomalainen koulutusjärjestelmä pyrkii tarjoamaan hyvät ja tasa-arvoiset oppimisen mahdollisuudet ja onnistuu tässä melko hyvin. Osallisuus ei kuitenkaan järjestelmän sisällä toteudu tarkoituksenmukaisesti, tavoitteista huolimatta (Jahnukainen ym., 2024). Usein lapsen mahdollisuudet vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin jäävät rajallisiksi, ja varhaiskasvatuksen toiminta perustuu pitkälti aikuisten suunnitelmiin, joihin lapsilla on vain vähän vaikutusmahdollisuuksia (Turja ym., 2020). Osallisuus ei myöskään toteudu varhaiskasvatuksessa yhdenvertaisesti, vaan lasten eriarvoiset asemat nousevat esiin (Määttä ym., 2022). Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että esimerkiksi tuen tarpeisten, monikulttuuristen tai pienten lasten osallisuus jää usein muita heikommaksi (Sevon ym., 2021).

Tutkimus aiheesta on tärkeää, sillä osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemus on merkityksellistä lapsen hyvinvoinnin kannalta. Yhteenkuuluvuuden tunteen kokeminen on emotionaalinen perustarve. Varhaiskasvatusikäinen lapsi voi kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta myös ulossulkemisen kokemuksia. Yhteenkuuluvuuden tunne vahvistaa lapsen hyvinvointia ja minäkäsitystä, kun taas ulossulkemisen kokemuksilla on negatiivisia vaikutuksia lapsen hyvinvointiin (Takala ym., 2020).

Koska varhaiskasvatuksessa näkyy yhä enemmän eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia ja perheitä, on tärkeää tarkastella, miten osallisuus toteutuu moninaisissa ryhmissä. Aiempi tutkimus osoittaa, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus jää usein heikommaksi (Sevon ym., 2021). Tässä kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaan osallisuuden toteutumista eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla sekä etsitään pedagogisia toimintatapoja, joilla osallisuuden kokemusta voidaan tukea. Tutkimustietoa aiheesta on vielä melko vähän, joten kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on koota keskeisimmät havainnot aiheesta. Tulosten perusteella voidaan kehittää uusia toimintatapoja ja vahvistaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa osallisuutta tukevampaan suuntaan.

## 2 Monikulttuurisuus

### 2.1 Ulkomaalaistaustainen

Ulkomaalaistaustaisella tarkoitetaan henkilöä, jonka molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla (Tilastokeskus, luettu 03.05.2026). Tässä tutkimuksessa ulkomaalaistaustaisia lapsia tarkastellaan kuitenkin laajemmassa merkityksessä. Tutkimuksessa käsitellään lasten osallisuutta silloin, kun lapsella on jokin muu kuin suomalainen kulttuurinen tai kielellinen tausta. Tutkimuksessa ei siis ole rajattu, että molempien vanhempien tulisi olla syntyneet ulkomailla, vaan tarkastelun kohteena ovat lapset, joilla on jollakin tavalla monikulttuurinen tausta.

### 2.2 Kielellinen ja kulttuurillinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa

Nykyajan varhaiskasvatuksessa näkyy useita eri kieliä ja kulttuureja. Varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista vuonna 2024 14 prosenttia oli vieraskielisiä, eli puhui äidinkielenään jotain muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea. Vuoteen 2021 verrattuna vieraskielisten lasten osuus on kasvanut 6600 lapsella vuoteen 2024 verrattuna. Kasvua on ollut noin prosenttiyksikön verran vuosittain. (Tilastokeskus, luettu 03.05.2026) Koska varhaiskasvatus muuttuu jatkuvasti aiempaa monikulttuurisemmaksi, korostaa tämä eri kielten ja kulttuurien huomioimisen tärkeyttä. Jokikokon (2021) mukaan monikulttuurisuus voi tarkoittaa, että erilaisiin yhteisöihin kuuluu erilaisia ihmisiä, joilla on erilaisia tapoja ajatella, elää ja käyttäytyä. Usein kielellisestä ja kulttuurillisesta moninaisuudesta keskusteltaessa suomalaisessa kulttuurissa, ajatellaan kulttuurisen moninaisuuden usein merkitsevän koskevan lähinnä maahanmuuttoa. Kuitenkin ajatus kulttuurisen moninaisuuden liittymisestä vain maahanmuuttoon ja etniseen erilaisuuteen on liian kapea. Todellisuudessa maahanmuuttajat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä. Moninaisuutta ei tulisi myöskään ajatella koskevan pelkkää kieltä tai etnisyyttä, vaan todellisuudessa moninaisuutta on kaikkialla ympärillämme. Moninaisuutta voi näkyä esimerkiksi arvoissa, uskonnoissa, elämäntavoissa ja asuinpaikassa. (Jokikokko, 2021)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan erilaiset kielet ja kulttuurit tulee varhaiskasvatuksessa nähdä voimavaroina, ja jokaisella lapsella tulee olla oikeus omaan

kieleen ja kulttuuriinsa. Varhaiskasvatuksessa tulee arvostaa moninaisia kieli- ja kulttuuritaustoja sekä hyödyntää näitä arjessa ja opetuksessa. Kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa kielet ovat jatkuvasti läsnä arjessa, ja henkilöstö ymmärtää kielen vaikutuksen muun muassa lapsen identiteettiin, kehitykseen, vuorovaikutukseen, oppimiseen ja yhteiskuntaan kuulumiseen. Erilaisten kielten ja kulttuurien arvostamisella voidaan tukea lapsen hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemisen kokemusta omana itsenään. (Opetushallitus, 2022) Kuitenkin kulttuuria käytetään myös usein väärin kasvatuksessa. Kulttuurilla voidaan muun muassa ylläpitää epätasa-arvoisia valtasuhteita. Kasvatuksessa esiintyy lapsen lokeroimista tietyn kulttuurin edustajaksi sekä lapsen omaa kulttuuria voidaan päättää hänen puolestaan. Esimerkkinä tästä voi olla esimerkiksi erilaiset teemapäivät, jossa lapsia pyydetään pukeutumaan oman kulttuurin asuun. Kuitenkin, jos lapsen annettaisiin itse määrittellä oma kulttuurinsa, hän voisi kokea kulttuurikseen jonkin muun kulttuurin. (Jokikokko, 2021)

Kielellinen moninaisuus jää varhaiskasvatuksen arjessa usein piiloon. Spontaaneissa arjen tilanteissa monikielisyys näkyy usein vain lapsen tuonti- ja hakutilanteissa. Vieraat kielet ja niiden käyttö saatetaan nähdä kuuluvan vain kielipainotuspäiväkoteihin. On havaittu, että kielitietoisuus jää usein vieraaksi ja epäselväksi käsitteeksi varhaiskasvatuksen henkilökunnalle. (Honko & Mustonen, 2020) Kulttuurillista ja kielellistä moninaisuutta saatetaan tukea esimerkiksi erilaisilla teemapäivillä ja lipuilla. Kielten luontevan käytön tukeminen päivittäisessä arjessa kuitenkin usein unohtuu, vaikka se olisi vielä olennaisempaa. Tällöin lapsissa olisi mahdollisuus tulla kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään. (Kalliokoski ym., 2020) Honkon ja Mustosen (2021) tutkimuksen perusteella varhaiskasvatuksen henkilöstö kaipaa lisää valmiuksia ja tietoa kielitietoisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen.

### **2.3 Kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti**

Kulttuurit eivät ole pysyviä, vaan ne muuttuvat jatkuvasti. Kulttuureilla voidaan tarkoittaa muun muassa jatkuvasti muuttuvia arvoja, perinteitä, sosiaalisia ja poliittisia suhteita sekä muiden tekijöiden kombinaatioita. (Jokikokko, 2021) Benjaminin (2014) mukaan perinteiseen kulttuuriin sidotut identiteetit ovat murroksessa. Identiteetti muodostuu monimuotoisemmin, eikä se enää automaattisesti periydy sukupolvelta toiselle. Yhteiskunta on muuttunut aiempaa monikulttuurisemmaksi ja esimerkiksi erilaiset perhemallit monipuolistuvat. Identiteetti ei

enää suoraan periydy vanhemmalta lapselle, vaan kulttuuri-identiteetin rakentuminen on monimutkaisempi prosessi. (Benjamin, 2014)

Jokikokon (2021) mukaan kulttuuri-identiteetti ei ole synnynnäinen, vaan jatkuvasti muuttuva identiteetti. Kulttuuri-identiteetillä voidaan ajatella tarkoittavan ryhmäidentiteettiä, joka muuttuu jatkuvasti suhteessa ympäristöön. (Jokikokko, 2021) Benjaminin (2014) mukaan identiteetin käsite on vaikeasti määriteltävissä. Sosiologi Zygmunt Bauman ajatteli ihmisen pohtivan identiteettiään silloin, kun ihminen ei ole varma mihin kuuluu. Tutkijoilla ei ole yksiselitteistä määritelmää identiteetistä. Sen voidaan kuitenkin ajatella tarkoittavan jotain, jota ihminen rakentaa itse aktiivisesti tarviten siihen kuitenkin myös muita. Identiteetin löytämisestä on tänä päivänä tullut yksilölle keskeinen tehtävä. (Benjamin, 2014)

### 3 Inkluisio ja Osallisuus

#### 3.1 Inkluisio

Inkluisio on käsitteenä ja ilmiönä monimutkainen, joten inklusion käsite on haastava yksiselitteisesti määriteltäväksi. Kaikkien ihmisten tasa-arvo, yhtäläiset oikeudet ja yhdenvertaisuus ovat inklusion taustalla vaikuttavia arvoja. Inklusion moninaisuus on arvostettua, eikä syrjintää hyväksytä. Inklusiivisen kasvatuksen tärkeitä arvoja ovat myös osallisuus ja yhteisöllisyys. (Pihlaja & Viitala, 2022, s.58) Varhaiskasvatuksessa inkluisio korostaa jokaisen lapsen yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa ja jokaisella lapsella on oikeus osallistua toimintaan riippumatta esimerkiksi lapsen tuen tarpeista, vammaisuudesta, sukupuolesta, uskonnosta, kulttuurista, ihonväristä tai kielestä (Takala ym., 2020). Myös varhaiskasvatussuunnitelma korostaa inklusion keskeisiä arvoja yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Suunnitelmassa tuodaan esiin lapsen oikeus taitojen kehittämiseen ja valintojen tekemiseen riippumatta lapsen omista taustoista. (Opetushallitus, 2022)

Inklusiosta esiintyy erilaisia käsityksiä, ja käsitteen toimivuutta kritisoidaan. Kapeimmillaan tämä nähdään vain tukea tarvitsevien lasten sijoituspaikkana. Kuitenkin käsitys inklusiosta vain tukea tarvitsevien lasten sijoituspaikkana on kapea. Inkluisio perustuu pohjimmiltaan lapsen oikeuksiin. Se ei tarkoita vain erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoituspaikkaa, vaan koskee jokaisen lapsen yhdenvertaisia osallisuuden mahdollisuuksia. (Takala ym., 2020) Inklusiivisen ajattelutavan mukaan jokaiselle lapselle tulee taata yhdenvertaiset mahdollisuudet yhteisöön kuulumiseen ja osallistumiseen yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta, ja tämän toteutuminen edellyttää lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista (Ainscow & Miles 2009; Booth 2011).

Inklusiivisessa kasvatuksessa lasta ei nähdä ongelmana. Sen sijaan tarkastellaan oppimisympäristön vaikutusta. Inklusiivisen kasvatuksen mukaan ainoastaan lapsen ei tule muuttua, vaan oppimisympäristö tulee muokata sopivaksi vastaamaan lapsen yksilöllisiä tarpeita. (Takala ym., 2020) Vuonna 2022 varhaiskasvatukseen (540/2018) lisätyn luvun 3a mukaan oppimisen edellytyksiä varhaiskasvatuksessa tulee tukea inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Tätä korostaa myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (Opetushallitus, 2022) Esiopetus suunnitelman perusteiden mukaan lapsen tarvitsema tuki toteutetaan

ensisijaisesti hänen omassa opetusryhmässään. Nykypäivänä tukea tarvitsevia lapsia ei eristetä muista, vaan tuki pyritään viemään lapsen luo, jotta lapsi saa olla osa ryhmää. (Pihlaja & Viitala, 2022, s.57)

Inkluusio voidaan määrittää kolmen dimension kautta. Ensimmäinen dimensio on inklusion taso, jossa tarkastellaan yksilön asemaa yhteisössä, kuten yksilön omaa toimijuuden kokemusta sekä yhteenkuuluvuuden toteutumista. Tämä dimensio voidaan jakaa kolmeen tasoon. Ensimmäinen taso tarkastelee, onko lapsi fyysisesti mukana, toinen taso tarkastelee lapsen sosiaalista aktiivisuutta ryhmässä ja viimeinen taso tarkastelee, kokeeko lapsi kuuluvansa yhteisöön. (Qvortrup & Qvortrup 2018) Vaikka fyysisesti lapsi pääsee mukaan yhteisöön, ei tämä tarkoita, että lapsi on sosiaalisesti aktiivinen yhteisössä tai kokee yhteenkuuluvuuden tunnetta.

### **3.2 Osallisuus**

Varhaiskasvatusturva laki turvaa jokaiselle lapselle oikeuden osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin (Finlex, 2018). Lapsen osallisuus on keskeinen periaate myös varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan jokaisen lapsen oikeutta tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioduksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisön jäsenenä. (Opetushallitus, 2022, 22)

Osallisuuden käsitettä on vaikea määrittellä yksiselitteisesti, ja osallisuudesta ilmenee monenlaisia tulkintoja. Suomessa toisinaan osallisuuden synonyymina näkee käytettävän osallistamista. Osallistamisen käsite kuulostaa melko autoritaariselta, sillä lapsi mukautuu kasvattajan toimintaan, eikä toimi itse vapaasta tahdostaan. Tällöin kasvattajat yrittävät ohjata lapsia osalliseksi. (Hujala ym., 2020) Osallisuudessa on kuitenkin kyse vapaaehtoisuudesta (Sinclair 2004; Stenvall & Seppälä 2008) sekä dialogisesta ja tasavertaisesta suhteesta ihmisten kesken (Hill ym., 2004). Lapsen asema varhaiskasvatuksessa on vähitellen vahvistunut, ja aikuisten valta-asemaa suhteessa lapsiin on alettu kritisoimaan. Osallisuudessa painottuu lasten aktiivinen toimijuus sekä aloitteiden tekeminen, joihin aikuisten tulee vastata. (Hujala ym., 2020) Osallisuus on myös hyvin yhteistoiminnallista. Sen sijaan, että kuultaisiin lapsia yksitellen, tulisi kaikkien lasten näkemyksiä kuulla yhdessä. Tällöin harjoitellaan erilaisten näkemysten huomioon ottamista yhdessä sekä neuvottelua. Erittäin olennaista

osallisuudessa on myös lapsen oman osallisuuden kokemuksen toteutuminen sekä lapsen tunne siitä, että häneen luotetaan. (Turja, 2011) Osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden ei myöskään tarvitse näyttää kaikilla samanlaiselta, jotta osallisuudesta voitaisiin puhua. Keskeistä on tarjota jokaiselle mahdollisuudet osallistua omalla tavallaan. (Sinclair, 2004)

Osallisuutta varhaiskasvatuksessa voidaan tarkastella laajempaan pedagogisena ihanteena ja arvona, joka näkyy arjessa jatkuvasti. Sevon (2021) kuvaa eletyn osallisuuden puhetapaa, jossa lapset nähdään aktiivisina yhteisön jäseninä. Tällöin osallisuus ei rajoitu vain yksittäisiin tilanteisiin, vaan se on jatkuvasti osana arkea sekä yhteistä päätöksentekoa. Lapsia kuullaan jatkuvasti ja heidän aloitteisiinsa vastataan. Tämän lisäksi heillä on jatkuvasti todelliset mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan tai itseään koskeviin päätöksiin, eikä ainoastaan aikuisen sallimissa tilanteissa tai aikuisten ehtojen mukaisesti. Sevonin (2021) tutkimuksessa haastateltiin pääsääntöisesti varhaiskasvatusalalla työskenteleviä ja tutkittiin heidän käsityksiään osallisuudesta. Haastatteluissa nousi esiin vastauksia, joiden mukaan ihanne olisi, että osallisuus toteutuisi arjessa jatkuvasti. Vaikka tämä ei vielä haastateltavien mukaan toteudu, tulevaisuuden ihanteena olisi jatkuva osallisuus.

Sevonin tutkimuksen vastauksissa näkyi myös osallisuuden näennäisyyttä ja rajallisuutta. Osallisuus voi tapahtua aikuisen asettamien ehtojen pohjalta, ja osalliseksi saattaa päästä ainoastaan lapset, joilla siihen on resursseja, kuten kielitaitoa. Aikuisen ehdoilla tapahtuva osallisuus näkyi vastauksissa esimerkiksi erilaisissa äänestyksissä, joissa lapsille annettiin näennäisesti mahdollisuus vaikuttaa. Todellisuudessa äänestykset olivat aikuisen luomia, joilla lapset pääsivät vaikuttamaan vain rajallisesti. (Sevon ym., 2021)

### **3.3 Hartin osallisuuden portaat**

Osallisuutta voidaan kuvata myös Hartin osallisuuden portailla. Hart (1992) on luonut Arnsteinen (1969) osallisuuden portaikon pohjalta osallisuuden portaat. Mallin mukaan osallisuuden tasoon vaikuttaa se, kuinka paljon tietoa lapsilla on toiminnasta, kenen aloitteesta toiminta etenee ja kenellä on valtaa päättää asioista. Kolmea ensimmäistä Hartin porrasta ei pidetä varsinaisena osallisuutena. Ne kuvaavat enemmän lasten ajattelun ohjaamista aikuisten haluamaan suuntaan, näennäistä osallisuutta esimerkiksi erilaisissa juhlissa sekä lasten kuulemista, ilman vaikutusta toimintaan. Alimmilla askeleilla lapsilla on

mahdollisuus tietää toiminnan tarkoituksista, mutta aikuiset määrittävät, milloin lapsilla on todelliset mahdollisuudet osallistua, vaikuttaa ja tulla kuulluksi. Korkeammilla askeleilla lapsilla on enemmän vaikutusvaltaa ja heidän mielipiteensä otetaan huomioon. Ylimmillä askelmilla lasten aloitteet otetaan huomioon ja lapset voivat suunnitella omia toimintaprojekteja, joissa aikuiset ovat apuna. Korkeammilla portailla näkyy yhteistoiminnallisuus ja dialogisuus lasten ja aikuisten välillä, jota pidetään korkeimpana osallisuuden tasona. (Hart 1992)



KUVIO 1 Lasten osallisuuden portaatt Hartin (1992) mallin mukaan (vapaa suomennos)

### 3.4 Käsitteiden yhteys

Inklusion ja osallisuuden käsitteet liittyvät tiiviisti yhteen. Inklusiivisen kasvatuksen onnistumisen merkittävä kriteeri on lapsen kokemus siitä, että hän kuuluu yhteisöön tasavertaisena jäsenenä. (Jahnukainen, 2015). Jotta inklusiivinen kasvatustoteutus toteutuu, lapsella tulee olla todelliset mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa toimintaan. Jos lapsen osallisuus ei toteudu, inklusionkin toteutuminen jää helposti vain näennäiseksi. (Takala, Äikäs & Lakkala, 2020)

### 3.5 Osallisuuden epätasa-arvoisuus

Osallisuuden kokemus ei usein toteudu yhdenvertaisesti lasten välillä, vaan lasten kokemuksissa on suurta vaihtelua. Varhaiskasvatuksessa osa lapsista on paremmassa asemassa kuin toiset. Lapsen arki varhaiskasvatuksessa on täynnä erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia, joissa tämä lasten eriarvoinen asema tulee esiin. Lapsen asemaan ryhmässä ja osallisuuden kokemukseen vaikuttaa muun muassa sosiaaliset taidot, leikkitaidot sekä keskustelunvalmius. (Määttä ym., 2022) Osallisuuden toteutuminen on usein heikompaa muun muassa tukea tarvitsevilla lapsilla, monikulttuurisilla lapsilla sekä pienillä lapsilla (Sevon ym., 2021).

Monikulttuurisilla lapsilla kielitaito voi vaikuttaa osallisuuden heikompaan toteutumiseen, sillä yhteistä kieltä ja kommunikoinnin keinoja tarvitaan lapsen osallisuuteen ja keskusteluihin osallistumiseen. Jos yhteistä kieltä ei ole, tulee käyttää vaihtoehtoisia kommunikoinnin tapoja, jotta turvataan mahdollisuus ilmaista omia näkökulmiaan. (Hujala & Turja, 2021) Yhteisen kielen puute voi heikentää osallisuutta ja omien ajatustensa ilmaisemista, mikäli vaihtoehtoiset kommunikoinnin tavat eivät toimi tai niitä ei käytetä. Sevon (2021) tutkimuksessa esiintyi tapauksia, joissa lapsen näkökulman tai osallisuuden huomioiminen jää aikuisella puutteelliseksi esimerkiksi puuttuvan kielen tai pienen lapsen kohdalla. Eräässä vastauksessa korostettiin haastetta asettaa esimerkiksi maahanmuuttajataustaisia lapsia yhdenvertaiseen asemaan puuttuvan suomen kielen takia.

### 3.6 Osallisuuden yhteys hyvinvointiin

Tutkimusten mukaan osallisuuden kokemuksella on merkittävä vaikutus lapsen hyvinvointiin. Osallisuuden kokemuksen puutteen on havaittu vaikuttavan yksinäisyyden kokemukseen. Lapsi voi kokea yksinäisyyden tunnetta, kun hän ei pääse yhdenvertaiseksi yhteisön jäseneksi, tai ei tule kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään. (Nivala, 2021) Kun lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään, käsitys itsestä kirkastuu, itseluottamus kasvaa sekä yhteistyötaidot kehittyvät. Osallisuus tukee myös lapsen metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Lapsi voi pohtia muiden kanssa kokemuksiaan ja näkemyksiään sekä ideoida asioita osallistuessaan yhteiseen toimintaan. (Turja ym., 2020)

## 4 Tutkimusmenetelmä

### 4.1 Tutkimusongelma

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, miten eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa aiempien tutkimusten perusteella toteutuu. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuutta voidaan vahvistaa. Tutkimuskysymykset ovat alla numeroituna.

1. Miten eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuus toteutuu varhaiskasvatuksessa aiempien tutkimusten perusteella?
2. Miten eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuutta voidaan vahvistaa?

### 4.2 Narratiivinen kirjallisuuskatsaus

Tutkimus toteutetaan kirjallisuuskatsauksena, jossa muodostetaan uutta tietoa ja tehdään havaintoja aiemmin tehtyjen tutkimusten perusteella (Vilka, 2023). Kirjallisuuskatsauksen menetelmäksi tutkimukseen valikoitui kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa voidaan käyttää laajoja aineistoja eikä aineistoille tarvitse asettaa yhtä tiukkoja metodisia kriteerejä. Menetelmä mahdollistaa näin vapaamman tiedonhaun. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen alalajeista valikoitui narratiivinen kirjallisuuskatsaus, joka on metodisesti kevyin kirjallisuuskatsauksen muoto. Menetelmä mahdollistaa laajan kokonaiskuvan muodostamisen tutkimusaiheesta. Menetelmää on käytetty paljon muun muassa opetuslalla. (Salminen, 2011)

Narratiivista kirjallisuuskatsausta käytetään, kun tarkoituksena ei ole niinkään selvittää ilmiön yleisyyttä, vaan etsiä vastauksia siihen, mitä ilmiöstä jo tiedetään. Kirjallisuuskatsauksessa tutkijan käsitys aiheesta laajenee koko ajan. (Vilka, 2023) Tutkimusaineistoista tehdään yleiskatsaus, jossa aineistojen keskeisimmät havainnot esitellään. (Salminen, 2011)

Tutkimusaihe on moniulotteinen, joten narratiivinen kirjallisuuskatsaus sopii siihen hyvin. Osallisuutta ei ole tarkoitus tutkia määrällisesti, vaan tavoitteena on luoda laaja kokonaiskuva

osallisuuden toteutumisesta eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla sekä etsiä vastauksia siihen, miten osallisuutta voidaan tukea. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus mahdollistaa kokonaiskuvan muodostamisen ja ymmärryksen kehittymisen. Menetelmän mahdollistama joustava tiedonhaku auttaa löytämään monipuolista tutkimusaineistoa, joka tukee kokonaiskuvan muodostamista. Tutkimuksessa tarkoituksena on tulkita aiempia tutkimuksia ja nostaa esiin niiden pohjalta muodostuneita keskeisiä näkökulmia liittyen osallisuuteen ja sen vahvistamiseen.

### **4.3 Aineiston haku**

Tutkimusaineistoksi lähdettiin etsimään tieteellisiä artikkeleita, jotka käsittelivät eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuutta tai sen vahvistamista. Ensisijaisesti haettiin artikkeleita, jotka on julkaistu vuoden 2010 jälkeen, jotta saataisiin mahdollisimman ajankohtaista tutkimustietoa. Artikkeleiden tuli olla myös vertaisarvioituja ja toteutettu OECD-maissa. Aineistot rajattiin OECD-maihin, jotta kohdemaan varhaiskasvatus olisi mahdollisimman lähellä suomalaista varhaiskasvatusta, jolloin tuloksia voitaisiin mahdollisimman hyvin soveltaa suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin muun muassa artikkelit, jotka eivät käsittele eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuutta, OECD-maiden ulkopuolella toteutetut tutkimukset sekä artikkelit, joita ei ole vertaisarvioitu, kuten opinnäytetyöt.

Aineiston haku toteutettiin keväällä 2026. Tutkimusaineistoa lähdettiin hakemaan tieteellisistä tietokannoista, kuten Journalista, Scopuksesta, ERICistä ja Turun yliopiston Volter-tietokannasta. Tietokantojen lisäksi tekoälyä käytettiin aineistojen löytämisen apuna. Tekoälyä käytettiin myös hakusanojen suunnittelussa. Käytettyjä hakusanoja olivat esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset lapset, monikulttuurisuus, kulttuurillinen moninaisuus, varhaiskasvatus ja osallisuus. Englanninkielisiä hakusanoja olivat muun muassa participation, immigrant children, early childhood education ja cultural diversity. Näitä hakusanoja yhdistettiin Boolean operaattoreilla AND ja OR.

Taulukko 1 Tutkimusaineiston sisäänotto- ja ulossulku kriteerit

Koskee varhaiskasvatusikäisiä lapsia	Ei koske varhaiskasvatusikäisiä lapsia
Käsittelee eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuuden toteutumista ja osallisuuden vahvistamista.	Ei käsittele osallisuutta tai eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia lapsia.
Julkaistu vuonna 2010, tai sen jälkeen.	Julkaistu ennen vuotta 2010.
Toteutettu OECD maissa.	Toteutettu OECD maiden ulkopuolella.
Vertaisarvioitu julkaisu tai väitöskirja	Muut opinnäytetyöt
ilmaisena saatavilla	maksullinen

#### 4.4 Tutkimusaineisto

Lopulliseen tutkimusaineistoon valikoitui neljä suomalaista tai kansainvälistä vertaisarvioitua tutkimusta sekä yksi väitöskirja. Tutkimusaineisto sisälsi sekä laadullisia että määrällisiä tutkimuksia. Aineisto koostui tutkimuksista, joissa käsiteltiin maahanmuuttajataustaisten lasten osallisuutta. Yksi tutkimuksista keskittyi enemmän kielitietoiseen opetukseen. Valittujen tutkimusaineistojen pohjalta pyrittiin muodostamaan kokonaiskuva aiheesta sekä etsimään vastauksia määriteltyihin tutkimuskysymyksiin.

#### 4.5 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineistonanalyysissä on tyypillistä tehdä etukäteen päätös siitä, mihin asiaan aineiston lukemisessa keskitytään. Aineistoon tutustuttaessa keskitytään valittuun aiheeseen, ja kaikki ylimääräinen jätetään ulkopuolelle. Havainnot kerätään yhteen, minkä jälkeen niitä aletaan luokitella ja järjestää teemoiksi. Lopuksi havaintojen pohjalta kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Tässä tutkimuksessa aineistoista etsittiin havaintoja osallisuuden toteutumisesta eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten näkökulmasta. Tämän lisäksi aineistoista etsittiin osallisuutta vahvistavia ja heikentäviä tekijöitä. Aineistot luettiin useampaan kertaan, ja jokaisella lukukerralla keskityttiin yhteen näkökulmaan. Havainnoista tehtiin muistiinpanoja.

Tässä tutkimuksessa aineistoa lähdettiin analysoimaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto ohjaa muodostuvia teemoja, eikä niitä ole etukäteen rajattu. Analyysi aloitettiin tutkimusaineistojen huolellisella lukemisella ja sisältöön perehtymisellä. Aineistoista poimittiin keskeisimmät havainnot tutkimuskysymysten kannalta. Havainnot kirjattiin ylös ja pelkistettiin. Tämän jälkeen tarkasteltiin, mitkä havainnot olivat samankaltaisia, ja samankaltaiset havainnot koottiin yhteen. Muodostuneista ryhmistä muodostettiin pääteemat, jotka nimettiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

#### **4.6 Eettisyys ja luotettavuus**

Tutkimusmenetelmänä narratiivinen kirjallisuuskatsaus tarjoaa mahdollisuuksia ajankohtaisen tiedon löytämiseen, mutta varsinaista analyttistä tulosta ei voida muodostaa (Salminen, 2011). Menetelmän tietynlainen johdattelevuus sekä puolueellisuus voivat johtaa siihen, että narratiivisen kirjallisuuskatsauksen hyöty esimerkiksi poliittishallinnollisen päätöksenteon tukena saattaa jäädä rajalliseksi (Salminen, 2011). Tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman puolueettomaan ja objektiiviseen aineistonhakuun sekä aineiston tulkintaan. Vaikka objektiivisuuteen pyrittiin, aiemmalla tiedolla aiheesta voi kuitenkin olla tiedostamattomiakin vaikutuksia tutkimusaineiston hakuun ja tulkintaan. Tästä syystä saatuja tutkimustuloksia tulee tarkastella kriittisesti. Menetelmällä ei myöskään saada analyttistä tulosta, joten osallisuuden toteutumista ei voida yleistää. Tutkimusta aiheesta on melko vähän, joten aineisto jäi melko rajalliseksi. Tämä heikentää tulosten yleistettävyyttä. Päätelmät osallisuuden toteutumisesta perustuivat aikuisten havaintoihin ja johtopäätöksiin, eikä lasten näkökulma ollut mukana. Eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevat lapset ovat hyvin moninainen ryhmä ja eroavaisuuksia on paljon. Tuloksia ei voida yleistää koskevan kaikkia eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia lapsia.

Aineiston valintaa selkeyttivät laaditut sisäänotto- ja poissulkukriteerit, joiden avulla varmistettiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisimman aineiston valikoituminen tutkimukseen. Tutkimusprosessi on myös pyritty kuvaamaan mahdollisimman läpinäkyvästi, mikä tukee tutkimuksen luotettavuutta. Lähdeviitteet on kirjallisuuskatsauksessa merkitty asianmukaisesti APA 7 -tyylin mukaisesti. Käytetyille lähteille on annettu asianmukainen tunnustus, eikä tietoja ole esitetty omiksi. Tekoälyn käytöstä on kerrottu avoimesti, mikä tukee myös tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Tekoälyä on käytetty rajallisesti apuna aineistonhaun

suunnittelussa sekä oikeakielisyyden tarkistamisessa. Tekoäly on ollut ainoastaan tukena, eikä se ole korvannut tutkimusprosessia tai omaa analyysia ja pohdintaa.

## 5 Tulokset

### 5.1 Eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuuden toteutuminen

#### 5.1.1 Osallisuus leikeissä

Fyysinen aktiivisuus ja erityisesti roolileikit, joissa lapsella tai lelulla on rooli, olivat yhteydessä parempaan osallisuuteen. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tekemien havaintojen perusteella osallisuutta ilmeni näissä tilanteissa enemmän. (Arvola, 2021) Arvolan, Liljeröthin ja Reunamon (2023) tutkimuksessa tarkasteltiin fyysisen aktiivisuuden yhteyttä osallisuuteen maahanmuuttajataustaisilla lapsilla. Fyysistä aktiivisuutta ilmeni enemmän maahanmuuttajataustaisilla lapsilla, ja tutkimustulosten perusteella osallisuus lasten liikunnallisissa leikeissä toteutui paremmin. Tutkimuksessa keskityttiin havainnoimaan lähinnä lasten omaa vapaata liikettä. Verrattuna kantasuomalaisiin lapsiin maahanmuuttajataustaisilla lapsilla ilmeni jopa vähemmän vuorovaikutustilanteista vetäytymistä näissä tilanteissa. Kuitenkin eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten leikeissä oli enemmän keskeytyksiä kuin suomalaislasten leikeissä. Leikkien jatkuvuus osoittautui haasteelliseksi, ja leikit saattoivat loppua melko lyhyeen. Tämä haastoi vuorovaikutustilanteisiin kiinnittymistä ja sosiaalisten suhteiden muodostumista. (Arvola ym., 2023)

Roolileikeissä osallisuutta ilmeni enemmän, mutta näitä leikkejä oli vähemmän maahanmuuttajataustaisilla lapsilla kuin kantasuomalaisilla lapsilla. Sen sijaan heillä esiintyi enemmän sääntöleikkejä kuin kantasuomalaisilla lapsilla. (Arvola, 2021) Vapaan ja itsenäisen leikin tilanteissa osallisuus toteutui heikommin. Tutkimustuloksissa havaittiin, että mitä enemmän vapaata ja itsenäistä leikkiä oli, sitä heikommin osallisuus näytti maahanmuuttajataustaisilla lapsilla toteutuvan.

#### 5.1.2 Toimijuuden toteutuminen

Ulkomaalaistaustaisten lasten havaittiin olevan innokkaita oppimaan uutta, mikä vahvisti heidän toimijuuttaan. (Puroila ym., 2021) Kuitenkin Arvolan (2021) tutkimuksessa havaittiin,

että erilaiset yhteiset lasten kanssa toteutettavat projektit, luovuutta ja itseilmaisua edellyttävä toiminta sekä tilanteet, joissa lapsella oli mahdollisuus vaikuttaa arjen toimintoihin, olivat yhteydessä heikompaan osallisuuteen. Osallisuus toteutui näissä tilanteissa heikommin, ja havainnot olivat tilastollisesti merkitseviä. Verrattuna kantasuomalaisiin lapsiin osallisuus oli heikompaa näissä tilanteissa. Osallisuuteen liittyy keskeisesti mahdollisuus vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin, mutta tutkimustulokset viittaavat siihen, että tämä toteutuu maahanmuuttajataustaisilla lapsilla heikommin. (Arvola, 2021) Puroilan ja kollegojen (2021) tutkimuksessa havaittiin myös, että lapsilla oli rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan. Tutkimustulosten perusteella varhaiskasvatuksen aikuisilla oli melko paljon päätösvaltaa, ja he tekivät päätöksiä lasten puolesta, mikä heikensi lasten aktiivista toimijuutta.

Chapman de Souses (2017) Yhdysvalloissa tekemässä tutkimuksessa esiintyy samankaltaisia havaintoja toimijuuden toteutumisesta. Tutkimuksessa analysoitiin varhaiskasvatuksessa kuvattua 27 tuntia kestävä aineistoa, ja havaittiin, että monikielisillä lapsilla esiintyi kolmessa kohdassa yhtä paljon tai enemmän vuorovaikutusta, kuin opettajalla. Tutkimuksessa havaittiin, että opetuksellisia keskusteluja, joissa monikieliset lapset osallistuisivat aktiivisesti, oli melko vähän.

### 5.1.3 Vertaissuhteet ja hyväksytyksi tulemisen kokemus

Sosiaalisissa tilanteissa eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevilla lapsilla havaittiin vähemmän osallisuutta verrattuna kantasuomalaisiin lapsiin. Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla havaittiin kantasuomalaisia lapsia enemmän vetäytymistä ja ei-sosiaalista käytöstä erilaisissa varhaiskasvatuksen sosiaalisissa tilanteissa. (Arvola, 2021)

Kuitenkin Puroilan ja kollegojen (2021) tutkimuksessa saatiin erilaisia tuloksia. Tutkimuksessa havaittiin ulkomaalaistaustaisten lasten hakeutuvan aktiivisesti vuorovaikutustilanteisiin vertaisten kanssa. He tarttuivat muiden lasten aloitteisiin ja halusivat osallistua erilaisiin yhteisiin leikkeihin. Joissakin ryhmissä lapset osoittivat sopeutuvansa monikulttuurisuuteen hyvin. Toimivia vertaissuhteita kuvattiin yli kieli- ja kulttuurirajojen. Yhteisen kielen puute ei automaattisesti heikentänyt osallisuutta, sillä osa lapsista huomioi tämän hyvin. Havaittiin, että osa lapsista jopa laajensi omaa kielitaitoaan ja alkoi puhua muitakin kieliä. Osa lapsista huomioi maahanmuuttajataustaiset lapset hyvin mukauttamalla

puhetaan ymmärrettäväksi, ja joidenkin lasten havaittiin toimivan tulkkeina, jotta yhteinen leikki yli kielirajojen mahdollistuisi. (Puroila ym., 2021)

Yhteistä leikkiä yli kieli- ja kulttuurirajojen havaittiin Arvolan ja kollegojen (2023) tutkimuksessa erityisesti fyysisesti aktiivisissa leikeissä. Tutkimuksen perusteella yhteisen kielen puute ei ollut este sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Kuitenkin leikit lopuivat usein lyhyeen, mikä haastoi vuorovaikutussuhteisiin kiinnittymistä ja ystävyyssuhteiden muodostumista. (Arvola ym., 2023)

Kuitenkaan vertaissuhteet eivät olleet täysin ongelmattomia Puroilan ja kollegojen (2021) tutkimuksen mukaan. Tutkimuksessa havaittiin jännitteitä vertaissuhteissa. Lapset muodostivat varhaiskasvatuksessa ystävyyssuhteita tyypillisesti samankaltaisuuksien, kuten kielen ja sukupuolen, perusteella, vaikka heitä kannustettiin ystävystymään kaikkien kanssa. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kertoivat muun muassa, että maahanmuuttajataustaisia lapsia pyydettiin harvemmin vapaa-ajan toimintaan, kuten syntymäpäiville tai vapaa-ajan leikkeihin. Ulkomaalaistaustaiset lapset vaikuttivat jäävän helpommin ulkopuolelle vapaa-ajan toiminnasta. Myös maahanmuuttajataustaan liittyvää kiusaamista esiintyi. (Puroila ym., 2021)

Erilaiset lasten ryhmittelyt aikuisten ja lasten toimesta saattoivat heikentää tai vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ryhmittely esimerkiksi monikielisiin tai suomenkielisiin saattoi heikentää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tutkimuksessa esiintyi kuitenkin myös yhteenkuuluvuutta vahvistavaa toimintaa. Esimerkiksi yhteisten syntymäpäivien vietto loi yhteenkuuluvuuden tunnetta, ja maahanmuuttajataustaisten lasten osallisuutta ja ymmärtämistä tuettiin esimerkiksi kuvien avulla. (Puroila ym., 2021)

#### 5.1.4 Oman kielen ja kulttuurin huomioiminen

Kielten ja kulttuurien huomioiminen näkyi tavoitteena. (Puroila ym., 2021) Kuitenkin varhaiskasvatusympäristö oli usein vahvasti suomenkielinen, ja suomalainen kulttuuri korostui. Opetuksessa keskityttiin lähinnä vahvistamaan suomen kielen oppimista, mutta oman kielen opetuksen toteutuminen oli vaihtelevaa. Suuremmissa vähemmistökielissä opetusta oli usein saatavilla, mutta pienempien vähemmistökielten opetus puuttui usein. (Puroila ym., 2021)

Myös Repon ja kollegojen (2024) tutkimuksessa havaittiin, ettei monikielistä pedagogiikkaa toteuteta vielä kovin suunnitelmallisesti. Tutkimuksen mukaan 33,3 % ryhmistä toteutti etukäteen suunniteltua monikielistä pedagogiikkaa, 30,9 % ryhmistä toteutti spontaania mutta vähemmän suunnitelmallista monikielistä pedagogiikkaa, ja 25,9 % ryhmistä ei toteuttanut kumpaakaan näistä, vaikka halukkuutta pedagogiikan kehittämiseen oli. Kuitenkin 9,9 % ryhmistä ei ollut halukkaita muokkaamaan pedagogiikkaa. (Repo, Aerila, Tyrer & Harju-Luukkainen, 2024)

Tutkimuksessa havaittiin, että noin kolmasosa tutkimukseen osallistuneista varhaiskasvatuksen ryhmistä toteutti suunnitelmallista monikielistä pedagogiikkaa. Tällöin lasten kielet olivat näkyvä osa arkea, ja niitä käytettiin päivittäisessä toiminnassa. Suunnilleen toinen kolmasosa toteutti monikielistä pedagogiikkaa spontaanisti, mutta toiminta ei ollut suunnitelmallista. Noin kolmanneksessa ryhmistä monikielistä pedagogiikkaa ei juuri ollut. (Repo ym., 2024)

Puroilan ja kollegojen (2021) tutkimuksen mukaan monikielistä pedagogiikkaa pyrittiin kuitenkin huomioimaan varhaiskasvatuksessa muun muassa järjestämällä eri kulttuureihin liittyviä tapahtumia. Näissä lapset ja perheet pääsivät esimerkiksi kertomaan omasta kulttuuristaan. Tapahtumissa luettiin myös kirjoja lapsen omalla äidinkielellä. Kuitenkin monikulttuurisuuden huomioiminen jäi usein vain yksittäisiin tapahtumiin, eikä se ollut aina näkyvä osa arkea. Repon ja kollegojen (2024) tutkimuksessa suunnitelmallinen monikielinen pedagogiikka näkyi muun muassa siten, että kieli oli jatkuvasti esillä varhaiskasvatuksen arjessa. Tällöin lapsen aktiivinen toimijuus toteutui paremmin, kun hän pääsi käyttämään omaa kieltään.

## **5.2 Osallisuutta vahvistavat tekijät**

### **5.2.1 Eri kielet ja kulttuurit huomioiva pedagogiikka sekä hyväksyvä ilmapiiri**

Puroilan ym. (2021) tutkimuksen perusteella lapsen oman kielen ja kulttuurin huomioiminen koettiin merkitykselliseksi. Tutkimuksessa kerrottiin esimerkkinä erään äidin kuvaavan, kuinka merkityksellistä lapselle oli oman kulttuurin huomioiminen. Esimerkissä lapsi oli päässyt kulttuuripäivänä näkemään oman maansa Somalian lipun ja kuulemaan laulun lipusta. Omasta kulttuurista kertomista ja esimerkiksi kirjojen lukemista omalla äidinkielellä pidettiin

tärkeänä. (Puroila ym., 2021) Oman kulttuurin ja kielen näkyväksi tekeminen arjessa näyttää olevan lapsille merkityksellistä ja tukee hyväksytyksi tulemisen kokemusta.

Repon ja kollegojen (2024) tutkimuksessa havaittiin, että kielen näkyväksi osaksi arkea tekeminen vahvisti lasten kiinnostusta eri kieliä kohtaan. Eräessä ryhmässä oli kirjoitettu ryhmän seinälle jokaisen lapsen kielellä jotain. Uusien lasten tullessa ryhmään lapset odottivat, saadaanko uusi kieli. Kieliä näkyi esimerkiksi leikeissä, lukuhetkissä ja muissa arjen tilanteissa. Toimijuuden lisäksi myös sosiaalinen vuorovaikutus lisääntyi. Eri kieliä harjoiteltiin ja pohdittiin yhdessä, mikä loi yhteisöllisyyttä. (Repo ym., 2024)

Chapman de Sousan (2017) tutkimuksessa havaittiin, että lasten mahdollisuus käyttää muitakin kieliä kuin englantia madalsi osallistumisen kynnyksiä. Esimerkissä eräs opettaja tarttui lapsen käyttämään japanin kieleen. Tutkija arveli, ettei keskustelu olisi jatkunut, jos opettaja olisi käyttänyt vain englantia tai hyväksynyt ainoastaan englannin käytön. Rohkeutta lisäsi myös opettajan luoma hyväksyvä ilmapiiri, jossa annettiin aikaa vastata eikä virheitä korostettu. Esimerkiksi puheen hidastamisella, mallintamisella ja kuvien avulla onnistuttiin tukemaan ymmärtämistä ja tätä kautta osallistumista. (Chapman de Sousa, 2017)

### 5.2.2 Toimijuus

Repon ym. (2024) tutkimuksessa korostettiin, että kielitietoisella pedagogiikalla voidaan vahvistaa lasten toimijuutta ja aktiivisuutta vuorovaikutustilanteissa. Kun lapsi pääsee aktiivisesti käyttämään omaa kieltään, hän ei ole enää passiivinen kielen oppija, vaan aktiivinen toimijuus lisääntyy, kun lapsi saa olla oman kielensä asiantuntija. Chapman de Sousan (2017) tutkimuksessa havaittiin lapsen toimijuuden lisäämisen parantavan osallisuutta. Osallisuus oli vahvempaa, kun toiminta ei ollut vain aikuislähtöistä, vaan lapsilla oli mahdollisuus vaikuttaa siihen. Osallisuus lisääntyi esimerkiksi silloin, kun lapset saivat tehdä valintoja, kysyä kysymyksiä ja vaikuttaa keskusteluun. Onnistuneissa tilanteissa aikuinen huomioi lasten aloitteet, eleet ja kysymykset sekä jatkoi keskustelua niiden pohjalta. Myös aikuisen aktiivisella osallistumisella voitiin edistää lasten osallisuutta. Kun opettaja osallistui itse toimintaan eikä vain ohjannut sitä auktoriteetilla, loi tämä lapsille paremmat mahdollisuudet osallistua. (Chapman de Sousa, 2017)

### 5.2.3 Vertaissuhteet

Puroilan (2021) tutkimuksen mukaan osallisuus ja yhteenkuuluvuuden tunne liittyvät vahvasti vertaissuhteisiin, eikä vuorovaikutus aikuisten kanssa liittynyt osallisuuteen yhtä voimakkaasti. Myös Arvola (2021) havaitsi tutkimuksessaan, että osallisuus ilmenee vahvemmin, kun lapsi on sitoutunut lapsiryhmään ja vuorovaikutusta vertaisten kanssa on. Laadukkaat vertaissuhteet ovat siis tärkeässä roolissa osallisuuden kokemuksen toteutumisessa.

Kuitenkin Arvolan (2021) mukaan muun muassa vapaa ja itsenäinen leikki sekä tilanteet, joissa oli mahdollisuus vaikuttaa arjen päätöksiin, olivat yhteydessä heikompaan osallisuuteen. Mitä enemmän näitä tilanteita oli, sitä vähemmän osallisuutta ilmeni. Nämä eivät kuitenkaan ole automaattisesti osallisuutta heikentäviä tekijöitä. Sen sijaan tulokset osoittavat, ettei näiden toimintatapojen lisääminen yksinään takaa osallisuuden toteutumista. Tulokset viittaavat siihen, ettei lapsen osallisuutta ole onnistuttu tukemaan näissä tilanteissa tarpeeksi. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee siis tarkastella omia toimintatapojaan. Vaikuttaa siltä, että varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee tarjota enemmän tukea vuorovaikutustilanteisiin ja vapaan leikin tilanteisiin, jotta vertaissuhteiden muodostamista voidaan vahvistaa. (Arvola, 2021)

### 5.2.4 Leikki ja fyysinen aktiivisuus osallisuutta tukemassa

Puroilan ja kollegojen (2021) tutkimuksen mukaan osallisuutta vahvasti erilaiset leikit yli kieli- ja kulttuurirajojen. Arvolan, Liljerothin ja Reunamon (2023) tutkimuksen mukaan fyysinen aktiivisuus liittyi parempaan osallisuuden toteutumiseen. Fyysisesti aktiiviset leikit tarjosivat mahdollisuuden osallistumiseen, vaikka yhteinen kieli puuttuisikin. Kuitenkin keskeytyksiä näissä oli enemmän. (Arvola, Liljeroth & Reunamo, 2023) Tulosten perusteella varhaiskasvatuksen henkilöstö voisi vahvistaa osallisuutta tukemalla enemmän näitä leikkejä. Tukea olisi hyvä tarjota esimerkiksi leikkien jatkuvuuden tukemiseen, joka auttaisi muodostamaan vahvempia vertaissuhteita.

## 6 Pohdinta

Vaikka lapsen osallisuus onkin yksi varhaiskasvatuksen keskeisimmistä tavoitteista, tutkimusten perusteella osallisuuden toteutuminen oli maahanmuuttajataustaisilla lapsilla vaihtelevaa. Vertaissuhteissa oli tutkimusten perusteella enemmän haasteita maahanmuuttajataustaisilla lapsilla kuin kantasuomalaisilla lapsilla. Arvolan (2021) tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisilla lapsilla esiintyi enemmän vetäytymistä vuorovaikutustilanteista. Toisaalta Puroilan ja kollegojen (2021) tutkimuksessa havaittiin maahanmuuttajataustaisten lasten hakeutuvan aktiivisesti vuorovaikutukseen vertaisten kanssa. Jännitteitä vertaissuhteisiin toivat kuitenkin muun muassa kieli- ja kulttuurierot sekä lasten taipumus muodostaa vertaissuhteita samankaltaisuuksien perusteella.

Kuitenkaan erilainen kieli- tai kulttuuritausta ei estänyt vertaissuhteiden muodostumista tai sosiaalista vuorovaikutusta. Puroilan ja kollegojen (2021) tutkimuksessa kuvattiin myös onnistuneita vertaissuhteita ja leikkiä ilman yhteistä kieltä. Arvolan ja kollegojen (2023) tutkimuksessa puolestaan havaittiin, että erityisesti fyysisesti aktiivisissa leikeissä osallisuus toteutui paremmin ja vetäytyvää käytöstä oli jopa vähemmän kuin kantasuomalaisilla lapsilla. Kuitenkin haasteena oli leikkien keskeytyvyys, joka vaikeutti vertaissuhteiden muodostamista. (Arvola ym., 2023) Tulokset osoittavat, ettei yhteisen kielen puute ole automaattisesti esteenä vuorovaikutukselle. Tulosten perusteella näyttää riippuvan ympäristöstä, miten yhteisen kielen puute vaikuttaa. Vuorovaikutustilanteet vaikuttavat myös kaipaavan enemmän aikuisen tukea. Tutkimusten perusteella liikunnallisissa leikeissä lapsen osallisuus usein näyttää toteutuvan paremmin. Liikunnalliset leikit voivat tarjota erilaisia osallistumisen tapoja, kun yhteistä kieltä ei ole. Osallisuuden vahvistamiseksi tulisi miettiä monipuolisia osallistumisen tapoja, jotka mahdollistavat osallistumisen ja itsensä ilmaisun myös esimerkiksi ilman yhteistä kieltä. Keskeistä on myös ympäristön asenne, jossa yhteisen kielen puutetta ei nähdä ongelmana, sillä tulosten perusteella yhteistä leikkiä ilman kieltä oli.

Keskeiseksi tutkimusaineistossa nousi lapsen oman kulttuurin huomioiminen. Lapset kokivat kulttuurin huomioimisen tutkimuksessa merkityksellisenä asiana. Kuitenkin eri kulttuurien ja kielten huomioiminen jäi usein erillisiin kieli- ja kulttuuritapahtumiin, eikä se aina ollut näkyvä osa arkea. Tapahtumissa oli mahdollisuuksia muun muassa kertoa omasta kulttuuristaan. (Puroila ym., 2021) Kuitenkin Jokikokko (2021) kuvaa, kuinka kulttuurit usein tyypistyvät teemapäiviin, jolloin lapsen oma kokemus jää sivuun. Teemapäivät, joissa lapsia

pyydetään asettumaan tietyn kulttuurin muottiin, kuten pukemaan teema-asu, voivat olla kulttuurin väärinkäyttöä. (Jokikokko, 2021) Tutkimusaineistojen perusteella kulttuurin ja kielen huomioiminen jäi usein tällaisiin teemapäiviin. Tutkimusaineistossa ei havaittu tarpeeksi lapsen näkökulman huomioimista. Osallisuutta vahvistaakseen lapselle tulisi antaa mahdollisuus esimerkiksi pukeutua ja toimia niin, kuin itse oman kulttuurinsa kokee, eikä pyytää häntä menemään kulttuuriseen muottiin, jota ei välttämättä koe omakseen. Lisäksi osallisuutta vahvistaessa tulisi eri kielten ja kulttuurien olla näkyvä osa arkea, eikä jäädä vain yksittäisiin teemapäiviin. Kuitenkin Repon ja kollegojen (2024) tutkimuksessa esiintyi myös päiväkotaja, joissa eri kielet olivat osa arkipäivää. Tämä näkyi myös lasten innostuksessa uusia kieliä kohtaan.

Puroilan ja kollegojen (2021) tutkimuksessa havaittiin aikuisten tekevän usein päätöksiä lasten puolesta, jolloin aktiivinen toimijuus ei toteutunut tarkoituksenmukaisesti. Myös yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa korostettiin varhaiskasvatuksen aikuislähtöisyyttä (Chapman de Sousa, 2017). Toisaalta myöskään pelkästään lasten vaikutusmahdollisuuksien tai vapaan toiminnan lisääminen ei lisännyt automaattisesti osallisuutta.

Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla osallisuus toteutui heikommin tilanteissa, joissa sai vaikuttaa arkeen tai vapaissa leikeissä. (Arvola, 2021) Lasten mahdollisuuksia vaikuttaa toimintaan pidetään usein osallistavina (Chapman de Sousa, 2017), mutta Arvolan (2021) tutkimuksen mukaan niiden havaittiin heikentävän osallisuutta maahanmuuttajataustaisilla lapsilla. Kyseisten toimintatapojen ajatellaan usein lisäävän osallisuutta, mutta tulokset osoittavat, ettei pelkästään osallistavien rakenteiden lisääminen takaa osallisuuden toteutumista. Lapsen toimintaan vaikuttamisen mahdollisuuksien lisääminen ei itsessään heikennä osallisuutta, vaan vaikuttaa sille, ettei kaikkien lasten vaikuttamisen mahdollisuuksia onnistuta tukemaan yhdenvertaisesti. Maahanmuuttajataustaiset lapset vaikuttavat tarvitsevan enemmän tukea vapaassa leikissä, jotta osallisuus toteutuu.

Henkilöstön olisikin hyödyllistä pohtia valmiuksiaan vapaan leikin tukemiseen. Tilanteissa, joissa lapsilla on mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan, tulee varhaiskasvatuksessa pohtia, onko kaikilla aidosti mahdollisuudet vaikuttaa, vai koskeeko vaikuttamisen mahdollisuudet vain osaa lapsista. On tärkeää tarkastella, toteutuuko mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan heikommin esimerkiksi yhteisen kielen puutteen tai epävarmuuden itsensä ilmaisemisessa takia. Tällöin olisi hyödyllistä pohtia erilaisia ilmaisun tapoja, kuten kuvallisia, sekä varmistaa, että kaikilla olisi mahdollisuudet tuoda omia mielipiteitään ja ajatuksiaan esiin.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee keskittyä tukemaan vaikuttamisen mahdollisuuksia erityisesti heikommassa asemassa olevilla lapsilla.

Tulokset vahvistivat inklusiivisen kasvatuksen tärkeyttä, jossa ongelman ei nähdä olevan vain lapsessa, vaan tarkastellaan enemmän ympäristön vaikutusta (Takala ym., 2020).

Tutkimusten ristiriidat maahanmuuttajataustaisten lasten sosiaalisesta aktiivisuudesta osoittavat ilmiön monimutkaisuuden ja ympäristön vaikutuksen. Myös suhtautuminen yhteisen kielen puutteeseen riippui kontekstista. Tämä toi toisinaan haasteita vertaissuhteisiin, mutta osassa lapsiryhmistä monikulttuurisuuteen oli sopeuduttu paremmin, ja näissä ryhmissä näkyi leikkiä yli kielirajojen. (Puroila ym., 2021) Ryhmissä, joissa toteutettiin suunnitelmallista kielitietoista pedagogiikkaa, lapsetkin alkoivat innostua kielistä ja odottivat uusia kieliä ryhmään. (Repo ym., 2024) Aikuinen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa osallisuuteen heikentävästi tai vahvistavasti. Kielitietoisella pedagogiikalla ja ympäristöllä, jossa kielet ja kulttuurit nähdään voimavarana, voidaan edistää osallisuuden toteutumista. Puolestaan ympäristössä, jossa kielet ja kulttuurit nähdään uhkina suomen kielelle, voi osallisuus jäädä heikommaksi.

Yhteenvedona voidaan todeta, että osallisuuden vahvistamisessa keskeistä on vertaissuhteiden tukeminen sekä tuen tarjoaminen myös päivän vapaissa tilanteissa. Aikuinen voi omalla ilmapiirillään luoda osallistavaa kulttuuria. Aikuisen myönteisellä suhtautumisella sekä eri kielten ja kulttuurien aktiivisella käytöllä voidaan luoda ilmapiiri, jossa on turvallista osallistua. Tutkimusta aiheesta olisi hyödyllistä saada lisää, koska erityisesti Suomessa tehty tutkimus maahanmuuttajataustaisten lasten osallisuudesta on melko vähäistä. Aihe on kuitenkin tärkeä, ja osallisuus on yksi keskeisimmistä varhaiskasvatuksen tavoitteista. Aihe on myös hyvin ajankohtainen, sillä Suomi muuttuu jatkuvasti monikulttuurisemmaksi. Tämä näkyy varhaiskasvatuksessa yhä enemmän, minkä vuoksi varhaiskasvatuksessa tulee reagoida kulttuuriseen ja kielelliseen moninaisuuteen. Jatkotutkimuksissa olisi hyödyllistä tutkia myös lasten näkökulmaa, sillä monet aiemmat tutkimukset pohjautuvat aikuisten havaintoihin. Pelkkä aikuisten näkökulma ilman lasten näkökulmaa voi jättää osallisuustutkimuksen melko suppeaksi. Tutkimukset voisivat pohjautua lasten mielipiteiden kuulemiselle. Jatkotutkimuksissa olisi merkityksellistä mahdollistaa omien mielipiteiden ilmaisu vaihtoehtoisin keinoin, jotta se onnistuu myös esimerkiksi ilman yhteistä kieltä. Esimerkiksi vaihtoehtoisten osallistumisen tapojen, kuten tuloksissa nousseen liikunnallisten leikkien vaikutusta osallisuuteen, olisi arvokasta tutkia. Tutkimukset osallisuudesta leikkien aikana

olisivat myös merkityksellisiä, sillä leikki on lapselle keskeinen ja mieluinen oppimisen tapa varhaiskasvatuksessa.

## Lähteet

Varhaiskasvatustalaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

Honko, M., & Mustonen, S. (2020). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550.

Honko, M., & Mustonen, S. (2021). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 28–44.

Hujala, E., & Turja, L. (toim.). (2020). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. uud. p.). Santalahti-kustannus.

Jahnukainen, M. (toim.). (2015). *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Vastapaino.  
Laasonen-Tervaoja, E., Jokikokko, K., & Stevenson, J. (toim.). (2021). *Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä: Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa*. KuTiMat.

Lahti, L., Harju-Autti, R., & Arvola, O. (2025). Varhaiskasvatuksen kielitietoisuuskäytänteitä kehittämässä: "Kieli ja kulttuuri ovat kaikkialla toiminnassa!" *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(1), 339–364.

Määttä, P., & Rantala, A. (2016). *Tavallisen erityinen lapsi* (2. painos). PS-kustannus.  
Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 33–59.

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf)

Pihlaja, P., & Viitala, R. (2022). *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.

Sevon, E., Mustola, M., Hautakangas, M., Hautala, P., Ranta, M., Salonen, E., & Alasuutari, M. (2021). Näennäinen normi vai elettyä demokratiaa? Varhaiskasvatusikäisten lasten osallisuus kasvatusalan opiskelijoiden ja ammattilaisten puheessa. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4).

Takala, M., Äikäs, A., & Lakkala, S. (toim.). (2020). *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Gaudeamus.

Tilastokeskus. (2025). Varhaiskasvatukseen osallistui 80 % lapsista vuonna 2024. Luettu 03.05.2026 osoitteesta <https://stat.fi/fi/julkaisu/cm0ox84x06hki06um86ddd600>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Turja, L. (2011). Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. *Varhaiskasvatus tänään: Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti*, toukokuu, 24–35.

Vilka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina*. Tammi.

### **Tutkimusaineistot:**

Arvola, O., Liljeroth, P., & Reunamo, J. (2023). Is physical activity a pathway to culturally and linguistically diverse children’s participation in early childhood education and care? *Journal of Early Childhood Education Research*.

Puroila, A.-M., Juutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T., & Takala, M. (2021). Young children’s belonging in Finnish educational settings: An intersectional analysis.

Arvola, O. (2021). Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana.

Repo, E., Aerila, J.-A., Tyrer, M., & Harju-Luukkainen, H. (2024). Multilingual learning environments in early childhood education in Finland.

Chapman de Sousa, E. B. (2017). Promoting the contributions of multilingual preschoolers. *Linguistics and Education*, 39, 1–13.