



“Haasteet on monesti ratkaistavissa hyvällä asenteella ja yhteistyöllä” Kulttuurisensitiivisyys esiopetusryhmän kasvattajien puheessa omasta työstään

Riikka Sirkko^a & Taina Kyrönlampi^b

^a Oulun yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: riikka.sirkko@oulu.fi,
<https://orcid.org/0000-0001-5794-3665>

^b Oulun yliopisto

TIIVISTELMÄ: Varhaiskasvatusympäristöissä on aiempaa enemmän lapsia, joiden äidinkieli ei ole suomi ja jotka tulevat erilaisista kulttuurisista taustoista. Esiopetus suunnitelman perusteissa esiopetuksen toimintaa kehoitetaan kehittämään inklusiiviseen ja kulttuurista monimuotoisuutta huomioivaan suuntaan. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten kulttuurisensitiivisyys näkyy esiopetusryhmän kasvattajien puheessa omasta työstään. Kulttuurisensitiivinen opetus ja kasvatus voidaan käsittää inklusion sisarkäsitteeksi, sillä se tuo esille inklusion arvopohjan ja sitoutuu laajaan inklusiokäsitykseen (Taylor & Sobel, 2011). Tutkimuksen aineiston muodostaa virikekuvan äärellä käyty teemahaastattelu yhden esiopetusryhmän kasvattajien kanssa. Aineistoa analysoitiin hermeneuttisen metodin avulla. Analyysin tuloksena löytyi kaksi teemaa: lasten yksilöllisyyden tukeminen sekä vanhempien ja lähiympäristön toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö. Näiden kahden teeman avulla kuvataan, kuinka kasvattajien kulttuurisensitiivisyys näkyy esiopetusryhmän toiminnassa. Tulosten perusteella olennaista on kasvattajien yhteinen pedagoginen näkemys ryhmän toiminnasta sekä lapsiin ja perheisiin suhtautumisesta. Jännitteitä esiopetusryhmän kasvattajien kulttuurisensitiiviseen työskentelyyn tuovat puutteelliset resurssit, kielitaidon puute sekä kulttuurien väliset erot.

Asiasanat: inklusio, kulttuurinen moninaisuus, esiopetus, kulttuurisensitiivisyys

ABSTRACT: There are more children whose mother tongue is not Finnish and who come from different cultural backgrounds in early childhood education settings. In the national core curriculum for pre-primary education, the development of pre-primary education based on inclusion and cultural diversity is encouraged. In this research, we review how cultural sensitivity is manifested in educators' speech in their work in pre-primary settings. Cultural sensitivity education could be understood to be closely connected to inclusion ideas because it brings out the inclusion value base and commitment to inclusion values (Taylor & Sobel, 2011). The research material consists of a thematic interview with the educators of one pre-school group. A drawing picture was used as inspiration for the discussion. The data was analysed using hermeneutic methods. The analysis resulted in two themes: individual support for children and cooperation with parents and local area actors. These two themes demonstrate how educators' cultural sensitivity is shown in pre-primary group. Based on the results, educators' common pedagogical view of a group's activities and attitudes towards children and families is essential. Insufficient resources, lack of language skills and intercultural differences bring tensions to pre-primary school educators' culturally sensitive work

Keywords: *inclusion, cultural diversity, pre-primary education, cultural sensitivity*

Johdanto

Eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien henkilöiden määrä Suomessa on kasvanut suuresti viime vuosikymmenien aikana (Tilastokeskus, 2021). Tämä näkyy myös varhaiskasvatusympäristöissä, joissa aiempaa useamman lapsen äidinkieli ei ole suomi ja jotka tulevat erilaisista kulttuurisista taustoista (Jokikokko & Karikoski, 2016). Varhaiskasvatuksella ja esiopetuksella nähdään sekä kansainvälisesti että kansallisesti olevan tärkeä merkitys oppimisen ja koulunkäynnin perustan luojana myöhempää koulupolkua varten (Karila, 2016; Kinos & Palonen, 2013; Van Laere & Vandebroek, 2017).

Viimeaikaisessa tutkimuksessa erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien nuorten koulutukseen pääsyssä, oppimistuloksissa, koulutuksesta valmistumisessa sekä työllistymisessä on huomattu olevan eroja kantaväestön nuoriin verrattuna (Leino ym., 2019; Portin, 2017). Näitä eroja selittävät ainakin osittain sekä suomen kielen osaamiseen että heikompaan sosioekonomiseen asemaan liittyvät seikat (Leino ym., 2019). Tämä on huolestuttava kehityslinja, sillä nyky-yhteiskunnassa sekä tulevaisuudessa kasvatus ja koulutus sekä niissä menestyminen ovat olennaisia asioita tasa-arvon aikaansaamisessa sekä sosiaalisen poissulkemisen ennaltaehkäisyssä (Ojala, 2020; Portin, 2017). Yhdenvertaisuuden, eriarvoistumisen ja polarisaation kysymykset ovat tämän hetken ajankohtaisimpia kysymyksiä suomalaisessa kasvatustieteen keskustelussa, ja ne koskevat myös varhaiskasvatuksen kenttää (Sévon ym., 2021).

Sirkko & Kyrönlampi.

Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016) tärkeäksi esiopetuksen tavoitteeksi on määritelty lasten tasa-arvoisuuden, yhdenvertaisuuden ja osallisuuden edistäminen. Nämä arvot ovat myös Lasten oikeuksien sopimuksen (Yleissopimus lasten oikeuksista, 1991) sekä inklusion ideologian (mm. Ainscow ym., 2006) taustalla vaikuttavia arvoja. Esiopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) esiopetuksen toimintaa kehoitetaan kehittämään inklusiiviseen ja kulttuurista monimuotoisuutta huomioivaan suuntaan. Tässä tutkimuksessa ymmärrämme inklusion laajana käsitteenä, joka huomioi vammaisuuden lisäksi myös sukupuolen, etnisen taustan, kielen, kulttuurin, sosiaalisen aseman sekä yhteisön rakenteet, jotka sekä edistävät että estävät osallisuuden toteutumista (Hakala & Leivo, 2015; Haug, 2017; Slee, 2001). Esiopetuksen arjen käytänteiden ja huoltajien kanssa tehtävän tiiviin yhteistyön avulla on mahdollista havaita, paljastaa ja ottaa käsittelyyn inklusiota ja eksklusiota tuottavia mekanismeja (Van Laere & Vandenbroeck, 2017).

Varhaiskasvatuksessa pedagoginen toiminta näkyy arjen käytänteinä sekä lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Oleellista toiminnassa on lasten arjen rakentaminen sellaiseksi, että se tukee varhaiskasvatuslaissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitettyjä arvolähtökohtia, tavoitteita ja painotuksia. (Karila, 2017). Monikielisyttä ja -kulttuurisuutta tukevien toimintatapojen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa on vielä suhteellisen vähän tutkimusta (Honko & Mustonen, 2020a), vaikka eriarvoistuvien koulutuspolkujen syntymistä aletaan ennaltaehkäistä juuri varhaiskasvatuksessa antamalla riittävästi lasten tarvitsemaa oppimisen tukea ja kiinnittämällä huomiota toiminnassa käytettyihin pedagogisiin ratkaisuihin (Arvola ym., 2017). Kasvattajien tehtävänä on luoda kasvatusympäristöön ilmapiiri, joka hyväksyy kaikki lapset ja toivottaa heidät tervetulleeksi sekä tukee heidän oppimistaan ja osallisuuttaan kulttuurisesta moninaisuudesta huolimatta (Richards ym., 2007). Arvolan ym. (2020) tutkimuksen mukaan nykyhetken varhaiskasvatuksen pedagogiset toimet eivät kuitenkaan vielä parhaalla mahdollisella tavalla tue eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallistumista varhaiskasvatuksen toimintoihin.

Tässä tapaustutkimuksessa, joka on osa laajempaa *Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders* -hanketta¹, tarkastellaan yhden päiväkodin esiopetusryhmän henkilöstön kokemuksia kulttuurisesti moninaisten lasten ja perheiden huomioimisesta esiopetuksen toimintaympäristössä.

¹ Nordforsk. Project No. 85644.

Tutkimuskysymyksenä on, *miten kulttuurisensitiivisyys näyttäytyy esiopetusryhmän kasvattajien puheessa omasta työstään?* Kulttuurisella moninaisuudella tarkoitamme tässä tutkimuksessa ryhmän lasten erilaisia kieli- ja kulttuuritaustoja. Koska erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten ja perheiden määrä kasvaa vuosi vuodelta, vaikuttaa se myös varhaiskasvatuksen arjen toimintaan. Lasten ja perheiden erilaiset taustat voivat rikastuttaa esiopetuksen arkea, mutta voivat myös tuoda mukanaan käytännön haasteita opetuksen toteuttamiseen ja yhteistyön tekemiseen huoltajien kanssa (mm. Honko & Mustonen, 2021; Honko & Mustonen, 2020b; Lastikka, 2019). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille varhaiskasvatuksen kasvattajien kulttuurisensitiivisiä käytänteitä, joiden kautta kasvattajat pyrkivät tukemaan kaikkia lapsia ja tekemään yhteistyötä heidän vanhempiensa kanssa.

Inklusio ja kulttuurisensitiivisyys tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoajina

Suomessa, etenkin perusopetuksessa, inklusion nähdään usein edelleen liittyvän ainoastaan oppimiseensa tukea tarvitseviin lapsiin ja heidän opetuksensa paikkaan (mm. Seppälä-Pänkäläinen, 2009). Nykyisin inklusiota tarkastellaan kuitenkin laajemmasta näkökulmasta (Hakala & Leivo, 2015; Haug, 2017) ja inklusiolla pyritään kaikkien yhteisön jäsenten osallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen kokemukseen (Göransson & Nilholm, 2014). Sleen (2001, s. 116) mukaan inklusion määritelmä löytyy kysymyksen *"Kuka on mukana ja kuka ulkopuolella?"* avulla. Inklusion periaatteiden mukaisesti ketään ei tulisi määritellä ulkopuoliseksi.

Kulttuurisensitiivisyyden käsitettä käytetään paljon etenkin sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2021; Volckmar-Eeg, 2021), mutta se soveltuu hyvin kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Käsite kulttuurisensitiivinen opetus ja kasvatustieteellinen tutkimus voidaan käsittää inklusion sisäkäsitteeksi, sillä se tuo esille inklusion arvopohjan ja sitoutuu laajaan inklusiokäsitykseen (Gay, 2010; Taylor & Sobel, 2011). Kulttuurisensitiivisyys osana opetus- ja kasvatustyötä ei sinänsä ole uusi asia tai käytäntö. Sen merkitys ja asema ovat kuitenkin entistä korostetumpia, sillä opetukseen ja kasvatukseen osallistuu yhä enemmän moninaisista kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia lapsia. (Paksuniemi, 2019.) Inklusion tavoin myös kulttuurisensitiivisen asennoitumisen tavoitteena on tarjota tasa-arvoisia mahdollisuuksia riippumatta henkilön kielestä, kulttuurista tai sosioekonomisesta taustasta (Turunen, 2018). Laajan inklusiokäsityksen sekä kulttuurisensitiivisyyden käsitteen taustalla voidaan nähdä olevan tavoite joustavoittaa me ja muut -ajattelutapaa ja nähdä ihminen kielen ja kulttuurin takana (Malinen, 2019).

Sirkko & Kyrönlampi.

Inklusion ideologia tulee konkreettisesti esiin kaikille lapsille yhteisessä kasvatuksessa. Varhaiskasvatuksessa ollaankin siirtymässä lasten lähtökohtia tasoittavasta ”keskimääräisen lapsen” näkökulmasta yksilöiden moninaisuuden korostamiseen. (Vandenbroeck, 2009.) Inklusiiviseen kasvatukseen kuuluu moninaisuuden arvostus ja sen positiivinen korostaminen. Lapsia ei erotella toisistaan jonkin yksilöllisen piirteen, ominaisuuden tai kulttuurisen taustan perusteella, vaan lapset nähdään kokonaisvaltaisesti ja ensisijaisesti lapsina. (Viitala, 2018.)

Lasten ja perheiden moninaisuus ei kuitenkaan vielä näy suomalaisessa varhaiskasvatusta koskevassa lainsäädännössä ja ohjaavissa asiakirjoissa. Lainsäädännössä ja asiakirjoissa lapsia kategorisoidaan ja erotellaan muun muassa tuen tarpeiden, kielen ja kulttuurisen taustan perusteella. (Hermanfors, 2017.) Kuitenkin myös moninaisista kieli- ja kulttuuritaustoista tulevat lapset ovat perhetaustoiltaan hyvin heterogeeninen ryhmä (Jokikokko, 2016; Kääriälä ym., 2020), sillä perheet ovat muuttaneet Suomeen erilaisista maista, erilaisista kulttuureista ja erilaisista syistä. Perheet ovat lisäksi viettäneet Suomessa hyvin erimittaisia aikoja, ja perheiden sosioekonominen tausta vaihtelee (Kääriälä ym., 2020). Gayn (2010) mukaan onkin huomattava, että myös kulttuurit ovat dynaamisia, kompleksisia ja jatkuvassa kehittymisen tilassa, eivätkä ne vaikuta ihmiseen samalla tavalla koko eliniän ajan.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016) kuitenkin korostavat huomion kiinnittämistä myös perheiden moninaisuuteen ja perheiden yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen perheitä ja lapsia kuunnellen. Lasten oma kotikieli ja kulttuuritausta on tärkeää huomioida esiopetuksessa, sillä niiden huomiotta jättäminen voi vahingoittaa lapsen hyvinvointia, kasvua ja kehitystä, heikentää lasten tasa-arvoisuutta ja edesauttaa syrjäytymiskehitystä (Peleman ym., 2020). Pahimmillaan jatkuessaan tämä voi johtaa segregaatioon ja synnyttää kuiluja eri kieli- ja kulttuuriyhteisöjen välille (Honko & Mustonen, 2020a; Ojala, 2020).

Kulttuurisensitiivisyys esiopetuksessa

Kulttuurisensitiivisesti asennoitunut kasvattaja osaa ottaa huomioon kulttuuritaustan takana olevan lasten ja perheiden yksilöllisyyden (myös Taylor & Sobel, 2011) ja näkee kulttuurin asiana, joka tulee näkyväksi vuorovaikutuksessa. Kun ollaan vuorovaikutuksessa toisesta kulttuurista tulevan lapsen ja perheen kanssa, molemminpuolinen kulttuuritietoisuus lisääntyy ja samalla kulttuureihin tutustutaan yksilöiden näkökulmasta (Volckmar-Eeg, 2021). Kulttuurisensitiivinen kasvattaja

Sirkko & Kyrönlampi.

huomioi kaikki oppilaat yksilöinä ja toteuttaa opetusta inklusion periaatteiden mukaisesti huolehtien oppilaiden välisen tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja osallisuuden tukemisesta (Ojala, 2020; Paksuniemi, 2019; Richards ym., 2007; Taylor & Sobe, 2011).

Toiminnan suunnittelussa tärkeällä sijalla on tietoisuus lasten erilaisista kulttuuritaustoista sekä niihin liittyvistä käytänteistä, traditioista ja erityispiirteistä. Ryhmän kasvattajat toimivat omassa työssään esimerkkinä lapsille ja omalla toiminnallaan opettavat lapsia muun muassa suvaitsevaisuuteen ja rasminvastaisuuteen. (Paksuniemi, 2019.) Kulttuurisensitiivinen työtapu vaatii lasten kanssa toimivilta kasvattajilta uudenlaista asennoitumista ja vastaanottavaisuutta moninaisista lähtökohdista tulevia lapsia kohtaan (Arvola ym., 2020). Guo ja Dalli (2016, s. 256) rohkaisevatkin varhaiskasvatuksessa työskenteleviä kasvattajia tekemään työssään pedagogisia valintoja, joissa huomioidaan lasten yksilöllisyys. Heidän mukaansa ”Mikään yksittäinen pedagoginen menetelmä ei toimi kaikille lapsille”.

Esiopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) painotetaan erityisen huomion kiinnittämistä opetuksessa etenkin lasten kielitaidon, identiteetin sekä itsetunnon kehittämiseen. Eerola-Pennanen (2017) mukaan kieli ei kuitenkaan ole vain oppimisen ja kommunikaation väline, vaan väline, jonka avulla kuulutaan yhteisöön. Kieli on myös keskeinen osa ihmisen identiteettiä. Kasvattajien tehtävä on edistää lasten Suomeen integroitumista muun muassa tukemalla suomen kielen ja kulttuurin oppimista (Paksuniemi, 2020). Esiopetuksessa tavoitteena onkin tukea kaikkien lasten kielitietoisuuden heräämistä ja kehittymistä (Opetushallitus, 2016). Hongon ja Mustosen (2020b) mukaan kielitietoisuus ei ole vain tietoa erilaisista kielistä, vaan se voidaan ymmärtää herkkyydeksi havaita kieleen liittyviä ilmiöitä, kuten asenteita eri kieliä ja niiden käyttäjiä kohtaan sekä erilaisia vuorovaikutustapoja. Kielitietoisuus on myös taitoa ja halua huomioida nämä ilmiöt omassa toiminnassa. Suomen kielen oppimisen tärkeydestä huolimatta monikielisyttä ei tule nähdä ongelmana tai puutteena, vaan pikemminkin arvona ja resurssina (Peleman ym., 2020).

Varhaiskasvatuksessa erilaisia kulttuureja lähestytään usein tutustumalla kieleen, vaatetuksen ja esineisiin, mikä on helpoin tapa toteuttaa kulttuurikasvatusta. Kuitenkin jos keskitytään ainoastaan kulttuurien näkyviin ja joskus eksoottisiin piirteisiin, korostuvat vain kulttuurien ulkoiset elementit, mikä voi vahvistaa stereotyyppisiä käsityksiä. (Eerola-Pennanen, 2011.) Opetuksessa on huomioitava, että vaikka saman maan sisällä kasvaneilla usein on useita samoja tapoja, arvoja ja ajatusmalleja, kullakin alueella, suvulla ja perheellä on omat tapansa ja ominaispiirteensä. Hyvää tarkoittava kulttuurin näkyväksi tekeminen ja arvostaminen voi pahimmillaan kääntyä lapsen pakottamiseksi tietynlaiseen kulttuuriseen muottiin. (Malinen, 2019.) Esimerkiksi

Sirkko & Kyrönlampi.

monille monikulttuuristen perheiden Suomessa syntyneille lapsille suomalainen kulttuuri on tutuin kulttuuri ja se tulisi ottaa huomioon myös opetuksen suunnittelussa (Alemanji, 2021). Kulttuuri laajasti ymmärrettynä on tapa hahmottaa maailmaa, ja se tapa voi olla jokaisella yksilöllä erilainen. (Malinen, 2019.)

Kulttuurisensitiivisyys ja huoltajien kohtaaminen yksilöinä kulttuuritaustasta riippumatta on tärkeää myös huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä (Kivijärvi, 2011). Huoltajien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteistyö on laajasti tunnustettu tärkeäksi asiaksi lasten hyvinvoinnille (Turunen, 2018). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (Opetushallitus, 2016) lasten huoltajat nähdään tärkeinä yhteistyökumppaneina toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Moninaisesta kieli- ja kulttuuritaustasta tuleville lapsille yhteys huoltajan ja varhaiskasvattajan, kahta erilaista sosiaalista kontekstia edustavien henkilöiden, välillä on erityisen tärkeä (Norheim & Moser, 2020). Yhteistyön tekeminen eri kieltä puhuvien ja eri kulttuuritaustasta tulevien huoltajien kanssa ei tutkimusten mukaan aina ole ongelmaton. Etenkin kieleen liittyvät haasteet ovat Norheimin ja Moserin metatutkimuksessa (2020) olleet kasvattajien mukaan yleisimpiä. Samassa tutkimuksessa tuli esille, että huoltajien näkökulmasta katsottuna kasvattajilta oli puuttunut sensitiivisyyttä sekä kärsivällisyyttä vanhempien kielen haasteita kohtaan. Kielen ja kommunikaation haasteet näkyivät myös Sønsthagenin (2020) tekemässä tutkimuksessa, jossa huoltajat olivat kokeneet, etteivät olleet saaneet riittävästi tietoa varhaiskasvatuksen roolista ja vastuista, vaikka olivatkin muuten tyytyväisiä yhteistyöhön työntekijöiden kanssa. Turunen (2018) huomauttaakin, että eri kulttuuritaustasta tulevilla vanhemmilla ei välttämättä ole tietoa suomalaisesta varhaiskasvatusjärjestelmästä ja he tarvitsevat erityisohjausta pystyäkseen toimimaan yhteistyössä kasvattajien kanssa.

Tutkimusaineisto ja tutkimuksen konteksti

Sirkko & Kyrönlampi.

Tutkimusaineiston muodostaa virikehaastattelu, jonka kävivät pohjoissuomalaisen päiväkodin esiopetusryhmän kasvattajat piirroskuvan äärellä keväällä 2018. Virikehaastatteluun osallistuivat ryhmän kaksi lastentarhanopettajaa sekä lastenhoitaja, jotka olivat työskennelleet yhdessä samassa esiopetusryhmässä usean vuoden ajan. Esiopetusryhmässä työskenteli lisäksi ryhmäavustaja, joka ei osallistunut haastatteluun. Virikehaastattelun lähtökohtana toimi *Politics of Belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders*-hankkeessa tuotettu piirroskuva (Kuva 1), jonka tarkoituksena oli toimia haastattelussa keskustelunherättäjänä.



KUVA 1 Keskustelun virittäjäksi tuotettu piirroskuva (Ojala, 2018)

Tutkimushaastattelun virittäjänä toimiva kuva ideoitiin varhaiskasvatuksen ja erityispedagogiikan tutkijoista koostuvan tutkimusryhmän jäsenten kesken. Virikekuvan ideointi lähti liikkeelle yhteenkuuluvuuden politiikan (mm. Yuval-Davis, 2011) sekä inklusion (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994) käsitteiden pohjalta sekä siitä tutkijoiden esiymmärryksestä ja ennakkokäsityksestä, kuinka nämä teemat näkyvät varhaiskasvatusympäristöjen arjen toiminnassa. Törrönen (2017) käsittää virikekuvan ja haastateltavien kanssakäymisen dialogiseksi vuorovaikutustilanteeksi, jossa myös virikekuva osallistui merkitysten rakentamiseen.

Haastattelutilanne alkoi haastattelijoiden esittelyllä ja lyhyellä alustuksella hankkeen tavoitteista ja päämääristä. Myös haastattelun osallistujia pyydettiin vuorotellen esittelemään itsensä ja kertomaan yleisiä asioita lapsiryhmästä, jossa he työskentelivät. Lapsiryhmää koskevia yleisiä asioita olivat mm. lapsiryhmän koko, työntekijöiden määrä ja lapsiryhmän moninaisuus. Esittelyjen jälkeen virikekuva annettiin kasvattajille katsottavaksi seuraavilla saatesanoilla:

Sirkko & Kyrönlampi.

”Ja me ollaan mietitty mietitty sitä kansainvälisessä tutkijaryhmässä, että miten me lähetään kasvattajien kanssa juttelemaan tästä yhteenkuuluvuudesta eri kulttuureissa. Nii me on tämmönen idea, että me lähettäis kuvan perusteella. Eli täällä meillä ois kuva. Ja mää annan nyt teille hetken katsoa tätä kuvaa ja miettiä, että mikä siinä tuntuu tutulta ja mikä oudolta ja vähän että sitte sitä yhteenkuuluvuutta pohtimaan vähän tämän kuvan avulla.”

Virikekuvan katsomiselle annettiin noin puoli minuuttia aikaa, jonka jälkeen aloitettiin virikekuvan herättämistä ajatuksista keskusteleminen. Kasvattajat kertoivat vuolaasti kuvan herättämiä ajatuksiaan ja vertasivat kuvan tilanteita omaan lapsiryhmäänsä. Kuvan lisäksi haastattelun tukena toimi teemarunko, jota käytettiin varmistamaan, että kaikki asiat tulevat käsitellyiksi keskustelun aikana. Teemarunko muodostui seuraavista aihepiireistä: Esittäytyminen, ryhmän arjen käytänteet, ryhmän materiaallinen ympäristö, yhteenkuuluvuus ja ulossulkeminen lapsiryhmässä, lasten väliset suhteet, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja suomalaisen varhaiskasvatuksen kansalliset linjaukset.

Tässä tutkimuksessa piirroskuva toimi haastattelussa ärsykkeenä ja projektiivisena peilinä tutkimuksen kohdejoukolle. Virikekuva voi tuottaa osallistujissa fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia reaktioita ja toimia heidän kokemustensa peilinä. Se aktivoi tuomaan esiin omaa mielenmaisemaa, sosiaalisia tai kulttuurisia arvoja. (Törrönen, 2017.) Tässä tutkimuksessa havaittiin, että keskustelu virikekuvasta siirtyi tarkastelemaan kasvattajien omaa esiopetuksen toimintaympäristöä ja heidän käyttämiään toimintatapoja. Eräs kasvattaja kommentoi kertoessaan virikekuvasta: ”Näille alkaa heti antaa nimiä näille kasvoille omasta kokemuksesta.” Virikekuvan herättämiä ajatuksia kasvattajat vertasivat oman ryhmänsä käytänteisiin. Tämä näkyi muun muassa siinä, kuinka kuvan suurta avonaista ryhmätilaa vertailtiin esikouluryhmän tiloihin, joita oli tietoisesti jaettu pienempiin leikkialueisiin. Näin ollen virikekuva toimi tässä tutkimushaastattelussa pienoismaailmana (Törrönen, 2017).

Tämän tutkimuksen ensimmäinen ja toinen kirjoittaja osallistuivat tutkimusaineiston hankinnassa käytetyn virikekuvan ideointiin, mutta eivät itse olleet mukana kasvattajien haastattelussa. Haastattelun suoritti kaksi hankkeessa toimivaa tutkijaa. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Nauhoitetun keskustelun pituus oli 1 t 32 min, ja litteraatin pituus oli 52 sivua (Times New Roman -fontilla, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Aineiston litteroinnin teki tutkimusavustaja. Litteroitaessa aineisto anonymisoitiin korvaamalla keksityillä nimillä paikkojen ja ihmisten nimet, joiden avulla päiväkotiryhmä olisi mahdollista tunnistaa.

Tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien ryhmään kuului yhteensä 26 esiopetusikäistä lasta. Osa lapsista oli ollut jo edellisenä vuonna samojen kasvattajien ryhmässä

Sirkko & Kyrönlampi.

viisivuotiaina ”viskareina”, joten osa lapsista oli kasvattajille tuttuja jo usean vuoden ajalta. Ryhmässä oli lapsia, joiden vanhemmista ainakin toinen oli kotoisin muusta kuin suomalaisesta kieli- ja kulttuuritaustasta. Ryhmässä olevat lapset olivat tulleet lähipäiväkotiryhmään, eikä ryhmän kielellinen moninaisuus ollut kasvatuksen järjestäjän tietoinen valinta. Ryhmän lapsilla oli yhdeksän eri kotikieltä, ja he opiskelivat suomea toisena kielenään. Lasten suomen kielen oppimista tuettiin varhaiskasvatuksen päivittäisessä toiminnassa ja lisäksi ryhmässä kävi arabian kielen opettaja pitämässä toimintaa arabiankielisille lapsille. Kieli- ja kulttuuritaustaltaan moninaisessa lapsiryhmässä oli myös lapsia, joilla oli erilaisia oppimisen tuen tarpeita.

Olemme noudattaneet tutkimuksessa eettisen tutkimuksen periaatteita (European Early Childhood Education Research Association [EECERA], 2015; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Tutkimukseen osallistuneet kasvattajat ovat olleet tietoisia siitä, että heidän virikehaastattelunsa toimivat tutkimusten aineistona. Kasvattajilla on ollut mahdollisuus perua osallistumisensa tutkimusprojektiin missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Osallistuminen tutkimusprojektiin on perustunut kasvattajien vapaaehtoisuuteen. Aineistosta on poistettu kaikki identifikaatiotekijät, jolloin kasvattajien, lasten ja vanhempien anonymiteetti ja yksityisyys on säilynyt. Tutkimushankkeen alussa myös esiopetusryhmän vanhempia on informoitu tutkimusprojektista.

Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimuksen aineiston analyysin lähtökohtana on Gadamerin (2004) hermeneuttinen metodi, jolloin tutkimusaineistoa lähestyttiin aineistolähtöisesti ilman ennakkoon suunniteltua luokittelu- tai käsitepohjaa. Tutkimuskysymystä ei asetettu ennen aineiston analyysiä, vaan se syntyi aineiston analyysiprosessin aikana. Aineiston analyysi eteni kulkemalla hermeneuttisen kehän tavoin. Tässä tutkimuksessa ymmärrämme hermeneuttisen kehän aineiston analyysitapana, jossa aineiston tulkinta, reflektointi ja tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen muodostavat vuoropuhelun, joka Gadamerin (2004) mukaan on kaiken ymmärtämisen perusta.

Hermeneutiikan lähtökohdan mukaisesti kirjoittajilla oli esiyymmärrystä (Gadamer, 2004) esiopetuksen toimintaympäristöistä, johon he olivat perehtyneet sekä aiemmassa tutkimuksessaan (mm. Kyrönlampi ym., 2020; Sirkko ym., 2019), että tutkimushankkeen aikana. Esiyymmärryksellä tarkoitetaan, että ymmärtäminen lähtee liikkeelle kokemusten, kielen ja henkilöhistorian muovaamista käsityksistä, käsitteistä ja ajattelutavoista (Backman, 2018). Tässä tutkimuksessa tutkijoiden esiyymmärrys

Sirkko & Kyrönlampi.

varhaiskasvatuksesta ja inklusiosta oli muotoutunut tutkijoiden koulu- ja työuran aikana. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija yksi luki ensin aineistoa ja toinen tutkija toimi aineiston kriittisenä keskustelukumppanina haastaen ensimmäisen tutkijan tekemiä tulkintoja aineistosta. Kriittisen keskustelun ja reflektoinnin avulla pyrittiin tiedostamaan ja huomioimaan heidän esiymmärryksensä tutkittavasta ilmiöstä. Kirjoittajien esiymmärrys ja tiedot varhaiskasvatuksen toimintaympäristöstä vaikuttivat ensimmäisessä vaiheessa myös aineiston analysointiin ja aineistosta tehtyihin ensimmäisiin tulkintoihin. Analyysivaiheen aikana molemmat tutkijat lukivat aineistoa useaan kertaan, ja aineiston analyysi syveni eri analyysivaiheiden kautta

Aineiston analyysin edetessä hermeneuttisen kehän tavoin aineistosta ilmeni ensimmäinen teema, joka oli inklusio. Inklusion käsitteen paikantamisen jälkeen päätelmiä tarkasteltiin tutkimuskirjallisuuden valossa. Tutkijat olivat kuitenkin tietoisia esiymmärryksen vaikutuksesta analyysiin, joten ensimmäisten tulkintojen pohjalta jatkettiin lukemalla aineistoa edelleen. Gadamerin (2004) mukaan tulkitseminen alkaa ennakkokäsityksillä, jotka korvautuvat analyysin edetessä sopivammilla käsitteillä.

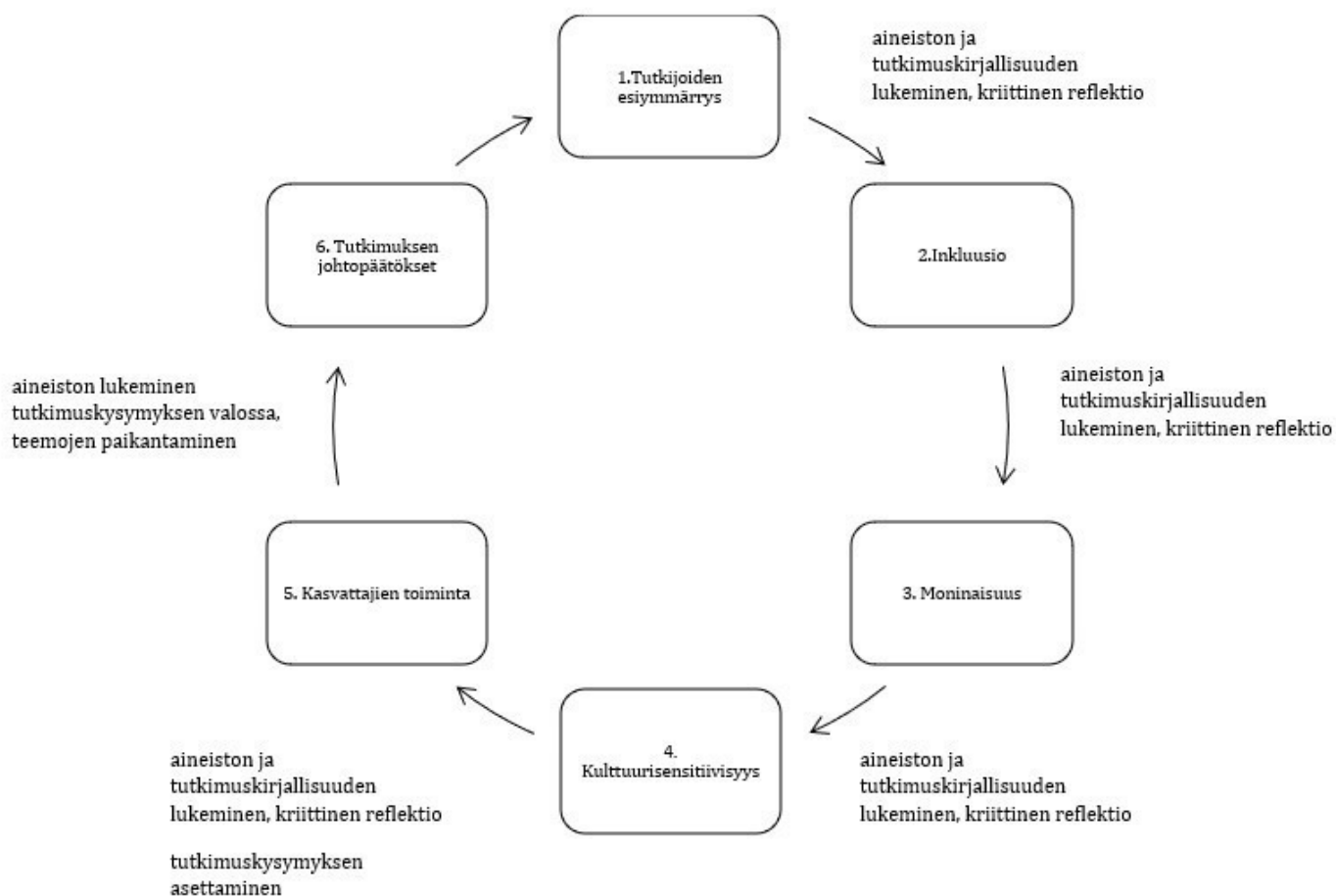
Kolmannessa vaiheessa analyysin syventyessä aineistosta tarkentui lapsiryhmän kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta kuvaava teema, jonka voidaan ajatella kuvaavan inklusion laajaa käsitettä (Slee, 2011). Aineistosta havaittiin kuvauksia ja kasvattajien pohdintoja lapsiryhmän moninaisuudesta. Kasvattajat nostivat voimakkaasti esille ryhmänsä lasten monet eri kotikieliset ja erilaiset kulttuuritaustat ja jättivät sivuosaan lasten kasvuun ja oppimiseen liittyvän moninaisuuden. Tämän vuoksi analyysissä keskityttiin nimenomaan eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten tukemiseen esikouluryhmässä. Analyysiä jatkettiin lukemalla tutkimuskirjallisuutta (mm. Malinen, 2019; Van Laere & Vandenbroeck 2017) ja samalla pohtimalla kysymystä, mitä moninaisuuden taustalla on.

Neljännessä vaiheessa aineistoa luettaessa havaittiin, että puhuessaan lapsiryhmän kielellisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta kasvattajat olivat herkkiä lasten erilaisille tarpeille. Tämän herkkyyden tulkitsimme kulttuurisensitiivisyyden käsitteeksi. Kulttuurisensitiivisyyden käsitteeseen perehdyttiin tämän jälkeen myös tutkimuskirjallisuuden (mm. Katisko, 2013; Taylor & Sobel, 2013) avulla. Kulttuurisensitiivisyyden käsite näyttäytyi aineiston ja tutkimuskirjallisuuden valossa aineistosta löytyvänä pääkäsitteenä. Tämän myötä tutkimuksen tutkimuskysymykseksi asetettiin: miten kulttuurisensitiivisyys näyttäytyy esiopetusryhmän kasvattajien toiminnassa?

Sirkko & Kyrönlampi.

Viidennessä vaiheessa tutkimuskysymyksen asettamisen jälkeen tutkijat lukivat aineistoa ja havainnoivat aineistosta kasvattajien esiin tuomia käytänteitä ja toimia, joita he käyttivät esiopetusryhmän opetuksessa ja kasvatuksessa. Kasvattajien toimintaa tarkastelevan analyysivaiheen aikana tutkijat kävivät vuoropuhelua aineistosta löydetyistä käytänteistä ja niiden merkityksestä sekä pelkistivät esiin tulleita teemoja, jotka olivat lasten yksilöllisyyden tukeminen sekä perheiden ja lähiyhteisön toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö. Aineistossa oli havaittavissa myös jännitteitä, jotka vaikuttivat esiopetusryhmän toimintaan ja yhteistyön tekemiseen huoltajien kanssa.

Kuviossa 1 on esitetty tiivistetysti tämän tutkimuksen analyysivaiheet. Hermeneuttista metodia hyödynnettiin myös aineiston analyysin ja tutkimuksen kirjoittamisen aikana siten, että tutkimuksen kirjoittaminen aloitettiin heti aineiston analyysivaiheessa ja tekstiä kirjoitettiin uudelleen analyysin edetessä (Heinilä, 2014).



KUVIO 1 Aineiston syvenevän analyysin eteneminen hermeneuttisella kehällä

Sirkko & Kyrönlampi.

Edellä oleva kuvio näyttää, kuinka analyysin viisi eri vaihetta muodostivat hermeneuttisen kehän tavoin tulkintakehikon, jossa ilmiön ymmärtäminen alkoi tutkimusaineiston yksittäisistä osista ja syventyi analyysin edetessä kohti tutkittavan ilmiön kokonaisvaltaista ymmärtämistä kahden teeman kautta (Gadamer, 2004; Vilka, 2017).

Tulokset

Tutkimuksen tuloksena paikansimme kaksi pääteemaa (lasten yksilöllisyyden tukeminen sekä vanhempien ja lähiympäristön toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö), joiden avulla kuvataan, kuinka kasvattajien kulttuurisensitiivisyys näkyi esiopetusryhmän toiminnassa. Kasvattajien kulttuurisensitiivinen toiminta edellytti ryhmän kasvattajilta samankaltaista näkemystä, yhteistä pedagogista katsetta, jota kuvaamme seuraavaksi.

Kasvattajien samankaltainen näkemys kulttuurisensitiivisen työn edellytyksenä

Kasvattajien toiminnasta oli havaittavissa, että ryhmän kasvattajille oli muodostunut samankaltainen näkemys lapsiin suhtautumisesta, esiopetuksen tavoitteista, lasten suomen kielen oppimisesta sekä huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeydestä. Opettajien samankaltainen näkemys on onnistuneet kulttuurisensitiivisen yhteistyön edellytys. Kasvattajien mukaan heidän tiimityönsä voimavarana toimi yhteinen huumori ja työn ”ryppyotsaisen tekemisen” välttäminen, kuten eräs kasvattaja pohti. Positiivinen asennoituminen työhön sekä yhteistyön tekeminen toimivat hyvänä lähtökohtana työlle monimuotoisessa lapsiryhmässä ja heidän vanhempiensa kanssa toimimisessa, kuten seuraavasta haastattelukatkelmasta voidaan havaita:

Että se niin ku siinä mielessä, vaikka se saattaa aiheuttaa jonkunlaisia näennäisiä haasteita, jotka on monesti asennekysymyksiä ja vain ratkaistavissa hyvällä asenteella ja yhteistyöllä, mutta se antaa meille sen niinkö sen ympäristön, jossa meillä on niin paljon niitä erilaisuuksia joita me vaan niinku meidän tarvii avata niitä lasten kanssa keskustella.

(esimerkki 1)

Vaikka esiopetusryhmässä oli paljon lapsia, joiden kielen- ja kulttuurinoppiminen vaati kasvattajien tukea, ei se aineiston mukaan näyttänyt kuormittavan kasvattajia, vaan lasten suomen kielen oppiminen nähtiin palkintona tehdystä työstä (myös Honko & Mustonen, 2020b). Suomenkielisiin leikkeihin osallistuminen toimi kasvattajille

Sirkko & Kyrönlampi.

merkkinä lasten kielen oppimisesta ja osallisuuden lisääntymisestä, koska osallistuminen edistää lasten mahdollisuuksia toimia tasavertaisena esiopetusryhmän jäsenenä (myös Eerola-Pennanen, 2011). Seuraava esimerkki havainnollistaa, kuinka kasvattajat iloitsivat ja kokivat työnsä palkitsevana, kun lapset oppivat suomen kieltä. Tämä vahvisti kasvattajissa motivaatiota työtänsä kohtaan.

Se, jos sanotaanko joskus, tulee semmonen lapsi, joka ei puhu sanaakaan suomea, niin se on ilo nähdä, että jos jotenki pystytään tiiminä auttaa sitä. Että, miten lapsi yks sana kerrallaan oppii suomia ja pikkuhiljaa pääsee tähän suomalaisten lasten leikkiympyröihin mukkaa ja se, se on erittäin palkitsevaa meille henkilökunnalle.

(esimerkki 2)

Esiopetusryhmän kasvattajien työssä jännitteitä aiheutti lasten kieli- ja kulttuuritaustojen sijaan liian vähäinen henkilökunnan määrä, ja haastattelussa kasvattajat nostivat esille resurssien puutteen:

Elikkä se resurssin puute syö, vaikka suoraan meillä suomi toisena kielenä opetuksen mahdollisuuksia. Ku aatellaan, joka meillä on niinku meidän monimuotosessa ryhmässä eniten haasteena, on se, että meidän pitäis opettaa niille lapsille suomea, jotta ne pääsis paremmin meidän ryhmään mukaan ja ryhmän toimintaan mukaan.

(esimerkki 3)

Resurssien puute näkyi kasvattajien mukaan toisen ryhmäavustajan puutteena. Ryhmäavustajaa olisi tarvittu etenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimiseen, ja ryhmäavustajan puuttumisen koettiin vievän resursseja juuri erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista tulevilta lapsilta ja heidän suomen kielen opiskelunsa tukemisesta. Henkilöstön liian vähäinen määrä monikulttuurisessa lapsiryhmässä voikin olla yksi inkluusiota estävä tekijä (Ojala, 2020). Myös Gay (2010) huomauttaa, että kasvattajien kulttuurisensitiivinen asennoituminen ei yksin riitä eri kieli- ja kulttuuritaustasta tulevien lasten yhteiskuntaan integroitumisen tukemiseksi ja marginalisoitumisen estämiseksi, vaan tarvitaan myös yhteiskunnan taholta tulevaa poliittista päätöksentekoa, ohjausta ja rahoitusta.

Lasten yksilöllisyyden tukeminen

Kasvattajien kulttuurisensitiivisyys näyttäytyi aineistossa lasten yksilöllisyyden tukemisena. Ryhmän lapsia ei kohdeltu tietyn kulttuuriryhmän jäsenenä, vaan yksilöinä. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, kuinka vapaissa leikki-tilanteissa kasvattajat ohjasivat lapsia miettimään itse, mitä kukin haluaa leikkiä, sen sijaan, että olisivat automaattisesti ohjanneet tiettyä kieliryhmää tai sukupuolta edustavat lapset samaan leikkiin.

Sirkko & Kyrönlampi.

Minusta me ollaan sovittu se, että kannustetaan niinku siihen, että mietitään sitä tekemisen kautta. Että, mitä sinä haluat tehdä? Että, älä niin välitä siitä, että kuka kaveri siinä nyt sattuu olemaan tekemässä. Vaan niinku että pietään sitä omaa puolta ja pyritään niinku sitä omaa leikkiä kehittää sillä, että leikitään semmosta, mihin on se mielenkiinto, eikä väkisin väännetä, ku tää mun ainut paras kaveri nyt haluaa leikkiä tätä, niin mun on pakko olla tässä leikissä.

(esimerkki 4)

Vapaissa leikkitalanteissa lapset kuitenkin usein mielellään hakeutuivat leikkimään juuri samaa kieliryhmää edustavien kavereiden kanssa ja käyttivät leikissä yhteistä kotikieltään. Vaikka esiopetuksen yhtenä tavoitteena on suomen kielen oppiminen, lapsille sallittiin esiopetuksessa myös oman kotikielen käyttäminen ja kasvattajat ymmärsivät sen tärkeyden lapsen elämässä. Kasvattajat olivat kuitenkin myös havainneet, että vaikka lapset eivät välttämättä puhuneet samaa kieltä, mutta olivat taustaltaan samalta kulttuurialueelta, he hakeutuivat mielellään yhteisiin leikkeihin vapaissa leikkihetkissä.

Mää ymmärrän sen silläkin, että tuota se on se tunteitten kieli. Niin. Ja se on hirveen ihana saaha puhua sitä ommaa.

(esimerkki 5)

Lasten yksilöllistä oppimisen tukemista mahdollisti myös se, että esiopetusryhmä oli jaettu oppimistarpeiden mukaan pienryhmiin, joissa lapset voivat paremmin tutustua toisiinsa toimintahetkien aikana ja saada itseluottamusta ja uskallusta toimia ryhmässä. Pienryhmät pysyivät samana koko lukuvuoden, mutta ryhmän työntekijät vuorottelivat pienryhmien ohjaajina.

Turvallisempaa siinä pikkuporukassa rueta tekemään ja siinä ensin niinkö avata se oma oleminen ja uskaltaa olla enemmän oma itensä. Ja sitten ku huomaa, että no tässä ei tapahu mittään, vaikka mä oonki just sitä mitä mä oon, niin sitten ne saa rohkeutta olla myöski siinä koko ryhmässä.

(esimerkki 6)

Gyekyen ja Ruposen (2018) mukaan pienessä ryhmässä sensitiivisen kasvattajan johdolla toimiminen tukee myös lasten kielen ymmärtämistä ja omaa ilmaisua, koska puhujia, hälyä ja vuorovaikutussuhteita on vähemmän kuin suuressa ryhmässä. Ryhmän kasvattajien ymmärtävä suhtautuminen kulttuurieroihin näkyi myös lasten erilaisten keskustelu- ja itseilmaisutapojen ymmärtämisenä. Kasvattajat tulkitsivat, että lasten erilainen tapa riidellä johtui eri kulttuureille ominaisesta tavasta ilmaista itseään.

Sirkko & Kyrönlampi.

Jos sanotaan näin, että suomalainen ulkomaalaiselle kinastellee, suomalainen sanoo sanalla, mutta toinen saattaa huutaa ja ääntelehtiä.

(esimerkki 7)

Edellä esitetyssä esimerkissä ja sen tulkinnassa voidaan kuitenkin havaita myös mahdollisuus virhetulkintoihin, sillä lasten yksilöllisiä vuorovaikutustapoja voidaan tulkita kulttuurista johtuvaksi. (mm. Malinen, 2019)

Lasten yksilöllisyyden tukeminen oli myös lapsiryhmässä luontaisesti näkyvän moninaisuuden sanoittamista ja esille tuomista. Kasvattajat kokivat lapsiryhmän moninaisuuden rikkautena ja näkivät tehtäväkseen selittää ja sanallistaa lapsille ryhmässä luonnollisesti näkyvää moninaisuutta.

Mun mielestä se on kans hirveen positiivista ja sitte ennen kaikkea niinkön lasten kannalta. Että, musta on niinkö mainio seurata ja kattoo, ku ne tottuu siihen, että miten meillä on täällä vaikka minkä värisiä ja miten on silmät kelläki, että riippuen siitä omasta taustasta. Ja tuota silmien värit, hiusten värit, tavat, nii ne ei edes huomaa... Että se on jo niin niitten arkipäivää. Että, lapset ottaa sen hirveen luonnollisena. Että, ei ne niinkö automaattisesti oo sillain, että kauheeta, että nyt meille tulee tänne jotaki mamuja. Tai miten nyt sanotaan tällai ikävästi näin.

(esimerkki 8)

Esiopetusryhmän lapsille erilaisuus, erilainen ihon- ja hiustenväri tai erilainen kieli olivat kasvattajien mukaan luonnollisia asioita. Lapset eivät olleet osanneet kiinnittää siihen erityistä huomiota, ennen kuin kasvattajat olivat nostaneet sen keskusteluun. Yksilöllisyyden tukemisen lisäksi kasvattajat kokivat tärkeäksi tehtäväkseen sanoittaa ja selittää lapsiryhmän lasten moninaista taustaa, lasten käyttämiä erilaisia kieliä ja esiin tulleita kulttuurisia tapoja. Moninaisuuden sanoittaminen onkin tärkeää, ja kasvattajien tulee tiedostaa monikielisyteen ja kulttuureihin liittyvät erot, jotta he voivat tukea lapsia ja perheitä ja luoda mahdollisuuksia tasa-arvoiseen kansalaisuuteen. Erilaisuuden ymmärtäminen tasa-arvoisuusajattelun rinnalla on osa kulttuurisensitiivisyyttä. (Virta & Tuittu, 2013.) Lisäksi myös esiopetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) tuodaan esille lapsiryhmän kielten, kulttuurien ja katsomusten näkyväksi tekemistä.

Vanhempien ja lähiympäristön toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö

Lasten yksilöllisyyden ja moninaisuuden tukemisen lisäksi esiopetusryhmässä tuotiin aktiivisesti esille eri kulttuureita erilaisten tapahtumien ja toimintojen avulla. Tapahtumiin pyydettiin aktiivisesti mukaan myös lasten vanhempia, ja kasvattajat näkivät tärkeäksi vanhempien ja muiden lähiympäristön toimijoiden kanssa tehtävän yhteistyön. Päivittäinen yhteydenpito lasten tuonti- ja hakutilanteissa nähtiin

Sirkko & Kyrönlampi.

kasvattajien näkökulmasta tärkeäksi mahdollisuudeksi kohdata lasten vanhemmat. Mitä tutummaksi vanhemmat kasvattajille tulivat, sitä enemmän kasvattajat kertoivat juttelevansa vanhempien kanssa myös muista kuin ainoastaan lapsia koskevista asioista:

Ei ne tuu niinkö ihan perille mutta sitte siinä oven vieressä ja siinä tuota noin nii vaihetaan monen näköstä kuulumista. Eikä oo aina ihan justiinsa ennää lasten asioita.

(esimerkki 9)

Esiopetusryhmän kasvattajilla oli selkeänä tavoitteena saada kaikkia ryhmän lasten vanhempia osallistumaan mukaan yhteiseen toimintaan. Vanhempien mukaan ottamisen onkin havaittu lisäävän etenkin monikielisten lasten osallisuutta (Arvola ym., 2020). Kasvattajat kokivat, että heidän tarjoamansa toiminnan avulla vanhemmille tarjoutui mahdollisuus verkostoitua ja oppia tuntemaan toisia vanhempia. Ryhmän kasvattajien tavoite yhteistyön tekemisessä vanhempien kanssa oli näin laajempi kuin ainoastaan vanhempien osallistuminen oman lapsen esiopetusryhmän toimintaan.

Ja saahan niitä perheitä mukkaan tähän että sitten niin. Jos ei muuta nii he totutuu niihin muihin omankielisiin, että se saattaa olla semmonen henkireikä niinkö että, en ole täällä yksin, että täällä on näitä toisiakin. Että, sillä tavalla semmosta sosiaalista verkostoo sieltä. Että, näihin. Tää on yks semmonen asia, mihin me pyritään, sillä, että meillä on tämmösiä tapahtumia sitten, että me saahan niinkö perheitä yhteen ja sillä tavalla semmosta.

(esimerkki 10)

Esiopetusryhmässä sekä päiväkodissa oli vuoden aikana pidetty useita yhteisiä tilaisuuksia, kuten muun muassa vapaamuotoinen kevätretki, johon ei ollut suunniteltu erityisempää ohjelmaa, vaan tarkoituksena oli ollut vapaamuotoisesti viettää aikaa yhdessä. Lisäksi esiopetusryhmässä ja päiväkodissa oli järjestetty erilaisia juhlia ja näyttelyitä, muun muassa Suomi 100 -juhla sekä erilaisia taidenäyttelyitä, joihin vanhempia oli kutsuttu mukaan.

Esiopetusryhmän lasten vanhempia oli vierailut esiopetusryhmässä opettamassa oman kotimaansa lauluja ja leikkejä. Lisäksi erään lapsen äiti oli lukenut esiopetusryhmän lapsille omalla kielellään satuja, jotka hänen lapsensa oli tulkannut suomeksi. Ryhmän kasvattajat kertoivat haluavansa tuoda toiminnassaan enemmän esille muiden maiden juhlia ja tapoja, mutta he kokivat, ettei heillä ei ollut riittävästi tietoa eri kulttuurien juhlaperinteistä ja tapakulttuurista. Kasvattajat kuitenkin suunnittelivat ottavansa jatkossa kunkin kulttuurin juhlapäivät puheeksi alkusyksyn

Sirkko & Kyrönlampi.

esioppimissuunnitelmakeskusteluissa, jotta tietoisuus juhlista lisääntyisi ja niitä olisi helpompi tuoda esille lukuvuoden aikana.

Vieraisiin kulttuureihin tutustumisen lisäksi ryhmän kasvattajat näkivät tärkeänä myös suomalaisen kulttuurin esille tuomisen ja kulttuuritaustasta riippumatta kaikkien lasten osallistamisen suomalaisiin juhliin. Kasvattajien tavoitteena oli yhteisillä juhlilla luoda yhteisöllisyyden tunnetta lapsiryhmään sekä myös juhliin kutsuttuihin vanhempiin.

Mutta et se oli automaattisesti selvää, että kaikki on mukana (Suomi 100 juhlassa). Että, ei nii, että te ette oo niin ku suomalaisia. Että, siinähan olis voinu käyä näinki kauheimmillaan. Että, ette te oo suomalaisia, että me nyt tehhään tämmönen. Tää on mejän juhla. Mikä tuntuu kyllä, hui kauhia.

(esimerkki 11)

Jännitteitä monikielisten vanhempien kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja yhteistyön tekemiseen toi vanhempien heikko suomen kielen taito, jonka vuoksi kasvattajat käyttivät yhtenä työkielenään suomen lisäksi myös englantia. Muun muassa kaikki tiedotteet kirjoitettiin suomen lisäksi myös englanniksi. Kasvattajat olivat kuitenkin havainneet, että vanhempien englannin kielen taito vaihteli suuresti, eikä kaikilla vanhemmilla ollut kielitaitoa keskusteluun kasvattajien kanssa. Tällöin tarvittiin tulkin apua. Englannin kielen käyttäminen vanhempien ja kasvattajien yhteistyökielenä toi jännitteitä ja haasteita yhteistyön tekemiseen keskusteltaessa lasta koskevista asioista.

Ja meillä lisäksi kaikki tiedotteet ja asiat on niinkö vähintään kahella kielellä, suomeksi ja englanniksi. Ja ne tiedotteet täytyy muistaa laittaa kahella kielellä esille ja nii. Ja aika monesti vielä sitte mejän arabian kotikielen ohjaaja tulkkaa ne sitten näille, joilla joitten kanssa meillä ei oo yhteistä...

(esimerkki 12)

Tämä saattaa asettaa myös perheet eriarvoiseen asemaan sen mukaan, kuinka hyvin he kykenevät keskustelemaan kasvattajien kanssa. Myös ryhmän kasvattajien englannin kielen taidoissa oli eroja. Kasvattajat olivat huomanneet, että vanhemmat valikoivat keskustelukumppanin sen perusteella, oliko kyseessä tärkeä asia vai ei.

Mutta vanhemmat ymmärtää, että mulla on huono eng-. Ne ei ne ei piä sitä pahana, mutta. Ja minä ymmärrän sen, että mulla on huono englanti. Ja sitten ku on joku semmonen tärkeä asia, misä tulee paljon uusia sanoja, ne mennee suoraa toisten luo. Ne ei tahallaan sivuta mua mutta ne haluaa, että ne saa asian seleväksi ja ne tietää, että ne saa oikeanlaisen vastauksen.

(esimerkki 13)

Sirkko & Kyrönlampi.

Kasvattajien omien kokemusten myötä myös oman englannin kielitaidon kehittäminen nähtiin tärkeänä asiana. Eräs ryhmän kasvattajista kertoi haluavansa oppia lisää englantia, ”*ku mä haluan auttaa vanhempia*”.

Keskustelukumppanin valintaan olivat joskus vaikuttaneet kielitaidon lisäksi myös kulttuuriset jännitteet (myös Norheim & Moser, 2020; Honko & Mustonen, 2020b). Eniten jännitteitä oli aiheuttanut muutaman isän välttelevä suhtautuminen naispuolisiin kasvattajiin. Naisiin suhtautumisen tapa oli aiheuttanut sen, etteivät kaikki asiat välttämättä tulleet hoidetuiksi, mikäli ryhmän miespuolinen työntekijä ei ollut työvuorossa.

Että, miten miehet suhtautuu naisiin. Että, sitä on sitte niinkö ääripäitä. On niinkö, että jossain ollaan ihan valtavan kohteliaita ja se on niinkö a- hirveen huomioonottava. Ja sitte jossaki ei arvosteta. Ei edes niinku katota kunnolla ja mennään varmasti niinkö puhumaan asia niinkö, jos vaan löytyy mies. Että, ei, ei hoijeta niinkö eikä pietä. Ja kaikkalainen semmonen niinkön, että tulee, niinkö tulee siitä käytöksestä semmonen vähä halveksiva ja semmonen, että ei ole niinkö sen arvonen, että vois niinkö tämmösiä asioita puhua.

(esimerkki 14)

Näitä tilanteita oli onneksi kuitenkin ollut kasvattajien mukaan suhteellisen harvoin, eikä välttelevä tapa suhtautua naisiin ollut näkynyt ryhmän lasten keskuudessa. Esiopetusryhmän kasvattajat pyrkivät omassa työssään ennakoimaan tilanteet, jotka mahdollisesti aiheuttavat kulttuurien yhteentörmäyksiä, tiedottamalla ja kertomalla tilanteista vanhemmille hyvissä ajoin etukäteen.

No siis me aika paljon pyritään ennaltaehkäseen niitä. Että, esimerkiksi uimakoulu on semmonen asia. Meillä o vesileikkiviikko oli viime viikolla, nii me ollaan jo elokuussa vanhempainillassa siitä kerrottu. Ku, me tietään, että meille tulee muslimilapsia, joilla on kokemuksen mukaan, joskus on, et kulttuuriin liittyen, että ei saa riisuuntua alasti tai pitää peittää itensä. Semmonen häveliäisyys. Nii me jo sieltä asti niinkö yritettii pedata sitä, että hei meillä on tulossa tämmönen ja onhan teille okei ja käytiin oppimissuunnitelmakeskustelussa vielä tää läpi tää asia, että miten kaikki tapahtuu ja sitte se oliko ihan okei. Siinä ei mitää, et se oli vähän niinkö meillä semmonen pieni pelko siellä, että jotain tulee mutta sittenpä ei tullukkaa mitään.

(esimerkki 15)

Edellä olevasta esimerkistä voi havaita, että aina ennakkoluulot toisista kulttuureista tulevien tapoja kohtaan eivät pidä paikkaansa. Kuitenkin kun asiat otetaan esille keskusteluissa vanhempien kanssa ja käytänteistä tiedotetaan etukäteen, vanhemmilla on mahdollisuus kysyä tai kertoa oman kulttuurinsa tavoista suhtautua asioihin. Kun

Sirkko & Kyrönlampi.

asioista puhutaan avoimesti, molemminpuolinen ymmärrys kulttuurisista tavoista ja käytänteistä lisääntyy.

Tutkimuksen kohteena olleessa esiopetusryhmässä yhteistyötä tehtiin aktiivisesti myös muiden päiväkodin ryhmien kanssa. Päiväkodilla oli yhteisiä projekteja, tapahtumia ja juhlia sekä yhteisiä ulkoliikuntatuokioita. Päiväkodin kasvattajat pitivät vuorollaan ulkoliikuntatuokioita, joihin kaikkien ryhmien lapset olivat halutessaan tervetulleita. Päiväkodissa oli toteutettu myös Vihreä lippu -toimintaa². Ryhmän kasvattajat huolehtivat, että jokainen lapsi pääsi päiväkotituransa aikana toimimaan ekoagenttina, joka oli lapsille mieleinen ja tavoiteltu rooli. Ekoagentin tehtävänä oli välittää omassa ryhmässään tietoa ekologisista toimintatavoista ja ohjata niin oman ryhmän aikuisia kuin lapsiakin ekologisiin toimintatapoihin.

Tavotteena siinä projektissa on se, että ne ekoagentit sitten tuo sen aina sen asian, joka on käsitelty siellä yhdessä. Tuovat sen sitten sinne omaan ryhmään ja toimivat semmosina niinkö agentteina, että he vahtivat. Ku siinä on tavoitteena niinkö vähentää meidän ympäristökuormitusta. Niin aina sitten sitä tiettyä juttua sitte vähän vahtivat siellä ja ja kertovat, mitkä on niitä oikeita tapoja toimia.

(esimerkki 16)

Eri päiväkotiryhmien kesken tehtävän yhteistyön kasvattajat näkivät tilaisuutena tutustua päiväkodin pienempiin lapsiin ja ennakoida näin esiopetusryhmään siirtymisen vaihetta. Päiväkodin kasvattajien välisen yhteistyön avulla mallinnettiin tietoisesti yhteistyön tekemistä päiväkodin lapsille.

Tavallaanhan me tehhään työtä tulevaisuutta, ku me nyt jutellaan nyt noitten niin sanottujen naapuriosastojen lasten kans. Tutustutaan niihin joka päivä enempi ja enempi. Ja sitten ku ne tulee joku päivä, jos ne sattuu jatkaa eskarissa täällä, nii ne on vähän semmosia puolituttuja meille. Ja ne tuntee meijät ja me tunnetaan vähän niitä.

(esimerkki 17)

² Vihreä lippu on kestävän kehityksen ohjelma ja kansainvälinen ympäristömerkki, jonka toimintaan osallistuneille myönnetään Vihreä lippu -sertifikaatti toiminnan jatkuvasta kehittämisestä kestävämmäksi. Yhdessä kasvattajien kanssa lapset muuttavat toimintayksikkönsä arkea kestävämmäksi teema kerrallaan. (Vihreä lippu, 6.8.2021).

Esiopetusryhmä oli tehnyt yhteistyötä myös paikallisen yrittäjän ja jalkapalloseuran kanssa. Paikallinen yrittäjä oli sponsoroinut esiopetusryhmälle oman jalkapallovalmentajan, jonka ohjaamana esiopetusryhmän lapset olivat osallistuneet jalkapallokouluun. Kaikki esiopetusryhmän lapset kulttuurista tai sukupuolesta riippumatta olivat osallistuneet innokkaasti jalkapalloiluun.

Ja sitten se oli kesällä jo se jalkapallokoulu ja me pelattiin ja näin ja. Se koko systeemi huipentu sitten, että marraskuussa oli tuolla Arina-areenalla sitten semmonen turnaus, missä meki oltiin. Ja siellä oli kaheksan kenttääkö siellä oli? Missä oli tuota noin nii semmosia lyhkäsiä pelejä ja kierretti. Nii sehän oli ihan mahtava sitten, että miten niinkö koko porukka oli mukana siinä, että tää on mun mielestä meille niinkö hyvä muistutus siitä, että kannattaa käyttää tällöisiä vähän niinkö erilaisiaki systeemejä, että koko porukalle.

(esimerkki 18)

Kasvattajien mukaan jalkapallokoulu oli toiminut esiopetusryhmän yhteenkuuluvuutta ja lasten osallisuutta lisäävänä työtapana. Yhteistyön avulla ryhmän lapsille mahdollistettiin uusien taitojen harjoittelemista, tarjottiin onnistumisen kokemuksia sekä tuettiin kaikkien lasten osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta. Samalla tuettiin suomen kielen ja kulttuurin oppimista.

Johtopäätökset

Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten kulttuurisensitiivisyys näyttäytyy esiopetusryhmän kasvattajien puheessa omasta työstään. Esiopetuksen tavoitteeksi on määritelty lasten tasa-arvoisuuden, yhdenvertaisuuden ja osallisuuden edistäminen (Opetushallitus, 2016), jotka ovat myös laajan inklusiokäsityksen (Slee, 2011) sekä Lapsen oikeuksien sopimuksen (Yleissopimus lasten oikeuksista, 1991) mukaisia tavoitteita. Näiden lisäksi myös kulttuurisensitiivisyyden tavoitteena on tarjota tasa-arvoisia mahdollisuuksia riippumatta henkilön kielestä, kulttuurista tai sosioekonomisesta taustasta (Turunen, 2018). Tässä tapaustutkimuksessa tuli näkyväksi, kuinka esiopetusryhmän kasvattajat pyrkivät noudattamaan näitä tavoitteita omassa työssään. Tavoitteiden toteuttaminen näkyi muun muassa kasvattajien kulttuurisensitiivisenä asennoitumisena eri kieli- ja kulttuuritaustoista tuleviin lapsiin ja heidän perheisiinsä. Kulttuurisensitiivisessä toiminnassa olennaista on kohdata eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat lapset ja perheet yksilöinä ilman ennakoasenteita ja ymmärtää, että kulttuurit tulevat näkyviksi vuorovaikutuksessa (Volckmar-Eeg, 2021).

Sirkko & Kyrönlampi.

Ryhmän kasvattajien kulttuurisensitiivisyys näkyi esiopetusryhmän toiminnassa etenkin lasten yksilöllisyyden tukemisena sekä vanhempien ja lähiympäristön toimijoiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Lasten yksilöllisyyden tukemisen lisäksi huomiota kiinnitettiin myös ryhmän yhteenkuuluvuuden edistämiseen. Yhteenkuuluvuutta edistettiin myös lähiympäristön toimijoiden kanssa tehtävällä yhteistyöllä. Yhteenkuuluvuutta luotiin yhteisellä tekemisellä ja kokemisella. Suomalainen kulttuuri toimi yhdistävänä tekijänä tilanteessa, jossa ryhmän lapset tulivat useista erilaisista kulttuuritaustoista.

Tässä tutkimuksessa kasvattajat pyrkivät esiopetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016) mukaisesti osallistamaan myös lasten vanhempia päiväkodin ja esiopetusryhmän toimintaan. Osallistamisella pyrittiin tukemaan paitsi vanhempien tietoisuutta oman lapsensa esiopetuksesta myös vanhempien välistä verkostoitumista. Monikulttuurisista taustoista tulevien vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja osallistaminen luovatkin paitsi mahdollisuuksia verkostoitumiseen myös edellytyksiä tasa-arvoisempaan vuorovaikutukseen (Honko & Mustonen, 2020a; Ojala, 2020).

Avoim tiedottaminen ja asioista keskusteleminen vanhempien kanssa oli osoittautunut toimivaksi työskentelytavaksi ennakkoluulojen purkamisessa. Ojalan (2020) mukaan inklusiivisten toimintatapojen yhdeksi tavoitteeksi voidaankin nähdä, että monikulttuurisuustaan omaavat vanhemmat irtautuisivat ennakkoluuloistaan, muun muassa sukupuoleen liittyvistä stereotyyppioista. Tässä tutkimuksessa myös kasvattajilla oli ollut eri kulttuurien tapoja kohtaan ennakkoluuloja ja -asenteita, jotka myöhemmin osoittautuivat turhiksi. Avoimesta ja positiivisesta suhtautumistavastaan huolimatta esiopetusryhmän kasvattajat tiedostivat, ettei heillä vielä ole riittävästi tietoa erilaisista kulttuureista ja kielistä pystyäkseen huomioimaan niitä täysipainoisesti omassa työssään. Keinoksi kulttuuritietoisuuden lisäämiseen kasvattajat näkivät keskustelun ja vuorovaikutuksen erilaisista kulttuureista tulevien vanhempien kanssa.

Lasten yksilöllisyyden tukeminen oli keskeinen osa kasvattajien kulttuurisensitiivistä toimintatapaa. Esiopetusryhmän lapsia kohdeltiin kielestä ja kulttuurista riippumatta ensisijaisesti lapsina, ei tietyn kulttuurin tai kielen edustajana. Lasten oppimisen ja kasvun tukeminen aloitettiin lasten omista lähtökohdista käsin ja huomiota kiinnitettiin lasten kielitaidon, identiteetin ja itsetunnon kehittymiseen muun muassa pienryhmätoiminnan avulla. Samoista kieli- ja kulttuuritaustoista tulevat lapset kuitenkin mielellään hakeutuivat yhteisiin leikkeihin vapaisissa leikki-tilanteissa (myös Honko & Mustonen, 2020a).

Arvolan ym. (2020) mukaan leikissä lasten osallisuus toteutuu parhaiten, mutta vapaisissa leikki-tilanteissa monikielisten lasten yhteiseen leikkiin pääsemistä voivat haitata suomen

Sirkko & Kyrönlampi.

kielen osaamiseen tai kulttuurienväliseen ymmärrykseen liittyvät seikat. Kielen osaamattomuus tai kulttuurienväliseen ymmärrykseen liittyvät seikat eivät olleet estäneet esiopetusryhmän lasten osallistumista jalkapallokouluun, joka kasvattajien mukaan oli antanut onnistumisen kokemuksia ja toiminut hyvänä yhteisöllisyyden lisääjänä. Kasvattajat joutuvat pohtimaan arjen eri tilanteissa, kuinka paljon samaa kieltä puhuvien lasten sallitaan käyttää omaa kotikieltään ja kuinka paljon lapsia kannustetaan suomen kielen käyttämiseen. Suomen kielen osaamisella on merkittävä rooli lapsen tulevan opintopolun kannalta (mm. Leino ym., 2019). Tämän vuoksi esiopetuksessa panostetaan myös suomen kielen oppimiseen (Opetushallitus, 2016).

Esiopetusryhmän kasvattajien tukena moninaisessa lapsiryhmässä työskentelyssä toimi kasvattajien yhteinen näkemys esiopetuksen tavoitteista, toimintamalleista ja vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Nimitämme tätä kasvattajien ”yhteiseksi pedagogiseksi katseeksi” (myös Sirkko, 2020). Pedagogisella katseella lähestyttiin jokaisen lapsen yksilöllisiä tarpeita ja huomioitiin lapsen etu arjen eri tilanteissa. Yhteinen pedagoginen katse toimi kasvattajien työn resurssina, voimavarana, joka tuki työn tekemistä ja työssä jaksamista. Myös Weckström ym. (2021) ovat havainneet, että kasvattajien yhteinen näkemys lapsesta on yksi tärkeä osa osallisuuden kulttuurin luomista. Kasvattajien asennoitumisella ryhmän moninaisuuteen näytti olevan suuri merkitys sille, ettei työtä koettu raskaaksi ja kuormittavaksi lapsiryhmän moninaisuudesta huolimatta. Viljamaa ym. (2018) huomauttavatkin, että parhaimmillaan lapsiryhmässä vallitseva moninaisuus voi toimia ryhmän yhteenkuuluvuutta vahvistavana tekijänä.

Laajan inklusiokäsityksen (Slee, 2011) sekä kulttuurisensitiivisyyden (Taylor & Sobel, 2011) mukainen näkökulma kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisen lapsiryhmän kasvattajien työhön vaatii vielä lisää tutkimusta, eikä tämän tutkimuksen tuloksia voida laajemmin yleistää. Tutkimus tuo laajemman näkökulman inklusion käsitteeseen ja painottaa myös kulttuurin merkitystä lasten ja perheiden osallisuuden tukemisessa. Opettajien kulttuurisensitiivinen työote lisää herkkyyttä moninaisten perheiden kohtaamiseen, jolloin eri kulttuuritaustoista tulevien lasten ja perheiden tarpeet on helpompi huomioida esiopetuksen arjessa. Tutkimus tarjoaa näköalan kulttuurisensitiivisesti toimivien esiopetusryhmän kasvattajien toimintaan ja kulttuurisensitiivisyys näyttäytyy tämän tutkimuksen perusteella kaikkien lasten ja perheiden osallisuuden ja moninaisuuden tukemisena. Tutkimus tuo esiin myös varhaiskasvatuksen kielitietoisia käytänteitä.

Tämän tutkimuksen perusteella ajattelempa, että opettajankoulutuksessa tulisi huomioida muuttuvat ja moninaistuvat kasvatusympäristöt, joissa lapset ja perheet

Sirkko & Kyrönlampi.

elävät. Opetusharjoittelujen aikana opiskelijoiden olisi hyödyllistä päästä tutustumaan erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista tuleviin lapsiin ja heidän perheisiinsä. Omakohtaisten kokemusten kautta voidaan vaikuttaa myös tulevien kasvattajien asenteisiin moninaisuutta kohtaan. Omaksuessaan kulttuurisensitiivisen työtteen tulevat kasvattajat kykenevät edistämään lapsen, perheen ja koko työyhteisön hyvinvointia ja kuulluksi tulemistä. Kulttuurisensitiivinen työote lisää ymmärrystä vuorovaikutustaitojen merkityksestä moninaisissa kasvatusympäristöissä.

Tämän tutkimuksen rajoitteena on se, etteivät tutkimuksen kirjoittajat itse osallistuneet virikekuvahaastatteluun ja näin saaneet autenttista kokemusta kasvattajien esiin tuomista seikoista. Toisaalta haastatteluun osallistumattomuus voi auttaa tutkijoita näkemään litteroidun aineiston avoimesti, ilman haastattelutilanteen mukanaan tuomaa ennakkoasennetta. Tutkijoille jää myös avoimeksi, pystyivätkö / uskalsivatko haastateltavat nostamaan kaikkia kokemuksiaan esille haastattelutilanteessa, jonka tiesivät olevan osa laajempaa tutkimushanketta. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä toteutettu etnografinen seurantatutkimus voisi olla seuraava askel kulttuurisensitiivisten toimintatapojen tutkimuksessa. Lisäksi hermeneuttiseen tutkimukseen kuuluu aina myös tietoisuus siitä, että muiden tutkijoiden oli mahdollista tehdä aineistosta toisenlaisia tulkintoja ja toiset tutkijat voisivat jatkaa tulkintaa edelleen uusiin näkökulmiin (Tökkäri, 2018).

Kiitokset

Kiitokset Nordforskillle hankkeen Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders rahoittamisesta.

Lähteet

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alemanji, A. A. (2021, 5. elokuuta). Liput–Toiseuttaminen suomalaisissa kouluissa. *Mediataide kasvattaa*. <https://mediataidekasvattaa.fi/oppimateriaalit/kenen-kulttuuri-2/artikkelit/artikkeli-aminkeng-a-alemanji-liput-toiseuttaminen-suomalaisissa-kouluissa/>
- Arvola, O., Reunamo, J., & Kyttälä, M. (2020). Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta. Kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 44–60.
- Arvola, O., Reunamo, J., & Kyttälä, M. (2017). Maahanmuuttajataustaiset lapset varhaiskasvatuksessa: Kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeista. *Kasvatus*, 48(3), 161–173.

Sirkko & Kyrönlampi.

- Backman, J. (2018). Ääreellisyyden kohtaaminen: Kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. (Toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 25–40). Lapland University Press.
- European Early Childhood Education Research Association (EECERA). (2015). *Ethical Code for Early Childhood Researchers*. <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>
- Eerola-Pennanen, P. (2011). Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. painos, s. 241–254). PS-kustannus.
- Eerola-Pennanen, P. (2017). Kulttuurinen monimuotoisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (E-kirja). Vastapaino.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice* (3. painos). Teachers college Press.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino.
- Guo, K., & Dalli, C. (2016). Belonging as a force of agency: An exploration of immigrant children's everyday life in early childhood settings. *Global Studies of Childhood*, 6(3), 254–267.
- Gyekye, M., & Ruponen, U.-M. (2018). Suomi toisena kielenä: oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (Toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. (s. 339–363). PS-kustannus.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hakala, J., & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–212. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Heinilä, H. (2014). Sydänääniä: Fenomenologis-hermeneuttinen tulkinta aikuisopiskelijan arjesta. Teoksessa P. Korvela & T. Tuomi-Grönholm (Toim.), *Arjen rakentuminen ja rytmit perhe-elämän käännekohdissa* (s. 270–287). Kuluttajatutkimuskeskus.
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika*, 11(3).
- Honko, M., & Mustonen, S. (2021). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi kielitietoinen kasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 28–44.

Sirkko & Kyrönlampi.

- Honko, M., & Mustonen, S. (2020a). Varhaista monikielisyttä tukemassa: Kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 439–454.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020b). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550.
- Jokikokko, K., & Karikoski, H. (2016). Exploring the narrative of a Finnish early childhood education teacher on her professional intercultural learning. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 92–114.
- Karila, K. (2017). Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Teoksessa *Nyt on pedagogiikan aika! Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu* (s. 9–11). Lastentarhanopettajaliitto. <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf>
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus: Tilannekatsaus toukokuu 2016*. (Raportit ja selvitykset 2016:6). Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Katisko, M. (2013.) Kulttuurinen sensitiivisyys. Teoksessa E. Heino, M. Veistilä, P. Hännikäinen, T. Vauhkonen & N. Kärmeniemi (Toim.), *Vastavuoroiset ja voimaantumista tukevat käytännöt perhetyön kehittämisessä* (s. 47–52). Helsingin yliopiston Koulutus- ja kehittämisskeskus Palmenia, Kotkan yksikkö. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42547/Empowerment_netiversio.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kinos, J., & Palonen, T. (2013). *Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:5). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-213-5>
- Kivijärvi, T. (2011). Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, T. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (5. painos, s. 255–267). PS-kustannus.
- Kyrönlampi, T., Book, M.-L., & Karikoski, H. (2020). Obstacles to dialogic encounters between parents and staff in pre-primary school. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 437–455.
- Kääriälä, A., Keski-Säntti, M., Aaltonen, M., Haikkola, L., Huotari, T., Ilmakunnas, I., Juutinen, A., Kiilakoski, T., Merikukka, M., Pekkarinen, E., Rask, S., Ristikari, T., Salo, J., & Gissler, M. (2020). *Suomi seuraavan sukupolven kasvuympäristönä: Seuranta Suomessa vuonna 1997 syntyneistä lapsista, joilla on ulkomailla syntynyt vanhempi*. (Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 228). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140741/URN_ISBN_978-952-343-582-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sirkko & Kyrönlampi.

- Lastikka, A.-L. (2019). Culturally and linguistically diverse children's and families' experiences of participation and inclusion in Finnish early childhood education and care. Licentiate Thesis. University of Helsinki.
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautapuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P., & Vettenranta, J. (2019). *Pisa 18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf>
- Malinen, H. (2019). *Anna lapselle ääni: Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Norheim, H., & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: a review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 789–805, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836582>
- Ojala, S. (2018). *Virikekuva* [Keskustelun virittäjäksi tuotettu piirroskuva]. Politics of belonging: Promoting children's inclusion in educational settings across borders -hanke.
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. (Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 2020). Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (Määräykset ja ohjeet 2014:94). Opetushallitus.
- Paksuniemi, M. (2020). Culturally responsive teaching strategies. Teoksessa M. Paksuniemi, M. Körkkö, P. Keskitalo & P. Norvapalo (Toim.), *Guide to culturally responsive teaching and diverse learners in the daily life of schools* (s. 15–22). Siirtolaisuusinstituutti. <https://siirtolaisuusinstituutti.fi/wpcontent/uploads/2020/06/j36www.pdf>
- Paksuniemi, M. (2019). Kulttuurisensitiivisyys koulussa. Teoksessa M. Paksuniemi, P. Keskitalo & P. Norvapalo (Toim.), *Opaskirja oppilaan kohtaamiseen monikulttuurisessa koulussa* (s. 15–22) (Julkaisuja 26). Siirtolaisuusinstituutti. <https://siirtolaisuusinstituutti.fi/wp-content/uploads/2019/12/si-j-26-www.pdf>
- Peleman, B. P., Vandenbroeck, M., & Van Avermaet, P. (2020). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion: opening the black box of preschool practice. *European early childhood education journal*, 28(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707360>
- Portin, M. (2017). *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. (Raportit ja selvitykset 2017:10). Opetushallitus.

Sirkko & Kyrönlampi.

- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forte, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64–68.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa: etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 364. Jyväskylän yliopisto.
- Sévon, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M., & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114–138.
- Sirkko, R. (2020). *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä*. Acta Universitatis Ouluensis, E194. Oulun yliopisto.
- Sirkko, R., Kyrönlampi, T., & Puroila, A.-M. (2019). Children's agency: Opportunities and constraints. *International Journal of Early Childhood*, 51, 283–300. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00252-5>
- Slee, R. (2001). "Inclusion in practice": Does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113–123. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>
- Sønsthagen, A. G. (2020). Early childcare as arenas of inclusion: the contribution of staff to recognising parents with refugee backgrounds as significant stakeholders. *European Early Childhood Education Journal*, 28(3), 304–318.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: teaching like our student's lives matter*. Emerald.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL]. (2021). *Kulttuurisensitiivinen työote*. <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/hyvia-kaytantoja/kulttuurisensitiivinen-tyoote>
- Tilastokeskus (2021). *Väestö kielen mukaan 1999–2019*. <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>
- Turunen, T. (2018). Early childhood education and care in Finland. Teoksessa *The Intercultural needs of educators in early childhood services: The results of an international research realized in the framework of the Erasmus+ KA2 Strategic Partnerships Multicultural Early Childhood Education MECEC+ project* (s. 21–24.). https://www.researchgate.net/publication/327816755_The_Intercultural_Needs_of_Educators_in_Early_Childhood_Services

Sirkko & Kyrönlampi.

- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (Toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland University Press.
- Törrönen, J. (2017). Virikehaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (Toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (E-kirja). Vastapaino.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165–170. <https://doi.org/10.1080/13502930902951288>
- Van Laere, K., & Vandenbroeck, M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 243–257.
- Vihreä lippu. (2021, 6. elokuuta). <https://vihrealippu.fi/vihrealippu/>
- Viitala, R. (2018). Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (Toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (s. 51–77). PS-kustannus.
- Viljamaa, E., Juutinen, J., Estola, E. & Puroila, A-M. (2018). *Puhuvaksi puhuvien pariin: Kommunikaatiomaisema (inklusiivisessa) päiväkotiryhmässä*. Lapin yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201902041020>
- Vilkka, H. (2017). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Virta, A., & Tuittu, A. (2013). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (Toim), *Maaillan osaavin kansa 2020: Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät: koulutustutkimusfoorumin julkaisu* (s. 116–131) (Raportit ja selvitykset 2013:8). Opetushallitus.
- Volckmar-Eeg, M. G. (2021). “I don't know what to do—Could it be cultural?” The operationalization of cultural sensitivity among street-level workers in the Norwegian Labour and Welfare Administration. *Social Policy and Administration*, 55(1), 97–112.
- Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S., & Lastikka, A.-L. (2021). Creating culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children & Society*, 35(4), 503–518. <https://doi.org/10.1111/chso.12414>
- Yleissopimus lapsen oikeuksista (60/1991). https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: intersectional contestations*. Sage.
- Sirkko & Kyrönlampi.
- Journal of Early Childhood Education Research* 10(3) 2021, 64–92. <http://jecer.org/fi>