



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU



VARHAISKASVATUS ERI KIELI- JA KULTTUURITAUSTAISTEN LASTEN OSALLISUUDEN JA OPPIMISEN MAHDOLLISTAJANA

Outi Arvola



TURUN
YLIOPISTO
UNIVERSITY
OF TURKU

VARHAISKASVATUS ERI KIELI- JA KULTTUURI- TAUSTAISTEN LASTEN OSALLISUUDEN JA OPPIMISEN MAHDOLLISTAJANA

Outi Arvola

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Kasvatustiede
Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen
tohtorihjelma

Työn ohjaajat

Minna Kyttälä
FT, apulaisprofessori (tenure track)
Turun yliopisto

Jyrki Reunamo
KT, dosentti
Helsingin yliopisto

Tarkastajat

Mikko Ojala
FT, professori emeritus, dosentti
Helsingin yliopisto

Arniika Kuusisto
FT, varhaiskasvatuksen professori
Tukholman yliopisto

Vastaväittäjä

Mikko Ojala
FT, professori emeritus, dosentti
Helsingin yliopisto

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

Kansikuva: Anni Arvola 9v.

ISBN 978-951-29-8467-1 (PRINT)
ISBN 978-951-29-8468-8 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)
Painosalama, Turku, Suomi 2021

Äidille ja tyttärille – parhaille maailmassa.

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustiede

OUTI ARVOLA: Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana

Väitöskirja, 151 s.

Kasvatuksen, elinikäisen oppimisen ja vertailevan koulutustutkimuksen ohjelma (KEVEKO)

Kesäkuu 2021

TIIVISTELMÄ

Tämä väitöskirjatutkimus paikantuu kasvatustieteen, yhteiskuntatieteen ja osin maahanmuuttotutkimuksen tutkimuskontekstiin. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten suomalainen varhaiskasvatus tukee eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta ja oppimista. Tutkimusaineistona olivat Helsingin yliopiston Orientaatioprojektissa kerätyt lasten taitojen arviot, systemaattiset havainnot ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristön arviointiaineisto.

Väitöskirjatutkimus rakentuu neljästä osatutkimuksesta (artikkelit I-IV) sekä yhteenveto-osuudesta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa (artikkeli I) tutkittiin varhaiskasvatushenkilöstön arvioita lasten itsesäätelytaidoista, sosiaalisista taidoista, oppimisen taidoista ja tuen tarpeesta. Toisessa osatutkimuksessa (II) tarkasteltiin lasten osallisuuden toteutumista varhaiskasvatuksen päivittäisissä toiminnoissa. Kolmannessa (III) osatutkimuksessa tarkasteltiin lasten osallisuuden ja lasten sosiaalisten suhteiden näyttäytymistä päivittäisissä toiminnoissa. Neljännessä (IV) osatutkimuksessa selvitettiin lasten osallisuutta mahdollistavia tekijöitä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä.

Tulokset osoittavat, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset tarvitsevat tukea erityisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin kiinnittymiseen sosiaalisissa tilanteissa sekä toisen kielen ja metakognitiivisten taitojen oppimiseen. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus näyttäytyy tulosten perusteella kantaväestön lasten osallisuutta vähäisempänä ja etenkin leikkiin liittyminen on haastavaa. Lasten osallisuus kuitenkin todentuu juuri kaverisuhteissa ja erityisesti roolileikkitalanteissa. Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen oppimisympäristön mahdollistavia tekijöitä ovat perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, leikki- ja lukutilanteet, projektit ja pedagogisen johtamisen huomiointi. Osatutkimusten kaikissa tuloksissa näkyi yhteys leikkiin, erityisesti mielikuvaleikkiin. Tilanteisiin kiinnittymisen mahdollistaminen ja yhteisen todellisuuden jakaminen näyttäytyivät keskeisenä lasten osallisuutta ja oppimista mahdollistavina tekijöinä. Varhaiskasvatushenkilöstön kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan vahvistaminen ja kieli- ja kulttuuritietoisuuden lisääminen mahdollistavat näiden tekijöiden toteutumisen yhä monimuotoistuvamassa varhaiskasvatuksessa.

AVAINSANAT: monikulttuurinen varhaiskasvatus, eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi, inklusio, oppiminen, osallisuus, leikki

UNIVERSITY OF TURKU

Faculty of Education

Department of Education

Educational Sciences

OUTI ARVOLA: Early Childhood Education as a pathway to culturally and linguistically diverse children's participation and learning

Doctoral Dissertation, 151 pp.

Doctoral Programme of Education Policy, Lifelong learning and

Comparative Education

June 2021

ABSTRACT

This dissertation is located into the research context of educational sciences, social sciences, and immigration research. The main aim of this research was to clarify what kind of early childhood education increases the participation and learning of culturally and linguistically diverse children most and what kind of actions might be the most effective to increase participation and learning of these children. The research data was based on the Orientate project, which was a large research and development project of the University of Helsinki. The research data consist of evaluation data of children's skills, observation data of children's participation and the learning environment evaluation data.

This study consists of four different studies (articles I-IV) and conclusion part. In the first part (article I), we investigated educators' evaluations of children's self-regulation skills, social skills, learning skills and the need of special support. In the second article (II), we investigated children's participation action in the early childhood education. Through the large observation data, connections between children's daily actions and children's participation level, were investigated. In the third research part (III), research focused on the play situations and children's social interactions. In the fourth part (IV), we researched children's participation actions in the learning context of early childhood education.

As a main finding, it was found that the support of second language, metacognitive skills and social interactions are the most meaningful aspects of participation and learning of culturally and linguistically diverse children. Furthermore, it was found that children's participation action level was lower than the children with Finnish background. The study shows that the support of play is the most important way when increasing participation and learning. The other important elements were co-operation between families and early educators, supporting children's positive emotions and relations, and good pedagogical leadership. The results of this study show that children need help with connecting to the different early childhood education situations. Therefore, it is important for educators to share a common early education context that all children can easily join in and increase educators' competence of culturally responsible pedagogy.

KEY WORDS: multicultural early childhood education, children with diverse lingual and cultural background, inclusion, participation, learning, play

Kiitokset

Rajapinnoilla kulkeminen on aina kiehtonut minua. Niissä syntyy yleensä jotain yllättävää, uutta ja ennen kokemattomaa. Erilaiset elämänvalintani ja –polkuni ovat useinkin olleet tulosta uteliaisuudesta uutta kohtaan, mutta toisaalta vankan perustan pysyessä mukana selkäreppussa. Usean vuoden työtaustani erilaisten tutkimus- ja kehittämiprojektien parissa ovat ylläpitäneet soihdun uusien ideoiden syntymiselle ja osaamisen uudelleentarkastelulle. Nyt jo ansaitulla eläkkeellä oleva, Turun AMK:n lähiesimieheni Esko Ovaska, sanoi taannoin, että tulen vielä jonain päivänä kiittämään tästä kaikesta. Nyt on todellakin tullut hetki sanoa kiitos.

Elämäni on tuonut eteeni ihmeellisiä mahdollisuuksia, joihin olen heittäytynyt uteliaan luonteeni, yllytyshulluuteni ja vahvan päämäärätietoisuuteni vuoksi. Minussa asuu pieni varhaiskasvatuksen opettaja – Peppi Pitkätossu – joka suhtautuu elämään toisaalta vakavasti, mutta toisaalta suurella huumorilla. Elämä on juuri niin mukavaa kuin sen itse itselleen tekee. Elämä on tuonut eteeni monia viisaita, minulle haasteita heittäviä ihmisiä. Orientaatioprojektin tutkimusjohtaja Jyrki Reunamo oli heistä yksi. Jyrkillä on ollut epäilemättä eniten vaikutusta siihen, että uskalsin tarttua tähän väitöskirjahaasteeseen ja vieläpä viedä sen maaliin saakka. Eipä tästä ilman Jyrkiä olisi mitään tullutkaan – suuri kiitos, Jyrki, Sinulle siitä, että sain tulla osaksi tätä tutkijayhteisöä oman aihevalintani kautta! Jyrki antoi siihen tilaisuuden ja löysi paikan.

Aihevalintani, eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksen tutkimus ja kehittäminen, löytyi Lapsiasiavaltuutetun vuosikirjasta vuonna 2014. Oulussa Lapsuudentutkimuksen päivillä, toukokuussa, auringonlääkässä istuessani, löysin vuosikirjasta Lotta Haikkolan toteamuksen siitä, ettei monikulttuurisista, varhaiskasvatusikäisistä lapsista vielä juurikaan ole kerättyä tietoa Suomessa. Ajatus jäi pyörimään päähäni, ja niinpä Jyrkille oli jonkin ajan kuluttua helppo vastata, kun hän kysyi mahdollista väitöskirjan aihetta.

Tässä väitöskirjaprosessissa, sen kaikkine mutkallisine vaiheineen, ohjaajani Minna Kyttälä on ollut prosessini järjen ääni, maltillinen kommentoija, ymmärtäjä, selkeyttäjä. Ilman Minnaa tästä ei olisi tullut selkeää, yhtenäistä kokonaisuutta. Kiitos, Minna, että olet ottanut vastaan tunteidenvaihteluja hyvässä ja pahassa, ja antanut ymmärrystä tilastotieteen saloihin. Koko opintojen ajan ohjaustukesi on ollut ehdottoman tärkeää. Tilastotieteestä puhuttaessa listaan on pakko lisätä myös Turun yliopiston erikoistutkija Eero Laakkonen, jonka toivoisin aina seisovan vierelläni niinä hetkinä, kun p-arvot kuiskivat korvaani. Sinun läsnäolosi rauhoittaa. P-arvot

eivät pidä rajapinnoista: niiden täytyy antaa seistä paikoillaan varmoina ja vakuuttavina, pilkkuineen kaikkineen. Kiitän vielä myös Päivi Pihlajaa asiantuntemuksesta ja mahdollisuudesta saada olla jatko-seminaariryhmän aktiivinen jäsen – joka tapaamisen jälkeen poistuin paikalta hitusen viisaampana ja monta lähdeviitettä rikkaampana. Samoin Helsingin yliopiston jatko-opiskelijaryhmän yhteiset tapaamiset ovat suuresti rikastuttaneet matkaani, kiitos teille kanssakulkijoille yhteisestä matkasta! Erityisesti Jouni Veijalaisen kanssa olemme myötäeläneet toistemme prosessien loppumetrejä, kiitos siitä!

Kiitän sydämestäni esitarkastajiani emeritusprofessori, dosentti Mikko Ojalaa sekä varhaiskasvatuksen professori Arniika Kuusistoa perusteellisesta paneutumisesta väitöskirjaani sen esitarkastusvaiheessa. Teitte kokonaisuudesta yhtenäisemmän, selkeämmän ja ymmärrettävämmän niin monin tavoin. Nöyrä kiitos työhöni antamastanne ajasta. On myös ollut kunnia kulkea viitoittamissanne tutkimuksellisissa jalanjäljissä. Tarpeeksi en voi myöskään kiittää kahdessa osatutkimuksessa kanssani työskennelleitä tutkijakollegoita Anna-Leena Lastikkaa ja Kaisa Pankakoskea. On ollut ilo tutustua teihin ja toivon sydämestäni, että yhteistyömme jatkuu tulevaisuudessakin. Thank you!

Näen väitöskirjatyöni kieli- ja kulttuuritietoisien ymmärrykseni kehittymisen kannalta arvokasta. Kiitos Siirtolaisuusinstituutin tutkimusjohtaja Elli Heikkilälle kannustuksesta, tuesta ja osaamiseni kehittymisestä. Ystävänä myös Zahra Al-Takee, *habibi*, kiitos asiantuntemuksestasi ja kulttuurisen ymmärrykseni monipuolistamisesta – toivottavasti saamme kouluttaa ja kehittää yhdessä edelleen! Kiitos, *mahatsadid*, bonuspoikani Abdinaasir Adam, olet opettanut minua pysähtymään kuuntelemaan, miten toteuttaa ”enemmän meidän näköistä työtä” eri kieli- ja kulttuuritaustaisten osallistujien kanssa. Toivottavasti tästäkin tuli sellainen.

Kollegat ja ystävät, Elina Vuorio, Hanna Siren ja Minna Niemi – riensitte apuun pilkuntarkkoina silmäpareina ihan työni maaliviivalla. En olisi enää osannut katkoa pitkiä virkkeitani, löytänyt puuttuvia pisteitä tai kadonneita kirjaimia, suurkiitos niiden metsästyksestä! Aivan viimeisen oikoluvun luovutin vielä helpottunein mielin suuresti kunnioittamalla psykologian opettajalleni ja Turun AMK:n kollegalleni Terttu Parkkiselle – kiitos, olen aina luottanut tukeesi ja osaamiseesi kuin kalliioon. Kiitän myös kaikkia läheisiäni sekä omassa että tytärteni elämässä. Kiitos tuesta ja avusta matkan varrella – sangriat kylmään!

Tyttäreni Anni Arvolan kansikuvitus kuvaa leikkiä ja vuorovaikutusta lasten välillä. Anni kertoi piirtäneensä kotileikin, jossa on vielä tilaa uusille leikkijöille. Yksi tuoli on tyhjä sen takia, että siihen voi joku istua. Ovi aukeaa avaimilla sisäلتäpäin, jotta sisään pääsee. Pöydällä on teepannu kahvin sijaan, vaikka Suomessa ollaankin. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa leikkineenä Anni tietää, etteivät kaikki juo kotileikissä kahvia, mutta tee kyllä käy. Annin kanssa pohdimme, että koskaan ei ole liian vanha leikkimään! Vanhempi tyttäreni Enni Rantala, joka ehti aikuistua tämän projektin aikana, on saanut jakaa niin koodauksen ilot kuin käsitekaaviotkin. Tyttäriäni – ja rakasta äitiäni Aino Brandtia – saan kiittää siitä, että olen vielä henkisesti tallella ja osaan toivoakseni edelleen tehdä joitain kotitöitä. Suuri kiitos kuu-

luu tässä yhteydessä myös edesmenneelle isälleni, joka jätti päätöksen tästä väitös-kirjatyöstä minulle jo aivan alkuvaiheessa, kesällä 2014, kun lähti täältä ajasta äi-syyteen. Samoin kiitos kuuluu rakkaalle Eila-tädilleni, jonka kanssa olimme sopineet viettävämme yhteistä juhlaa kesällä 2019. Tätini ehti sinä talvena lähteä tästä maail-masta, mutta olen tiennyt hänen olevan edelleen prosessissa mukana, monellakin ta-paa. Eila, kyllä me pärjätään!

Kiitän sydämellisesti myös erityisesti Alli Paasikiven säätiötä, Wihurin säätiötä, Turun yliopiston kasvatustieteen laitosta ja Aikuiskoulutusrahastoa saamastani ta-loudellisesta tuesta työlleni. Ilman apurahoitusta työ olisi ollut mahdotonta toteuttaa. Samoin työnantajieni, Turun ammattikorkeakoulun ja Varsinais-Suomen FinFami-ry:n, tuki on ollut korvaamatonta. Kiitos, Vesa Taatila, viisaista kommentteistasi ja ripeästä reagoinnista hädän hetkellä. Milla Roosille, tuoreimmalle esimiehelleni, iso kiitos joustamisesta ja tuesta loppumetreillä! Samoin työtoverit, etenkin Karoliina Korhonen, iso KIITOS ymmärryksestänne! Anteeksi hajamielisyuteni.

Varhaiskasvatus on ollut koko väitöstyöprosessini ajan suuressa muutoksessa, rajapinnoilla, niin lakien ja ohjaavien asiakirjojen, ammattipätevyyksien kuin käy-tännön työskentelyinkin osalta. Samoin keskustelu monikulttuurisesta työstä on mo-nimuotoista, liikkuvaa, vaikeaa käsitteellistä. Maahanmuuttokeskustelu kulkee se-kin rajapinnoilla, jonne sukeltaa herkästi sekaan sen sijaan, että pysyisi pää pinnalla oman aiheensa kanssa. Oma tehtäväni on ollut tarkastella eri kieli- ja kulttuuritai-ustaisten lasten varhaiskasvatusta Suomessa, ja olen yrittänyt pysytellä tässä konteks-tissa ottamatta askelia sen enempää maahanmuuttokeskustelun kuin ammattiosaami-senkaan debattiin.

Väitöstyöni tärkeimpänä tavoitteena on palvella varhaiskasvatuksen arjen käy-täntöjen kehittämistä. Lopuksi välitänkin suurimmat ja nöyrimmät kiitokseni var-haiskasvatushenkilöstölle, joka päivittäin tekee työtä lasten osallisuuden ja oppimi-sen mahdollistamiseksi. Toivon, että työni osaltaan lisää varhaiskasvatushenkilöstön ammattiosaamista: valmiuksia tunnistaa kieli- ja kulttuuritietoisien arjen käytäntöjä niin omassa työskentelyssä kuin osallistavien oppimisympäristöjen – etenkin leik-kiympäristöjen – luomisessa.

Turussa 4.6.2021

Outi Arvola

Sisällys

Kiitokset.....	6
Osajulkaisut	11
1 Johdanto	13
2 Teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet	16
2.1 Varhaiskasvatus, pedagogiikka ja varhaiskasvatus- henkilöstö.....	16
2.2 Monikulttuurinen varhaiskasvatus.....	18
2.3 Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset.....	21
2.4 Lasten osallisuus, toimijuus ja oppiminen.....	23
2.5 Leikin merkitys lasten osallisuudessa ja oppimisessa.....	25
2.6 Systemiteoreettinen viitekehys tarkastelun jäsentäjänä	28
3 Katsaus aiempiin tutkimusprojekteihin monikulttuurisen varhaiskasvatuksen kontekstissa	31
4 Tutkimuksen toteutus	34
4.1 Tutkimuksen tavoite ja osatutkimusten suhde toisiinsa.....	34
4.2 Kohderyhmä: varhaiskasvatushenkilöstö ja lapset.....	36
4.3 Tutkimusmenetelmät, aineistonkeruu ja aineiston analyysi.....	38
4.4 Tutkimuksen eettiset näkökulmat	42
4.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	44
4.6 Tutkijan rooli aineistonkeruussa	48
5 Tulokset.....	51
5.1 Osatutkimus I: lasten taitojen arviointi	51
5.2 Osatutkimus II: osallisuutta lisäävät tekijät varhaiskasvatuksessa	55
5.3 Osatutkimus III: sosiaaliset roolit ja aktiviteetit.....	56
5.4 Osatutkimus IV: osallisuutta mahdollistava oppimisympäristö	57
5.5 Osatutkimusten tulosten lyhyt yhteenveto	58
6 Johtopäätökset ja pohdinta	59
6.1 Millaisia ovat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten taidot ja tuen tarve varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana?.....	61

6.2	Millaista on eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus varhaiskasvatushenkilöstön havainnointien perusteella?.....	64
6.3	Millainen on eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta mahdollistava varhaiskasvatuksen oppimisympäristö varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana? ...	67
6.4	Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimusehdotukset.....	69
6.5	Miten ja millaista kulttuurisesti responsiivista pedagogiikkaa tulisi toteuttaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa?	70

Lähteet.....	75
---------------------	-----------

Alkuperäisjulkaisut.....	87
---------------------------------	-----------

Taulukkuuettelo

Taulukko 1.	Tutkimuksen toteuttaminen: artikkelit, kirjoittajat, aineisto ja julkaisut.	39
Taulukko 2.	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten itsesäätelytaitojen keskiarvot ja hajonnat.	52
Taulukko 3.	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten sosiaalisten taitojen keskiarvot ja hajonnat.	53
Taulukko 4.	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten oppimistaitojen keskiarvot ja hajonnat.	54
Taulukko 5.	Lasten osallisuuden näyttäytyminen ja observeoitu toiminta (tilastollisesti merkitsevät erot).	55
Taulukko 6.	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten ja kantasuomalaisten lasten sosiaaliset roolit observointitilanteessa (tilastollisesti merkitsevät erot).	56
Taulukko 7.	Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten ja kantasuomalaisten lasten aktiivisuus observointitilanteessa (tilastollisesti merkitsevät erot).	56
Taulukko 8.	Osallistavan oppimisympäristön arviointien yhteydet eri kieli- ja kulttuuri- taustaisten lasten observeoituun osallistumiseen (tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot).	57

Kuvioluettelo

Kuvio 1.	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet.	29
Kuvio 2.	Osatutkimusten suhde toisiinsa ja osatutkimusten keskeiset käsitteet.	36
Kuvio 3.	Tutkimuksen keskeiset tulokset teoreettisessa viitekehyksessä.	61

Osajulkaisut

Väitöskirjan yhteenveto-osa perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan tekstissä roomalaisilla numeroilla I–IV.

- I Arvola, Outi, Reunamo, Jyrki, & Kyttälä, Minna. (2017). Maahanmuuttajataustaiset lapset suomalaisessa varhaiskasvatuksessa: kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus* 3,2017: 161–173.

Arvola on osallistunut aineiston tuottamiseen ja analysointiin sekä vastannut artikkelin kirjoitusprosessista. Reunamo on osallistunut aineiston analysointiin ja tulosten kirjoittamiseen. Kyttälä on osallistunut artikkelin kirjoitusprosessiin.

- II Arvola, Outi, Lastikka, Anna-Leena. & Reunamo, Jyrki. (2017). Increasing Immigrant Children’s Participation in the Finnish Early Childhood Education Context. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS* Volume XX 201, (eISSN: 2301-2218).

Arvola on osallistunut aineiston tuottamiseen ja analysointiin sekä vastannut artikkelin kirjoitusprosessista. Lastikka on osallistunut artikkelin kirjoitusprosessiin. Reunamo on osallistunut aineiston analysointiin ja tulosten kirjoittamiseen.

- III Arvola, O., Pankakoski, K., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020). Culturally and linguistically diverse children’s participation and social roles in the Finnish Early Childhood Education – is play the common key? *Early Child Development and Care*.

Arvola on osallistunut aineiston tuottamiseen ja analysointiin sekä vastannut artikkelin kirjoitusprosessista. Reunamo on osallistunut aineiston analysointiin ja tulosten kirjoittamiseen. Pankakoski ja Kyttälä ovat osallistuneet artikkelin kirjoitusprosessiin.

- IV 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 on osallistunut aineiston tuottamiseen, aineiston analysointiin sekä vastannut artikkelin kirjoitusprosessista. Reunamo on osallistunut aineiston analysointiin ja tulosten kirjoittamiseen. Kyttälä on osallistunut artikkelin kirjoitusprosessiin.

Artikkelien käyttöön väitöskirjan osajulkaisuina on saatu kustantajien lupa.

1 Johdanto

Tämän artikkeliväitöskirjan yhteenvedon päätutkimuskysymyksenä esitän: *miten varhaiskasvatus tukee eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta ja lasten oppimisen tekijöitä?* Olen tarkastellut eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksen rakentumista neljän eri osatutkimuksen kautta: 1) tutkimalla lasten itesääätelytaitoja, sosiaalisia taitoja ja oppimistaitoja, 2) tarkastelemalla lasten osallisuuden toteutumista varhaiskasvatuksessa, 3) selvittämällä osallisuutta mahdollistavia päivittäisiä varhaiskasvatustoimintoja sekä 4) tutkimalla osallisuutta mahdollistavia oppimisympäristöjä. Artikkeliväitöskirjalle tunnusomaisella tavalla tähän väitöskirjan yhteenvedoon kuuluvat artikkelini keskittyvät kaikki samaan aihepiiriin, mutta ne tarkastelevat sitä kohdentuen kukin hieman eri tavoin (ks. esim. Valo, 2013).

Tämä yhteenvedo on enemmän kuin osatutkimustensa summa. Olen tuonut yhteenvedo-osioon oman käsitteellisen, teoreettisen ja tulosten pohjalta syntyneen laajemman ymmärryksen tutkitusta ilmiöstä; eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen tekijöiden näyttäytymisestä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseni paikantuu kasvatustieteen, yhteiskuntatieteen ja osin maahanmuuttotutkimuksen kentille.

Erikielisten lasten määrä varhaiskasvatuksessa on lisääntynyt ja sen arvioidaan lisääntyvän edelleen (OKM, 2019; City of Helsinki Urban Facts, 2016). Varhaiskasvatusikäisiä lapsia, joiden toinen tai molemmat vanhemmat ovat muuta kuin suomalaista syntyperää, oli Suomessa vuonna 2016 yhteensä 10,9 prosenttia varhaiskasvatusikäisten lasten kokonaismäärästä. Määrän ennustetaan kasvavan. (Tilastokeskus, henkilökohtainen tiedonanto, 2019.) Alle kouluikäisistä eri kieli- ja kulttuuritaustaisista lapsista on kuitenkin valtakunnallisesti vielä melko vähän tietoa, vaikka aiempia tutkimus- ja kehittämisprojekteja on toteutettu (esim. Kuusisto, 2010; INCLUD-ED, 2011). Haikkola (2014, 110) toteaa, että etenkin kvantitatiivista tutkimusta on toistaiseksi ollut vähän. Kattavaa rekisteritietoa ei usein voida hyödyntää eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vähemmistöjen tutkimisessa, rekistereistä puuttuu tieto maahanmuuton taustasta, ja kyselytutkimuksiin valikoituu useimmiten vähän maahanmuuttajataustaisia vastaajia. Meillä on vielä vähän ajan-

tasaista tutkimustietoa siitä, millaista on nopeasti moninaistuneen suomalaisen varhaiskasvatuksen arki. Ilmiön kokonaisvaltaiseen tarkasteluun ja työikäntöjen systemaattiseen, tavoitteelliseen kehittämiseen tarvitaan suuntaviivoja.

Tämä tutkimus tuokin kaivattua, systemaattiseen otantaan ja toisistaan riippumattomiin tiedonkeruun mittareihin perustuvaa tietoa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten arjesta varhaiskasvatuksessa. Vastaavalla tavalla toteutettua tutkimusta ei ole Suomessa aiemmin tehty; kvantitatiivinen aineisto antaa laajan tarkastelunäkökulman tämänhetkiseen monikulttuuriseen varhaiskasvatuskontekstiin Suomessa. Tutkimuksen tehtävänä on kertoa, miten paljon eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten arjessa löytyy osallisuutta ja oppimista mahdollistavia tekijöitä, mitä ne ovat ja miten varhaiskasvatushenkilöstö voisi mahdollistaa lasten osallisuutta ja oppimista. Tutkimuksen luonne on kuvaileva, ilmiötä tarkasteleva ja ymmärrystä tuottava.

Tutkimuksen aineisto on kerätty osana Helsingin yliopiston Orientaatioprojektin tutkimushanketta (N = 2250), jonka aineistosta 16,5 % on ollut eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. Tutkimusaineistona on käytetty varhaiskasvatushenkilöstön keräämiä lasten taitojen arviointeja, observointiaineistoa sekä oppimisympäristön arviointeja. Osatutkimusten aineisto on kerätty yhdessä varhaiskasvatushenkilöstön kanssa, kansainvälisen ja kansallisen tutkimusryhmän ohjauksessa. Tutkimusryhmän vastuullisena johtajana on toiminut dosentti Jyrki Reunamo. Orientaatioprojektin tutkimuksen kokonaistavoitteena on kehittää välineitä lasten varhaiskasvatuksen arjen tarkasteluun ja sitä kautta varhaiskasvatuksen jatkuvaan, systemaattiseen kehittämiseen.

Tässä yhteenveto-osiossa esittelen ensin työn teoreettiset ja käsitteelliset lähtökohdat. Tarkastelen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatusta systemiteoreettisessa ja sosiokulttuurisessa viitekehyksessä, jossa makro-, ekso- ja mesosysteemien raamit ja sosiokulttuurinen näkökulma antavat puitteet mikrotasolla toteutettavalle varhaiskasvatuksen pedagogiikalle. Lasten osallisuus määritellään tässä tutkimuksessa sekä lähtökohtana että päämääränä, johon monikulttuurinen varhaiskasvatus ja kulttuurisesti responsiivinen pedagogiikka tähtäävät. (Ks. teoreettisista valinnoista myös Syrjämäki, 2019.)

Tutkimuksen kontekstin ja keskeisten käsitteiden tarkastelu etenee seuraavassa makrotasolta mikrotasolle. Luvussa kaksi avaan työni teoreettisen viitekehyksen ja keskeiset käsitteet: monikulttuurisen varhaiskasvatuksen, pedagogiikan, kasvattajan, eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen, sekä lapsen osallisuuden, toimijuuden ja leikin käsitteet. Keskityn etenkin varhaiskasvatushenkilöstön roolin merkitykseen kasvatustyössä. Tämän jälkeen kuvaan tutkimuksen toteutuksen, tarkastelen tutkimuksen toteutusta sekä tutkimuseettisiä ja tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Tulososiossa avaan tulokset tutkimusongelmittain, ja lopussa kokoan yhteen keskeisimmät tulokset. Johtopäätös- ja pohdintaluvussa esitän tutkimuksen keskeisimmät

tulokset suhteessa työn teoreettisiin ja käsitteellisiin lähtökohtiin ja valintoihin. Lopuksi tarkastelen tutkimuksen rajoitteita ja jatkotutkimuksen tarpeita sekä esitän kehittämisehdotuksia suomalaisen monikulttuurisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi.

2 Teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet

2.1 Varhaiskasvatus, pedagogiikka ja varhaiskasvatushenkilöstö

Tämän väitöskirjatutkimuksen keskeinen toimintakonteksti ja pääkäsite on *varhaiskasvatus*. Suomessa varhaiskasvatus määrittyy alle kouluikäisen lapsen elämänpäiirissä tapahtuvaksi, vuorovaikutukseen perustuvaksi kasvatustoiminnaksi, jonka tavoitteena on luoda lapsen oppimista mahdollistava, terveellinen ja turvallinen oppimisympäristö (OPH, 2018). Varhaiskasvatus on keskeistä lapsen kehittymisen ja oppimisen kannalta ja sen voidaan ajatella muodostavan pohjan lapsen kaikelle myöhemmälle kehitymiselle (esim. Ojala, 2020, 12).

Varhaiskasvatus käsitteenä määritellään eri tavoin riippuen siitä, minkä pedagogisen painotuksen, kulttuurisen tai aikakauden näkökulmasta sitä tarkastellaan. Teoreettisesti käsite kattaa niin opetussuunnitelmiin ja menetelmälliseen toteutukseen kuin lapsen kehitykseen ja oppimiseenkin kuuluvia tekijöitä. Varhaiskasvatusta voidaan tarkastella joko makro- tai mikrotasolla yhteiskunnallisesti, perhe- tai lapsilähtöisellä tarkasteluotteella tai toimijakohtaisella tavalla. (Ks. Pihlaja & Viitala, 2019; Essa, 2011; Pianta, 2012; Roopnarine & Johnson, 2013.) Varhaiskasvatukseen kohdistuva tieteellinen mielenkiinto on viime aikoina kasvanut. Tutkimuksellisesti varhaiskasvatusta tarkastellaan monitieteisesti; Suomessa tieteenaloista keskiössä ovat kasvatustiede, psykologia ja sosiologia. (Ojala, 2020.) Suomessa on myös ollut pyrkimys määritellä varhaiskasvatusta niin, että siitä vähitellen syntyy oma tieteenalansa (esim. Karila, Kinos & Virtanen, 2001).

Varhaiskasvatuksesta on viime vuosina tullut yhä selkeämmin osa suomalaista koulutusjärjestelmää (Järvenkallas, Karila & Kosonen, 2017). Lasten varhaiskasvatuksen suunnittelu, ohjaus ja valvonta siirtyivät 2013 alkaen opetus- ja kulttuuriministeriön toimialaan. Samaan aikaan toteutettiin varhaiskasvatustlain uudistus: laki muuttui varhaiskasvatustilaiksi (580/2015), joka astui voimaan syksyllä 2018. Varhaiskasvatustlain jälkeen voimaan ovat astuneet valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018), jotka luovat varhaiskasvatuksen toteuttamisen paikallisten ja lapsikohtaisten suunnitelmien ehdot. Esiopetus, jota säätelee perus-

opetuslaki, on osa varhaiskasvatusta. Esiopetusta ohjaa Opetushallituksen määräyksenä annettu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (OPH, 2018.) Varhaiskasvatuksen erityisyytenä on pidetty leikkiä ja toiminnallisuutta, kun taas koulukontekstissa tavoitteellisen opettamisen ja oppimisen asema on keskeinen (esim. Ojala, 2020).

Varhaiskasvatus on lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus, jossa korostuu *pedagogiikka*. Varhaiskasvatuksen pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen lähestymiseen, mutta erityisesti kasvatustieteeseen, pohjaavaa varhaiskasvatushenkilöstön työtä lasten kehityksen, hyvinvoinnin ja oppimisen mahdollistamiseksi. Pedagogiikka pohjaa määriteltyyn arvoperustaan, lapsi- ja lapsuus- sekä oppimiskäsitteisiin. Alilan ja Ukkonen-Mikkolan (2018) mukaan pedagogiikka on ammatillista, institutionaalista työtä, joka todentuu lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa (Ks. myös OPH, 2018). Varhaiskasvatushenkilöstön asiantuntemus, työn johtaminen ja henkilöstön yhteinen ymmärrys lapsen kehityksestä ja oppimisesta ovat laadukkaan varhaiskasvatuksen keskeisiä osatekijöitä (OPH, 2018).

Tässä tutkimuskokonaisuudessa olen käyttänyt varhaiskasvatushenkilöstöstä eri osatutkimuksissa nimitystä *kasvattajat* (osatutkimukset I-III) tai *ammattikasvattajat* (osatutkimus IV). Tässä yhteenvedo-osiossa käytän kasvattajista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaista ajantasaista termiä *varhaiskasvatushenkilöstö*. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuuksista säädetään nyt myös varhaiskasvatuslaissa (540/2018). Varhaiskasvatuksen kasvatuksen ja opetuksen toteutuksesta vastuussa ovat varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja sekä varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksena ovat vähintään kasvatustieteiden kandidaatin opinnot ja varhaiskasvatuksen sosionomilla tulee olla vähintään sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät joko varhaiskasvatukseen tai sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet, vähintään 60 opistopisteen laajuiset opinnot. Lastenhoitajalta edellytetään nykyisen lain mukaan kasvatusta- ja ohjausalan perustutkintoa, sosiaali- ja terveystieteiden perustutkintoa tai muuta vastaavaa tutkintoa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajana toimimiseen tulee olla kasvatustieteen maisterin tutkinto pääaineena erityispedagogiikka tai asetuksin säädelty kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin. Varhaiskasvatuksen toiminnan toteuttamisen päävastuussa on johtaja, jolla tulee olla tehtävään soveltuva kelpoisuus, kuten vähintään maisterin tutkinto, ja riittävä taito johtaa työskentelyä. (Varhaiskasvatuslaki, 2015; Varhaiskasvatuslaki, 2018.)

2.2 Monikulttuurinen varhaiskasvatus

Tutkimuksen tarkastelun keskiössä on *monikulttuurinen varhaiskasvatus*. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) todetaan kielten, kulttuurien ja katsomusten olevan osa varhaiskasvatuksen kokonaisuutta. Paavolan (2017) sekä Holmin ja Londenin (2010) mukaan Suomesta puuttuu edelleen monikulttuurisen kasvatuksen täsmennytyt määritelmä, vaikka uudet Varhaiskasvatussuunnitelman ja Esiopetus-suunnitelman perusteet (2018; 2014) ottavat jo aiempaa paremmin huomioon eri lasten ja perheiden kulttuurisen ja kielellisen moninaisuuden.

Monikulttuurinen kasvatus on pyrkimystä yhdenvertaisiin kasvatuksellisiin mahdollisuuksiin yksilön etnisestä taustasta, väestöryhmästä, sosiaalisista tai kulttuurisista taustoista riippumatta (Banks, 2008). Monikulttuurisen kasvatuksen ymmärretään käsittävän yhtä lailla etnisten enemmistöjen kuin vähemmistöjenkin lapset (Ks. myös esim. Lastikka, 2019; Holm & Londen, 2010). Monikulttuurisen kasvatuksen lähtökohtana on toteuttaa laadukasta opetusta ja kasvatusta kulttuurisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa, ja sen nähdään olevan moninaisista kulttuuritaustoista tulevien lasten yhteistä onnistumista tukevaa kasvatusta ja opetusta (Gay, 2010).

Teoreettinen ymmärrykseni ja käsitykseni monikulttuurisesta kasvatuksesta pohjaa inklusioon ja kaikkien lasten osallisuuden mahdollistamiseen (Ks. esim. Pascal & Bertram, 2018). Inklusiivinen kasvatus perustuu inklusion ideologiaan, jonka tavoitteena on laadukas kasvatus aivan jokaiselle lapselle. Oleellista on moninaisuuden myönteinen huomiointi ja ajatus siitä, että jokaisella lapsella on yhteisesti oikeus osallistua, oppia ja luoda sosiaalisia suhteita. (Gidlund, 2018.) Ympäristöjen muuttaminen nähdään ensisijaisena tapana edistää inklusion todentumista (esim. Hermanfors, 2017; myös Michell, 2014).

Viitalan (2019) mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen onnistumista voidaan arvioida tarkastelemalla toiminnan taustalla olevia arvoja, yhteisöllistä ilma- piiriä, lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välistä vuorovaikutusta, osallisuutta, pedagogiikan ja kehityksen oppimisen tukea, toimintaympäristöä, perheiden osallistumisen toteutumista sekä käytössä olevia resursseja (Ks. myös esim. Booth 2011; European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017a; Soukakou ym., 2014). Samojen tekijöiden kautta voidaan tarkastella myös monikulttuurisen varhaiskasvatuksen toteutumista. Suomessa oppimisen tukijärjestelyjen merkitystä on tarkasteltu monipuolisesti myös tasa-arvon näkökulmasta (esim. Reunamo & Sajaniemi, 2018).

Muuttuva maahanmuuttoliike haastaa monet maat pohtimaan inklusiivisten kasvat- ja integraatiokäytäntöjen onnistumista (Park, Katsiaficas & McHugh, 2018). Sosiaalisen tasa-arvoisuuden tukemisessa ja syrjäytymisen ehkäisyssä koulutuksella ja kasvatuksella on keskeinen rooli. Kasvatustieteiden toimintakulttuurilla sekä

opettajien, lasten ja oppilaiden tasa-arvoisilla vuorovaikutus- ja osallistumismahdollisuuksilla on tärkeä merkitys yhdenvertaisten mahdollisuuksien tarjoamisessa. (esim. Ojala, 2010; Ojala, 2020; INCLUD-ED, 2011.) Tutkimusten mukaan perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, joustavuus sekä hoidon ja turvallisuuden huomiointi varhaiskasvatuksen perustyössä luovat pohjan inklusiiviselle kasvatustyölle (Ragnarsdóttir ym., 2017). Kielellisen monimuotoisuuden, inklusion ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoitteet ja toteuttaminen ovat pohjoismaisten poliittisten ohjaavien asiakirjojen ja käytäntöjen keskiössä. Tästä huolimatta tutkimustulokset kaikissa Pohjoismaissa toteavat marginalisaation ja syrjäytymisen olevan yleisempää eri kieli- ja kulttuuritaustaisten kuin paikallisen väestön lasten keskuudessa. (esim. Jónsdóttir & Ragnarsdóttir, 2010.)

Kaur ja Noman (2015) toteavat kasvatusta ja opetushenkilöstön omien kulttuuristen arvojen, asenteiden ja taustan vaikuttavan merkittävästi ammattityöskentelyyn. Kulttuurisesti responsiivinen pedagogiikka haastaa varhaiskasvatushenkilöstön tarkastelemaan omia kulttuurisia käsityksiään, toimintamallejaan ja kulttuurisia vuorovaikutustaitojaan (esim. Gay, 2010). Kulttuurinen responsiivisuus on tahtoa ja kykyä toimia joustavasti erilaisissa kulttuurisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Työ vaatii kulttuurisesti eriävien tapojen ja toimintojen, maahan muuttamisen ja maahan sopeutumisen prosessien sekä niiden yksilön identiteetin rakentumiseen liittyvien tekijöiden ymmärtämistä (Ks. esim. Alitolppa-Niitamo & Säävälä, 2013; Karlsson, Lastikka & Vartiainen, 2018).

Koulujen monikulttuurista opetusta ja oppimista on kansainvälisesti ja myös Suomessa tutkittu paljon (esim. Dervin & Li, 2018; Holm & Londen, 2010; Itkonen, Dervin & Talib, 2017; Jokikokko & Karikoski, 2016; Kuusisto, Kallioniemi & Matilainen, 2014; Kyttälä, Sinkkonen & Ylinampa, 2013; Sinkkonen, Närhi & Kyttälä, 2020; Kyttälä & Sinkkonen, 2014; Layne & Dervin, 2016; Zilliacus, Holm & Sahlström, 2017). Opettajien osaamista vertailevat kansainväliset tutkimustulokset osoittavat, että opettajat kokevat tarvitsevänsä lisää osaamista lasten osallisuuden ja oman päätöksenteon tukemiseen sekä perheiden osallisuuden mahdollistamiseen (Peterson ym., 2016).

Suomessa opettajien ja opettajaksi valmistuvien kulttuurista sensitiivisyyttä on tutkittu paljon. Kouluttautuminen on tärkeää kasvattajan itsereflektiotaidon, kasvattajana kehittymisen ja sitä kautta koko toimintaympäristön muutoskykyisyyden tukemiseksi (ks. esim. Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012; Rissanen, Kuusisto & Kuusisto, 2016). Täydennyskoulutus on avain henkilöstön kulttuurisensitiivisen osaamisen vahvistamiseen (esim. Layne, 2016; Layne & Lipponen, 2016). Monet kehittämishankkeet ja täydennyskoulutukset tähtäävätkin opetushenkilöstön kulttuurisen osaamisen lisäämiseen (ks. esim. Alisaari ym., 2020; Alisaari ym., 2019; Metsäpelto ym., 2020). Vuorovaikutteista kulttuurista ymmärrystä lisätäksemme, on

myös tärkeää saada kasvatuksen ja koulutuksen kentälle eri kieli- ja kulttuuritaustaisia työntekijöitä lisää (ks. esim. ETNO, 2019).

Samoin monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta on kansainvälisellä tasolla jo runsaasti tutkimusta. Erityisen ilahduttavaa on ollut seurata diskurssia, jota Pohjoismaissa käydään (ks. esim. Hellman & Lauritsen, 2017; Kuusisto, 2017; Ragnarsdóttir, Blöndal & Jonsdóttir, 2017). Sen sijaan kansallinen monikulttuurisen varhaiskasvatuksen tutkimus on vielä suhteellisen vähäistä, vaikka sitä löytyykin (esim. INCLUD-ED, 2011; Kuusisto, 2010; Paavola, 2017). Paikannan tämän tutkimukseni täyttämään osaltaan juuri näitä puuttuvia tutkimuksellisia tarpeita.

Varhaiskasvatushenkilöstön on ensiarvoisen oleellista ymmärtää kieli- ja kulttuuritietoisien työskentelyn merkitys lasten osallisuuden tukemisessa ja keskinäisen vuorovaikutussuhteiden mahdollistamisessa (esim. Alvestand, 2011; Lauritsen, 2014). Varhaiskasvatushenkilöstön tehtävänä on tukea jokaisen lapsen oppimista tunnistamalla ne yksilölliset tekijät, jotka ovat keskeisiä lapsen oppimiselle ja kokonaisvaltaiselle huomioimiselle. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kanssa työskentelyssä huomioitavia osa-alueita ovat tutkimusten mukaan erityisesti lasten kielten oppimisen tukeminen, yhteistyö kotien kanssa, varhaiskasvatushenkilöstön asettamien tavoitteiden riittävän korkea taso sekä varhaiskasvatuksen vahva johtajuus. (Ks. esim. Banks, 2008; Cummins, 2015; Cummins ym., 2015; Gay, 2010.) Esimiehen tuen merkitystä laadukkaassa pedagogisessa varhaiskasvatuksessa on Suomesakin tutkittu runsaasti. Esimiehen tuki on onnistuneen varhaiskasvatuksen merkittävä tekijä. (ks. esim. Fonsén, 2014; Halttunen, 2009; Heikka & Waniganayake, 2011; Soukainen, 2015; Soukainen, 2016.)

Kaurin ja Nomanin (2015) tutkimuksessa tarkasteltiin eri kulttuureista tulleiden opettajien opetustapoja Hofsteden kulttuuridimensioiden viitekehyksessä. Hofstede esitti, että kansalliset kulttuurit vaikuttavat ihmisten ajatteluun, tuntemiseen ja käyttäytymiseen. (Hofstede, 1980; 2001; 2005; 2010.) Hofsteden kulttuuri- jaotellussa (1980; 2001; 2005; 2010) Suomi luokitellaan yksilökulttuurin ja lyhyiden valtaetäisyyksien maaksi, jossa on feministisemmät arvot, heikko yhteiskunnallinen epävarmuuden sietokyky ja lyhyen aikavälin aikaorientaatio. Suomessa painotetaan ennen kaikkea yksilön roolia ja vastuuta. Valtaetäisyys- ulottuvuus mittaa sitä, miten yksilöt suhtautuvat ihmisten eriarvoisuuteen ja samanarvoisuuteen. Suomessa tasa-arvoinen kohtelu on tärkeää. Suomalaisessa kulttuurissa yksilöiden välinen yhdenvertaisuus on tärkeää, säännöt ovat usein kirjallisia ja kaikkien oletetaan noudattavan ohjeita. Aikaorientaatio näkyy siinä, millainen merkitys ajankäytöllä on ihmisille. (ks. esim. Routamaa & Hautala, 2008.) Suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintaa, ja samalla varhaiskasvatushenkilöstön toiminnan taustoja, voi olla helpompi ymmärtää, kun tunnistaa Hofsteden (1980; 2001; 2005; 2010) teorian kulttuuridimensiojaotellua, ja sen, miten suomalainen kulttuuri osaltaan vaikuttaa suomalaisen varhaiskasvatuksen käytäntöihin.

Kaurin ja Nomanin (2015) mukaan globalisoituvan maailman myötä erilaiset opetusmenetelmät ja eri kulttuuriset toimintatavat ovat lähentyneet toisiaan. Yhteiskunnat ovat monimuotoisempia kuin koskaan. Kuittinen ja Isosävi (2013) sekä Säävälä (2013) toteavat, että vaikka kulttuurien luokittelu on ongelmallista, se helpottaa yhteisöjen ja yksilöiden toiminnan tarkastelun välisistä eroista puhumista yleisellä tasolla. Globaalissa maailmassa onkin yhä keskeisempää ymmärtää erilaisia kulttuurisia uskomuksia ja käytäntöjä (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010).

2.3 Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset

UNICEF määrittelee käsitteellä *lapsi* tarkoitettavan jokaista alle 18-vuotiaasta yksilöä (esim. UNICEF). Tässä työssä ”lapsella” kuitenkin viitataan pääasiassa tutkittavan ikäryhmän varhaiskasvatikäisiin (0–7-vuotiaat, ks. lasten iät tarkemmin kohdassa tutkimuksen toteutus). Olen päättänyt määritellä tämän väitöstutkimukseni kohderyhmän käsitteellä eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset. En lähde avaamaan tässä yhteydessä kieleen ja kulttuuriin liittyviä laajoja käsitteitä, vaan paikannan termin *eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi* kuvaamaan edellä määriteltyä, varhaiskasvatikäistä lasta, jonka kotitausta on muu kuin yksinomaan kantasuomalainen tausta. Tiedostan, että nämä lapset ja perheet ovat kuitenkin hyvin heterogeeninen kohderyhmä (ks. myös esim. Karlsson, Lastikka & Vartiainen, 2018; Lastikka, 2019; Alitolppa-Niitamo & Säävälä, 2013). Tutkimukseni kolmas osatutkimus (artikkeli III) käsittelee myös lapsen kielen kehityksen ja tukemisen näkökulmia, mutta tämän tutkimuksen kokonaisuuden kannalta olen rajannut kielen ja kulttuurin käsitteiden määrittelyn vain siltä osin, kuin se liittyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin ja ammattikäytäntöihin. Seuraavaksi perustelen tarkemmin tutkimusprosessini varrella tekemiäni käsitteellisiä ratkaisuja.

Tämän tutkimuksen osalta tavoitteena on ollut tavoittaa laajasta tutkimusaineistosta erityisesti ne lapset, joiden perheessä on maahanmuuttotausta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että joko toisella tai molemmilla vanhemmilla on maahanmuuttotausta. Käsite oli pakko rajata lyhyesti, koska Orientaatioprojektin tutkimuksen taustamuuttajien määrä oli suuri eikä käsitettä ollut mahdollista avata siinä yhteydessä enempää. Käsite lisättiin taustamuuttajiin juuri tätä väitöskirjatutkimusta varten. Orientaatioprojektin tiedonkeruuvaiheessa taustamuuttajia nimettiin lasten taustatietojen osalta ”Maahanmuuttajavanhempien lukumäärä perheessä (1 = ei yhtään, 2 = äiti, 3 = isä)”. Totesin käsitteen maahanmuuttajalapsi tai maahanmuuttajataustainen lapsi jo tiedonkeruun alkuvaiheessa haasteelliseksi. Jo ensimmäisen artikkelin kohdalla käsitettä muutettiin ”maahanmuuttajataustaisen lapsen” käsitteeksi, ja toisessa artikkelissa käytettiin samoin maahanmuuttajataustaisen lapsen käsitettä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistustyön myötä (OPH 2016; OPH 2018) halusin ajantasaistaa käytettävän käsitteistön, joten osatutkimuksissa III-IV sekä

tässä yhteenvedossa käytän systemaattisesti termiä eri kieli- ja kulttuuritaustainen lapsi. (Ks. myös tutkimuksen toteutus).

Tutkimuksissa käytetyt yleiskategoriat maahanmuuttajataustaiset tai monikulttuuriset viittaamassa yleisesti kaikkiin maahanmuuttajien lapsiin ovat osin harhaanjohtavia (esim. Martikainen 2009; Martikainen, Saukkonen & Säävälä, 2013). Käsitteellä maahanmuuttaja tarkoitetaan ulkomailla syntynyttä, Suomeen toistaiseksi tai pysyvästi asumaan muuttanutta henkilöä. Maahanmuuttajataustaisella sen sijaan tarkoitetaan henkilöä, joka on itse muuttanut tai hänen vanhempansa ovat muuttaneet Suomeen. (esim. Martikainen & Haikkola, 2010.) Maahanmuuttajuuteen ja eri kieli- ja kulttuuritaustaisuuteen liittyy Suomessa hyvin moninaista käsitteellistä keskustelua (Ks. lisää esim. Martikainen ym. 2013; Saukkonen, 2020), jota en tässä varhaiskasvatuksen kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessani lähde avaamaan tarkemmin. Tiedostan hyvin käsitteistöön liittyvän moninaisuuden ja jatkuvan muutoksen.

Rumbaut (2004; 2005) viittaa käsitteellä välisukupolvet lapsiin, joilla ei ole aiempia muistikuvia sukunsa kotimaasta tai aiempaa koulutusta sukunsa aiemmassa kotimaassa. Heidät luokitellaan usein toisen polven maahanmuuttajataustaisiksi, mutta Rumbaut on luonut käsitteen välisukupolvet selventämään tätä luokitusta. Rumbaut on ollut tutkimuksessaan kiinnostunut erityisesti muuttoïän vaikutuksesta yksilön maahanmuuttoprosessiin. Iällä on keskeinen asema siinä, millainen yhteiskunnallinen asema yksilöllä uudessa yhteiskunnassa on ja miten hyvin yksilö voi kiinnittyä yhteiskuntaan. (esim. Rumbaut 2004; 2005; Rumbaut & Ima, 1998, ks. myös Benjamin, 2007: Turjanmaa 2020, Rastas, 2007.)

Varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa (2018) ei enää käytetä maahanmuuttajalasten tai maahanmuuttajataustaisten lasten käsitteitä. Varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa määriteltiin vielä vuosina 2004–2005 eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten olevan saamelaisia, romaaneja, viittomakielisiä ja maahanmuuttajataustaisia. Vuosien 2016 ja 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti kieleen ja kulttuuriin liittyvien näkökohtien nähdään koskevan jokaista varhaiskasvatukseen osallistuvaa lasta. Lasten erilaiset kieli- ja kulttuuritaustat ja valmiudet nähdään yhteisöä myönteisellä tavalla täydentävänä. Kieli- ja kulttuuritietoisessa varhaiskasvatuksessa kielet, kulttuurit ja katsomukset ovat osa varhaiskasvatuksen kokonaisuutta. Varhaiskasvatuksen nähdään tukevan vieras- ja monikielisten lasten kielitaidon, kieli- ja kulttuuri-identiteettien sekä itsetunnon kehittymistä. (OPH, 2018.) Pyrin tässä yhteenvedo-osuudessa noudattamaan tietoisesti läpi työn ajantasaista Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa käytettävää käsitteistöä siinä määrin kuin se on mahdollista.

2.4 Lasten osallisuus, toimijuus ja oppiminen

Koko väitöstutkimukseni tarkastelussa keskeistä on lasten *osallisuuden* näyttäytyminen (osatutkimukset II-IV). Lasten osallisuus voidaan määritellä aktiivisuutena ja osallistumisena aikuisten maailmaan, jossa aikuisilla on tahtoa ja halua lasten toiveiden ja aloitteiden kunnioittamiseen (Kangas & Lastikka, 2019; Venninen, Leinonen & Ojala, 2010). Osallisuus näkyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kangas, 2016; Kangas, Ojala & Venninen, 2015; Kumpulainen ym., 2014). Booth (2011) määrittelee, että osallisuuteen liittyy kiinteästi mukanaolo, yhteistyö ja sitoutuminen aktiivisesti oppimiseen. On kuitenkin huomattu (esim. Kangas, 2016), että vaikka varhaiskasvatushenkilöstö pitää lasten osallisuuden toteutumista tärkeänä, lapsilla on rajoitetut mahdollisuudet osallistua päätöksentekoon, suunnitteluun ja heidän oman oppimisensa pedagogisiin prosesseihin.

Osallisuus on arvo ja päämäärä. Osallisuus todentuu sitoutumisessa yhteiseen toimintaan ja osallistujan kokemuksena hyväksytyksi ja osalliseksi tulemisesta. Se alkaa lasten kuulemisesta, mutta osallisuuden ei tule jäädä kuulemiseen. (Viitala, 2019.) Lapsella on yhtä lailla oikeus vaikuttaa toimintaan ja ympäristöönsä (Esim. Turja, 2010; 2012; Turja & Vuorisalo, 2017). Kiili (2006) tekee eron osallistumisen ja osallisuuden käsitteiden välillä. Hänen mukaansa osallisuus sisältää henkilökohtaisen tunteen osallisuudesta, mutta osallistuminen ei välttämättä edellytä sitä. Virkki (2015) toteaa lasten osallisuuden ilmenevän eri tavalla eri toimintamuodoissa. Venninen, Leinonen ja Ojala (2010) toteavat, että lasten osallisuuden mahdollistumiseksi varhaiskasvatushenkilöstön on tärkeää luoda toiminnalle myönteinen ilmapiiiri ja olosuhteet: päästä sisälle lasten maailmaan, käyttää lapsilta saatavaa tietoa yhteisen tekemisen pohjana, ja lisätä lasten osallisuutta tukevia toimintoja työssään. Lapset tarvitsevat aikuisia, jotka voivat luoda heille edellytyksiä osallistua varhaiskasvatuksen toteuttamiseen (Virkki ym., 2012).

Lapselle syntyy osallisuuden kokemus, kun hän kokee tulevansa kuulluksi ja kohdatuksi. Lapsen osallisuutta vahvistaa se, että varhaiskasvatushenkilöstö kohtaa lasta kiinnostavat asiat ja näkemykset kunnioittavasti. (Virkki, 2015; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003.) Lasten osallisuutta varhaiskasvatuksessa on monissa tutkimuksissa tarkasteltu varhaiskasvatushenkilöstön käsitysten kautta (esim. Virkki, 2015; Virkki, Nivala, Kiilakoski & Gretschel, 2012; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Kiili, 2006). Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on kuitenkin tutkittu toistaiseksi hyvin vähän (Lastikka, 2019; Lastikka & Kangas, 2017).

Osallisuus on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) ja Esiopeutussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) keskeinen käsite. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) todetaan, että inklusiivisessa toimintakulttuurissa tuetaan osallisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Osallisuutta tukevien käytän-

teitä ja rakenteellisia tekijöitä tulee kehittää. Lasten ja perheiden osallisuuden kokemusta vahvistavat heidän sensitiivinen kohtaamisensa ja myönteinen kokemuksensa kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. (Ks. myös Järvenkallas ym., 2017). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa näyttäisi liittyvän yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin, lasten hyvinvointiin, varhaiskasvatushenkilöstön ja lasten väliseen vuorovaikutukseen sekä varhaiskasvatushenkilöstön toimintaan (Virkki, 2015).

On erityisen tärkeää tietää, miten eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset orientoituvat varhaiskasvatuksen toiminnoissa ja miten osallisuus näyttäytyy eri aktiviteeteissa (Ks. myös Kirova, 2010). Dusi, Steinbacha, ja Falcon (2014) korostavat lasten luomien ystävyys-suhteiden tärkeyttä ja yhteyttä opettajiin silloin, kun kiinnitytään uuteen yhteiskuntaan. Emootioista yksinäisyyden, eksyksissä olon, joukkoon kuulumattomuuden ja kielitaidon puute ovat näiden tutkimusten mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille yleisiä kokemuksia. Tutkimusten mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset näyttävät tarvitsevan kielen oppimiseen ja vuorovaikutukseen aktiivista vuorovaikutusta varhaiskasvatushenkilöstön ja lapsiryhmän kanssa, sekä kuulumisen ja yhteisen maailman jakamisen kokemuksia (Dusi ym. 2014; Hellman & Lauritsen, 2017; Kyhälä ym., 2012; Kibsgaard, 2017). Cummins (2000), Alisaari, Vigren ja Mäkelä (2019) sekä Rakkolainen-Sossa (2016) korostavat kielen huomioidamisen tärkeyttä jokapäiväisessä toiminnassa, jotta vahvistetaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta ja aitoa hyväksytyksi tulemistä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys pohjautuu näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana (OPH, 2018). Lasten toimintatavat vaikuttavat ympäristöön (Vygotsky, 1978; ks. myös Reunamo, 2007). Lapset voidaan nähdä sekä oman oppimisensa toimijoina että oppimisympäristön tuottajina (Vuorisalo ym., 2015). Erityistä huomiota tulee antaa lapsen toimijuudelle, ja tavoille, joilla yksilöt ja kontekstit vuorovaikuttavat. *Toimijuus* tarkoittaa tässä yhteydessä lapsen mahdollisuuksia ja tietoisuutta siitä, miten ja mihin asioihin hän voi vaikuttaa. (Leinonen & Venninen, 2012.) Esimerkiksi Reunamo (2007) kuvaa lapsen neljää eri orientaatiota sosiaalisissa tilanteissa: mukautuva, osallistuva, hallitseva ja vetäytyvä. Näitä luokitteluja on käytetty tämän tutkimuksen mittariston laadinnassa (ks. tarkemmin tutkimuksen toteuttaminen). Lasten suhtautuminen ei-toivottuihin aktiviteetteihin on yleensä adaptiivinen, ja heidän adaptiivisuutensa taidot lisääntyvät heidän kasvaessaan. Tutkimus osoittaa (Virkki, 2015; Vuorisalo; 2013), että perinteisesti opettajilla on tilanteissa dominoivampi rooli. Virkki (2015) toteaa, että lapset kiinnittävät enemmän huomiota osallisuuden yhteisölliseen aspektiin, kun taas opettajat keskittyvät yksilöllisiin elementteihin.

Tässä tutkimuksessani lasten *oppimisen* osalta tarkastelussa ovat olleet erityisesti lasten itsesääätelyn, sosiaalisten taitojen ja oppimisen taitojen näyttäytyminen varhaiskasvatuspäivän aikana (ks. Arvola, Reunamo & Kyttälä, 2017). Itsesääätelytaidot

määritellään tässä yhteydessä lapsen taidoiksi säädellä käyttäytymistä ja tunneilmaisua. Varhaiset itsesääätelytaidot tukevat lasten oppimissuorituksia ja lasten selviytymistä sosiaalisissa tilanteissa käyttäytymistä (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson & Reiser, 2008). Lapsen itsesäätelytaidot ja tilannesidonnainen sosiaalinen kyvykyys ovat tutkimusten mukaan myös toisiinsa yhteydessä (esim. Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). De Feyter ja Winsler (2009) ovat todenneet tutkimuksessaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten sosiaaliset taidot kantaväestön taitoja vahvemiksi, ja tätä olisi hyvä hyödyntää tukena lasten taitojen harjoittelussa. Lapsi oppii vähitellen suunnittelemaan toimintaansa ja samalla oppii uutta omista oppimaan oppimisen taidoistaan (ks. esim. Bronson, 2000). Erityisesti jokapäiväiset kohtaamiset ja varhaiskasvatuksen arjen oppimistilanteet ovat olleet tämän tutkimuksen tarkastelun keskiössä.

Vygotskyn (1978) mukaan lapsen kasvuympäristön on tärkeää tarjota riittävä lähikehityksen vyöhykkeen taso lasten taitojen kehittymiselle. Tuen tulee olla juuri oikealla tasolla, jotta lapsi voi oppia uutta. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten optimaalisen lähikehityksen vyöhykkeen tavoittaminen edellyttää, että varhaiskasvatushenkilöstöllä ja lapsella on yhteinen tarttumapinta; jaettu kokemus tapahtumasta. Se edellyttää yhteisen kielellisen ja kulttuurisen ymmärryksen rakentumista; sitä että konteksti ymmärretään samalla tavalla ja kaikki voivat kiinnittyä samaan toiminnan viitekehukseen (esim. Arvola, ym. 2017). Mitä syvempi tämä jaettu konteksti on, sitä paremmin lasta pystytään tukemaan (Ks. myös esim. Ojala, 2010; Kangas, 2016; Virkki, 2015). Lasten oppimisen lähtökohtana ovat lasten aiemmat kokemukset ja heidän mielenkiinnon kohteensa, ja onkin ensiarvoisen tärkeää, että uusilla opittavilla asioilla on yhteys lasten kehittyviin taitoihin, aiempiin kokemuksiin ja lapsen kulttuuriseen taustaan. Myönteinen palaute, tunnekokemukset, vuorovaikutussuhteet ja lapsiryhmään kuulumisen tunne tukevat lapset osallisuutta ja oppimista. (OPH, 2018.) Näitä tekijöitä tulee vahvistaa monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa aktiivisesti niin, että jokainen lapsi ja hänen aiemmat kokemukselliset ja kulttuuriset taustansa huomioidaan arjen käytännöissä.

2.5 Leikin merkitys lasten osallisuudessa ja oppimisessa

Varhaiskasvatuksen erityisyytenä on pidetty *leikkiä* ja toiminnallisuutta (Ojala, 2020). Teoreettisen perustan leikin kasvatukselliselle ja opetukselliselle kokonaisvaltaiselle tarkastelulle ovat luoneet kehityspsykologian näkökulmasta etenkin Piaget (1945) ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta Vygotsky (1976). Göncü ja Gaskins (2011) toteavat Piaget'n ja Vygotskyn käsitysten olevan yhteneviä esimerkiksi silloin, kun tarkastellaan etenkin leikin kehityksellisiä tai välittömiä vaikutuksia lapseen. Lapsen leikkiin osallistumisen vapaaehtoisuus, lapsen sisäinen

motivaatio ja leikistä saatava mielihyvä ja leikin itseisarvo ovat kaikissa leikin käsitteen määritelmässä keskeisesti esiin tuotavia tekijöitä. Käsitteistä, sen pedagogisesta hyödyntämisestä ja merkityksestä lapsen oppimiselle täsmentyy jatkuvasti. (OPH, 2016.) Tässä tutkimuksessani pohjaan leikin määrittelyperustan etenkin Vygotskyn, erityisesti suhteessa roolileikin ja kielen kehityksen merkitykseen leikissä.

Vygotskyn (1976; 1978) mukaan lapsi toimii leikkiessään tasolla, joka olisi hänelle vielä muuten liian haastava (lähikehityksen vyöhyke). Vygotskyn mukaan kieli on sekä symboli että kulttuurin aikaansaama väline, leikki on keskeinen osa sekä kielen kehittymiselle että ulkoisen maailman ymmärtämiselle. Leikkiessään lapset pyrkivät ymmärtämään maailmaa sisäisen puheen avulla. Lapset puhuvat usein äänen leikkiessään ja toimiessaan. Kielen ohella Vygotsky (1978) kiinnitti erityistä huomiota lapsen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Leikkien tulisi painottua aluksi roolileikkeihin, joissa lapsi voi omaksua ja ottaa käyttöönsä erilaisia rooleja ja liittyy niihin kieltä. Tämä prosessi auttaa lasta siirtymään ulkoisesta kielen ja ajattelun kontrollista sisäiseen. Leikki toimii tärkeänä välineenä tässä prosessissa ja sen kautta lapsi voi tulla kyvykkäämmäksi kielen käytössä ja oman ajattelun päättelyn säätelyssä. Kuuntelemalla lapsen puhetta leikissä varhaiskasvatushenkilöstö voi ymmärtää lasten tapaa hahmottaa maailmaa ja asioiden lapsille synnyttämiä merkityksiä.

Leikillä on vahva asema suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018). Suomessa leikkiä on tutkittu runsaasti. Lasten osallisuuden ja aktiivisuuden on todettu näkyvän erityisesti leikissä (Alila & Ukkonen-Mikkola, 2018). Kalliala korostaa varhaiskasvatushenkilöstön moninaista roolia leikin edellytysten mahdollistajana, havainnoitsijana ja leikkiin osallistujana. Kalliala on tutkinut lasten leikkikulttuuria ja leikkiympäristöjä, kannustanut varhaiskasvatushenkilöstöä aktiivisesti tukemaan lasten päivittäistä leikkiä ja huomaamaan lapsen yksilönä omine tarpeineen. Erityisesti välitön leikin ohjaus on vaativaa ja keskeistä Kallialan mukaan onkin tarkastella tasoa ja tapoja, joilla aikuiset auttavat lapsia leikkimään. (esim. Kalliala, 2008; 2012.) Hakkarainen on kehittänyt etenkin Vygotsky'n nojaavaa leikkipedagogiikkaa Suomessa (esim. Hakkarainen & Veresov, 1998; Hakkarainen, 2010). Helenius, Alanen ja Karila ovat tutkineet, kehittäneet ja tarkastelleet leikkiä eri toimijoiden ja merkitysten näkökulmista ja eri painopistein (esim. Alanen & Karila, 2009; Helenius & Korhonen, 2008). Syrjämäki (2019) on tarkastellut väitöskirjatutkimuksessaan lasten leikkiä ja leikin moniulotteista pedagogiikkaa, joka mahdollistuu tarkan sensitiivisen havainnoinnin kautta. Syrjämäki käyttää tulkitsevasta herkkyydestä ja systeemisestä hahmottamisesta koostuvaa käsitettä systeemiälykäs sensitiivisyys, jonka hän toteaa hyväksi työkaluksi varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämiseen.

Reunamo, Cooper, Liu ja Vong (2015) totesivat tutkimuksessaan, että leikkiperusteinen ympäristö stimuloi lasten kykyä aktiiviseen toimijuuteen ja osallistuvaan

sosiaaliseen sitoutumiseen. Leikki tarjoaakin lapsille ainutlaatuisen mahdollisuuden kehittää sosiaalisia taitojaan. Laajan suomalaisen observointiaineiston perusteella (Jensen ym., 2019) lapset viettävät kolmasosan päivittäisestä varhaiskasvatuksessa viettämästään ajasta vapaan leikin parissa ja tätä vähemmän aikuisten ohjaamassa leikissä. Tutkimuksessa todettiin, että lapset olivat eniten sitoutuneita roolileikkiin. Vastaavasti Ferreiran, Munizin, Amaralin ja Kupiaisen (2018) Brasilian ja Suomen oppimisympäristöjä vertailevassa tutkimuksessa toverisuhteet, leikin kautta oppiminen, kulttuuriset käytännöt päivittäisissä rutiineissa sekä erilaisten objektien, kuten konkreettisten esineiden ja symbolien, käyttäminen opetuksessa todettiin tärkeiksi hyvän monikulttuurisen oppimisympäristön luomisessa.

Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010) mukaan lasten osallisuus, lasten aloitteet ja päätöksentekomahdollisuudet näkyvät parhaiten leikissä. Baen mukaan lasten osallisuuden kokemukset liittyvät sosiaalisiin suhteisiin, luottamukseen ja toisen kunnioitukseen. Lasten osallisuus on suurinta leikissä, jossa heillä on mahdollisuus itseilmaisuuksiin ja aloitteisiin. (Bae 2009.) Virkin (2015) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen viihtyisyys, turvallisuus, toiminnan vaihtelevuus, joustavuus ja oikea-aikaisuus näyttyivät keskeisinä lasten osallisuuden toteutumiseksi. Leikin merkitys sekä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten että ylipäänsä kaikkien lasten osallisuuden toteutumisessa onkin noussut esiin useissa eri tutkimuksissa (esim. Hellman & Lauritsen, 2017; Jensen ym. 2019; Kalkman, Hopperstad & Valenta, 2017; Kibsgaard, 2017; Kirova, 2010; Tahvanainen & Turunen, 2016; Turunen, 2016). Leikki tarjoaa myös tärkeän ja positiivisesti vaikuttavan elementin lasten itsesäätelytaitojen harjoitteluun. Lapset voivat leikin kautta ohjata omia kognitiivisia prosessejaan ja toimintojaan (ks. myös Veijalainen, Reunamo & Alijoki, 2017).

Suomessa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten leikkiä ei juuri ole tutkittu, vaikka muualta tutkimusta jo jonkin verran löytyykin (esim. Kibsgaard, 2017; Kirova, 2010; Lauritsen, 2013; Ragnarsdóttir ym. 2017). Kalkman ja Clark (2017) toteavat, että varhaiskasvatushenkilöstö voi ymmärtää lasten toimintaa tarkastelemalla erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten roolileikkiä. Kirovan (2010) tutkimus osoitti, että interkulttuurinen lähestymistapa kasvatuksessa avaa mahdollisuuksia kehittää varhaiskasvatuskäytäntöjä, joissa leikki voi olla yksi tapa ilmentää kulttuurisia ryhmäidentiteettejä, kun kulttuuria lähdetään luomaan yhdessä. Kultin (2012) tutkimuksen mukaan ruotsalaisessa varhaiskasvatuksessa lasten kokemukset leikistä, ruokailusta, laulamista ja lukuhetkistä tarjosivat parhaat mahdollisuuden oppia kieltä ja kommunikoida. Brooker (2017) toteaa, että monimuotoisen yhteiskunnan lapset oppivat eri kulttuurejaan yhdistämällä luomaan yhteyksiä eri oppimiskontekstejensa välille. Leikkiä tarkastelevien tutkimusten sekä ohjaavien asiakirjojen perusteella leikki voi olla avain ymmärtääksemme ja tukeaksemme yhä paremmin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten oppimista ja osallisuutta varhaiskasvatuksessa.

2.6 Systemiteoreettinen viitekehys tarkastelun jäsentäjänä

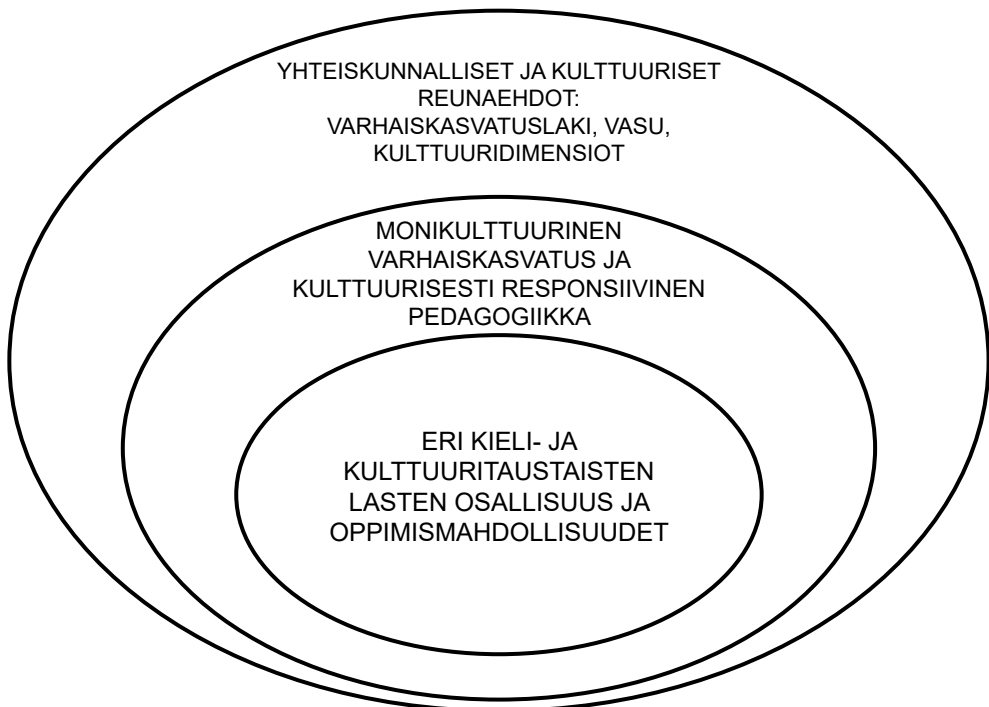
Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan (1979) pohjaava systemiteoreettinen viitekehys mahdollistaa edellä esitetyn monikulttuurisen varhaiskasvatustilanteen kuvailun laajamittaisesti, eri tasoilta käsin. Systemiteorian mukaan sisäkkäiset järjestelmät ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Bronfenbrennerin (1979; 1986) ekologisessa teoriassa ympäristön mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemien nähdään vaikuttavan yksilön arkeen ja elämään. Mesosysteemiä tarkastellen nähdään, tukevatko mikrotasot toisiaan (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Varhaiskasvatus on formaalin mikrotason yhteistyötä, jota tämä väitöstutkimukseni ensisijaisesti tarkastelee. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kannalta merkityksellistä on mesotason toimivuus: kodin ja varhaiskasvatuksen välinen yhteistyö ja molemminpuolinen ymmärrys. Eksotasolla ovat rakenteet, jotka mahdollistavat mikrotason toimintoja, kuten varhaiskasvatustilanteen koulutustausta, työskentelyolosuhteet ja heidän toiminta- ja arvofilosofiansa. Makrotasolla toteutuvat yhteiskunnalliset reunaehdot määrittävät varhaiskasvatuksen toimintakokonaisuuksia ja vaikuttavat yksilöiden toimintamahdollisuuksiin (Nsamenang, 2009). Yhteiskunnassa vallitsevat asenteet ja arvot, kulttuuri, lait ja asetukset luovat pohjaa koko järjestelmälle. Esimerkiksi eri sosiaali-, koulutus- ja perhepoliittiset toimenpiteet kuuluvat makrotasolle. (esim. Anttila & Rantala, 2006; Bronfenbrenner, 1979; Härkönen, 2013; Laiti, 2018; Rantala & Uotinen, 2019; Virkki, 2015.) Edellä mainitut linjaukset vaikuttavat eri tasoilla myös eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksen toteuttamiseen.

Tavallista arkea tarkastelemalla ekokulttuurinen teoria korostaa lapsen kasvatuksen paikallisen toteuttamisen merkitystä tavallista arkea tarkastelemalla (ks. esim. Laiti, 2018). Laitin (2018) mukaan kaikki päivittäiset toiminnan sisällöt ja tavat ovat merkityksellisiä lapsen oppimiselle ja kehitykselle. Laiti (2018) toteaa saamelasta varhaiskasvatusta tarkastelevassa väitöstutkimuksessaan, että se, mitä varhaiskasvatustilanteet tekee lasten kanssa päivittäisissä toimintaympäristöissä, on yhteydessä siihen, mitä he pitävät kulttuurisesti merkityksellisinä tavoitteina ja päämäärinä. (ks. myös Tonyan, 2015; 2017.) Systeminen ajattelu laajentaa tarkastelua myös kulttuurin, kielen ja ajattelun alueille. Kieli ja kulttuuri todentuvat lasten ja varhaiskasvatustilanteiden välisessä päivittäisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. (Kettukangas, 2017.) Jotta pystyisimme tavoittamaan lasten välisiä suhteita ja arjen oppimiskonteksteja, fokuksen tulee olla päivittäisissä oppimiskonteksteissa (Guo, 2017). Tässä tutkimuksessa huomio on kohdentunut erityisesti varhaiskasvatuksen käytäntöihin ja varhaiskasvatustilanteiden toimintaan.

Härkösen (2003, 2008, 2009, 2011, 2013) pedagogisen systemiteorian mukaan käytännön tasolla näkyvät ja havainnoitavat toimintatavat rakentuvat systemisessä vuorovaikutuksessa varhaiskasvatustilanteiden maailmaa, ihmistä, yhteiskuntaa,

tietoa ja kasvatusta koskevien käsitysten ja ajattelun kanssa. Käytännön tasolla näkyvät toimintatavat kertovat siis myös niiden taustalla olevista käsityksistä ja ajattelutavoista (ks. myös Kettukangas, 2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen perustana onkin tieto siitä, että varhaiskasvatushenkilöstö ymmärtää arvojen, tiedon ja ajattelun merkityksen ja osaa arvioida niitä reflektoiden niin oman työnsä kuin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen näkökulmista (esim. Virkki, 2015). Varhaiskasvatuksen pedagogista systeemiteoriaa hyödyntämällä voidaan jäsentää ja ymmärtää myös monikulttuurista varhaiskasvatusta ja lasten osallisuutta kattavammin eri tasoilta tarkastellen (ks. esim. Arvola, Reunamo & Kyttälä, 2020).

Tutkimuksen konteksti, teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet voidaan esittää mikrotasolta makrotasolle edeten systeemiteoreettisessa viitekehyksessä seuraavaksi kuvatulla tavalla (kuvio 1).



Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja keskeiset käsitteet.

Tarkastelun keskiössä ovat eri kielij- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus ja oppimisen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Keskikiehellä on tutkimuksen tarkastelukonteksti: suomalainen monikulttuurinen varhaiskasvatus ja varhaiskasvatushenkilöstön kulttuurisesti responsiivinen pedagogiikka. Ylimmällä tasolla tarkastelen tutkittavan ilmiön näyttäytymistä yhteiskunnallisella tasolla: miten yhteiskunnalliset

ja kulttuuriset reunaehdot määrittelevät ja heijastuvat varhaiskasvatuksen käytännön mikrotason työhön ja lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollisuuksiin. Tutkimuksen toteutusvuosien aikana Suomessa on tapahtunut suuria makrotason muutoksia niin hallinnollisesti kuin määräysten ja opetussuunnitelmien tasolla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) määrittelevät toiminnan perusteita ja velvoittavat työn arviointiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) raa-
mittavat näin ollen kieli- ja kulttuuritietoisen opetuksen tekijöitä ja varhaiskasvatuksen toteutusta.

Tässä tutkimuksessa ekologisen teorian systeemisyyden mahdollistaa ilmiön laajamittaisen tarkastelun ja tulosten jäsentelyn, sillä tutkimuksen tavoite on olla ilmiötä, monikulttuurista varhaiskasvatusta, kuvaileva ja selittävä. Toisaalta ekologista teoriaa on myös kritisoitu sen laajuudesta ja mahdollisuudesta sisällyttää tarkasteluun liiaksi näkökulmia. Näen sen kuitenkin palvelevan tätä tutkimusta tässä tarkastelussa, jossa lähtökohtana on laaja ilmiön kokonaisuuden kuvailu ja tulosten tulkin-
nan jäsentely teoreettisten valintojen viitoittamana.

3 Katsaus aiempiin tutkimusprojekteihin monikulttuurisen varhaiskasvatuksen kontekstissa

Suomessa on 2000-luvun alusta asti kehitetty monikulttuurisuuteen liittyviä kasvat- ja opetuskäytäntöjä erityisesti pääkaupunkiseudulla, jossa eri kieli- ja kulttuuri-taustaisia lapsia ja perheitä on Suomessa ollut jo pitkään määrällisesti eniten. Monissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimus- ja kehittämisprojekteissa on tutkittu, selvitetty ja raportoitu hyviä käytäntöjä ja suosituksia monikulttuurisen varhaiskasvatuksen ja opetuksen kehittämiseksi. Käyn tässä osiossa keskeisimpiä aiempia tutkimusprojekteja läpi opetuksen ja etenkin varhaiskasvatuksen kehittämisen käytäntöjen osalta.

MONIKU-hankkeen (2005–2007) tarkoituksena oli luoda yhteinen toimintamalli ja käsitteet monikulttuurisen varhaiskasvatuksen toteutukselle. Kuntien olemassa olevia monikulttuurisen varhaiskasvatuksen työkäytäntöjä ja eri menetelmiä koottiin yhteen ja niitä arvioitiin. Tavoitteena oli myös uusien työmenetelmien kehittäminen ja levittäminen. (Ojala, 2020; SOCCA, 2008.) Havainnoissa todettiin, että monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisessa oli isoja vaihteluja. Hankkeen johtopäätöksinä tuotiin esille, että monikulttuurisuuskasvatus on kaikille kuuluvaa toimintaa, se vaatii aikaa ja henkilökunnan tukimuotoja. Erityisesti pienten lasten ryhmissä koettiin tarvetta henkilöstön osaamisen kehittämiseksi. Yhteistyö eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kanssa todettiin keskeiseksi. Samoin kielten osamiseen liittyviä tekijöitä tuotiin esille. Esimerkkinä kehittämishankkeen tuotoksista olivat kehittävät vertaiskäynnit, joiden avulla pyrittiin tuomaan näkyväksi ja reflektoitavaksi varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista osaamista.

Helsingin päiväkodeissa toteutettiin vuosina 2008–2009 monikulttuurista kasvatusta tukeva ja kehittävä MUCCA-hanke (Kuusisto, 2010). MUCCA-hankkeessa lasten näkemykset ja toiminta näkyivät ennen kaikkea vertaissuhteissa. Lasten hyvinvoinnin mahdollistamiseksi yhteisöllisyys, lapsen integroituminen vertaisryhmään, lasten toimijuus ja osallisuus sekä heidän vaikutusmahdollisuutensa suhteessa omaan arkeensa ja kasvuympäristöönsä olivat olennaisia tekijöitä. Hankkeen keskeisinä johtopäätöksinä voitiin todeta, että monikulttuurisen varhaiskasvatuksen jatkuva kehittäminen ja vahvistaminen edellyttävät päiväkodin yhteisen arvopohjan

luomista ja jatkuvaa selkiyttämistä sekä toimintakulttuurin pelisäännöistä sopimista. Kehittämistyön tukena todettiin tarvittavan riittävää resursointia, moniammatillista yhteistyötä, verkostointia ja täydennyskoulutusta sekä jatkuvaa tutkimus- ja kehittämistyötä. Päiväkodin monikulttuurisen toimintaympäristön keskeisimmät haasteet liittyivät vuorovaikutukseen, toimintaympäristön resurssitekijöihin ja lapsiryhmien kokoon ja heterogeenisuuteen. Vahvuuksina koettiin monipuolinen kasvuympäristö ja sen tuomat mahdollisuudet, kuten tutustuminen erilaisiin kieliin, kulttuureihin ja katsomuksiin sekä näiden kautta kehittyvät tiedot ja taidot monikulttuurisessa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa toimimiseen.

EU:n rahoittaman viisivuotisen (2007–2011) tutkimusohjelman INCLUD-ED avulla pyrittiin analysoimaan ja kehittämään monikulttuurista kasvatusta Euroopan esikouluissa ja kouluissa (esim. Niemelä, 2015; Ojala, 2010). Analyysin kohteina olivat sekä kasvatusjärjestelmät että kasvatusinstituutioiden opetuskäytänteet (esim. Ojala, 2008; Ojala ym., 2010; Ojala, 2010; INCLUD-ED, 2011). Heterogeenisten ryhmien todettiin edistävän lasten ja oppilaiden oppimistuloksia ja mahdollistavan vuorovaikutusta. Perheen ja lähiyhteisön asema nähtiin keskeisenä erityisesti matalan sosioekonomisen ja eri etnisen taustan lapsilla. Inklusiota tukevia pedagogisia käytänteitä havaittiin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun välisessä yhteistyössä, modernin informaatioteknologian sovelluksissa sekä kaikille lapsille luoduissa yhteisissä vuorovaikutusmahdollisuuksissa. Keskeistä inklusiivisten, pedagogisten käytänteiden mahdollistamisessa olivat opettajan positiiviset asenteet, monikulttuurisen oppimisympäristön luominen, aktiivinen yhteistyö vanhempien kanssa, sekä henkilöresurssien riittävyys ja tarkoituksenmukainen käyttö. Tutkimusaineiston perusteella keskeinen osallistumista tukeva tai rajoittava tekijä oli vanhempien osallistuminen lasta koskevaan päätöksentekoon ja oppimisprosessiin. Johtopäätöksenä esitettiin, että erityisesti vanhempien roolia tulee systemaattisesti tukea suhteessa lapsen oppimiseen. (Ojala, 2008; Niemelä, 2015; INCLUD-ED, 2011, ks. myös Vandenbroeck, 2012.)

Varhaiskasvatuksen vaikutuksia ikävuosina 4–7 on analysoitu kansainvälisen IEA Preprimary Study -projektin yhteydessä seurantatutkimuksella. Seurannassa kiinnitettiin huomiota lasten kehittymiseen ja oppimistuloksiin kognitiivisella ja kielellisellä alueella. IEA Preprimary Study-projektin tuloksista voidaan tunnistaa myös suomalaisen varhaiskasvatuksen laatutekijöitä. Tutkittaessa opettajien ja vanhempien odotuksia lasten kehittymisestä ja oppimisesta havaittiin, että suomalaiset opettajat ja myös vanhemmat pitivät keskeisimpinä odotuksina lasten sosiaalisia taitoja vertaisryhmässä sekä lasten omatoimisuuden taitoja. (Ojala, 2004; Ojala, 2005.)

Pohjoismaisista NordForsk-rahoitteisista tutkimuksista ”Learning spaces for inclusion and social justice”(2013–2016) on toteutettu Suomen, Ruotsin, Norjan ja Islannin välisenä vertailuna. Tulosten pohjalta todettiin, että suurin osa esikoulujen eri kieli- ja kulttuuritaustaisista lapsista vaikuttivat olevan kiinnittyneitä juuri leikkiin.

Ohjeina ja suosituksina koulujen kehittämistyöhön nähtiin opettajien kouluttaminen kulttuuriseen moninaisuuteen: täydennyskoulutusta monikielisyyteen ja kulttuuriseen vuorovaikutukseen sekä toisen kielen opettamiseen. Keskeisinä nähtiin kaikkien kielten ja monikielisyyden tärkeys, lasten äidinkielen opettamisen ja siihen tukemisen tärkeys, holistinen lähestymistapa, hyvän johtajuuden ja pysyvän tiedon ja hyvien käytäntöjen tärkeys, koulujen välinen tiedonvaihto sekä tiedonvaihdollinen yhteistyö. Keskeistä myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan oli yhteistyö vanhempien kanssa, sekä kasvattajien jatkuva ammatillinen kehittyminen. (Ragnarsdóttir, 2015.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että kaikissa edellä mainituissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa keskeisenä näyttäytyvät kasvattajien täydennyskoulutus ja työn jatkuva ammatillinen kehittyminen. Kieli- ja kulttuuritietoisten käytäntöjen kehittäminen on koko henkilöstön asia. Työskentely vaatii resursseja ja aikaa. Lasten osallisuuden toteutumisessa vuorovaikutussuhteet ja leikki näyttäytyvät tuloksissa keskeisinä. Kaikkien tutkimushankkeiden tuloksissa korostuu yhteys perheisiin ja aito vuorovaikutus huoltajien kanssa. Viime vuosien hankkeet ja täydennyskoulutukset ovatkin keskittyneet kasvatusta ja opetushenkilöstön osaamisen kehittämiseen ja tukemiseen. Esimerkiksi DivED-hankkeen (2017–2020) tavoitteena on ollut kieli- ja kulttuuritietoisen toimintakulttuurin ja osaamisen edistäminen sekä opettajankoulutuksessa että perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajien osalta.

Tämän tutkimuksen eri osatutkimuksissa on kerätty aineistoa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden näyttäytymisestä ja osallisuutta tukevien oppimisympäristöjen piirteistä varhaiskasvatuksessa, joten tuloksia voidaan tarkastella peilaten näihin edellä mainittuihin hanketuloksiin ja tarkastella johtopäätösosiossa mahdollisia yhteneväisyyksiä tai eroavaisuuksia tulosten välillä. Tämä tutkimus antaa ajantasaista, täydentävää tietoa näiden aiemmin toteutettujen tutkimusten rinnalle.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen tavoite ja osatutkimusten suhde toisiinsa

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut saada kattava, systemaattiseen otantaan ja toisistaan riippumattomiin tiedonkeruun mittareihin perustuva kuva eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten arjesta varhaiskasvatuksessa. Vastaavalla tavalla toteutettua tutkimusta ei ole Suomessa aiemmin tehty, joten kvantitatiivinen aineisto antaa laajan tarkastelunäkökulman tähänhetkiseen monikulttuuriseen varhaiskasvatuskontekstiin Suomessa. Tutkimuksen tehtävänä on kertoa, miten usein ja kuinka paljon etenkin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten arjessa löytyy osallisuutta ja oppimista mahdollistavia tekijöitä, mitä ne ovat ja miten osallisuutta ja oppimista voidaan tukea. Tutkimuksen luonne on kuvaileva, ilmiötä tarkasteleva ja ymmärrystä tuottava.

Tutkimus on antanut myös mahdollisuuden tarkastella eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten tuloksia suhteessa kantaväestön lasten tutkimusaineistoon. Pääasiallisena tavoitteena ei ole ollut eri kieli- ja kulttuuritaustaisten ja kantaväestön lasten vertailu, vaan oleellisempaa on ollut tuottaa kokonaisvaltaisesti kuvailevaa ja ymmärrystä lisäävää tietoa aihepiiristä. Olen voinut käyttää omista osatutkimuksissani vain hyvin rajallisen osan koko tutkimusaineiston suomen aineistonkeruun mahdollisuuksista. Olen tutkinut Orientaatioprojektin ainoana tutkijana juuri monikulttuurisen varhaiskasvatuksen näkökulmaa Suomessa (Ks. tutkimusprojektin muista tutkimuksista <https://blogs.helsinki.fi/reunamo/>). Tutkimusaineiston laajuus onkin pakottanut rajaamaan käsiteltävää aineistoa, jotta kokonaisuus on säilynyt eheänä (Ks. tarkemmin s. 42 tutkimuksen rajoitteista, tutkijan roolista ja eettisistä näkökulmista).

Tavoitteet on jaettu kolmeen osa-alueeseen ja ne voidaan kuvata alla olevilla tutkimuskysymyksillä:

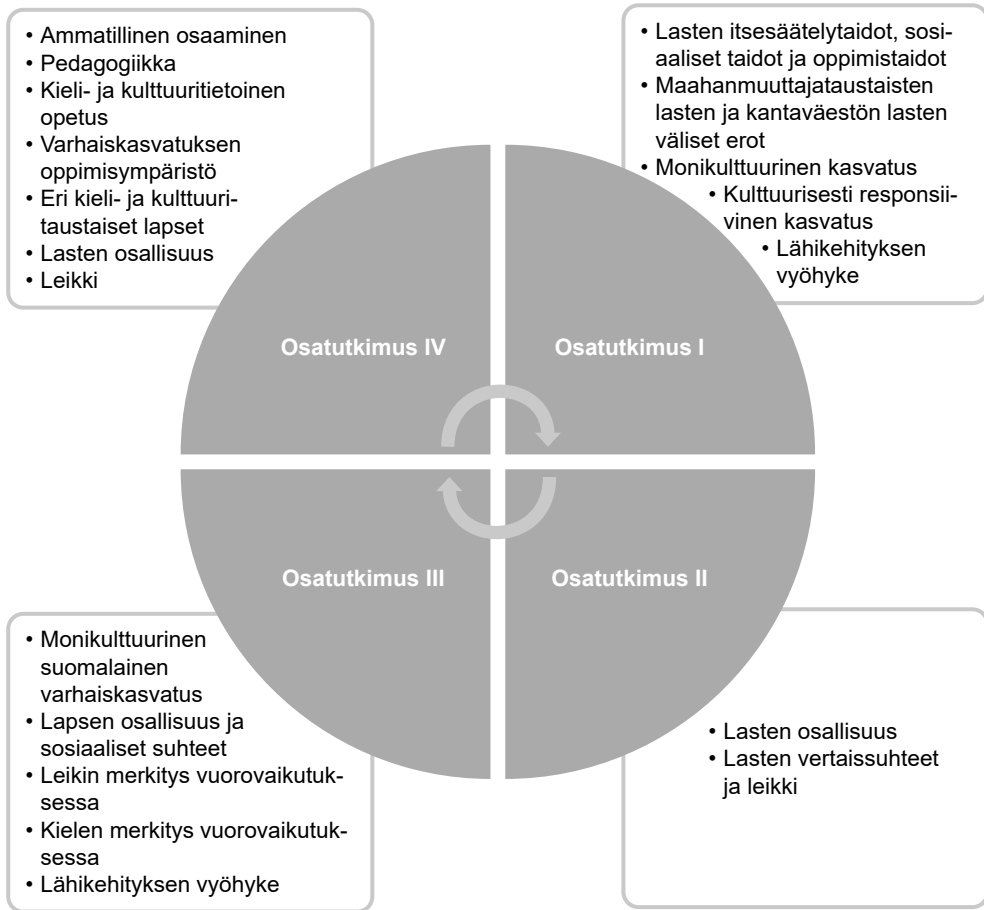
Päätutkimuskysymys:

Miten varhaiskasvatus tukee eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta ja oppimista?

Alakysymykset:

1. Millaisia ovat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten itsesäätelytaidot, sosiaaliset taidot ja oppimisen taidot sekä tuen tarve varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana?
2. Millaista on eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus varhaiskasvatushenkilöstön havainnointien perusteella?
3. Millainen on eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta mahdollistava varhaiskasvatuksen oppimisympäristö varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana?

Teoreettinen ja käsitteellinen ymmärrykseni on tarkentunut prosessin aikana ja tähän yhteenvedoon kiteytyvät teoreettinen, käsitteellinen, menetelmällinen ja tutkimukseni ymmärrykseni tutkittavan ilmiön kokonaisuudesta. (Ks. esim. Valo, 2013.) Ensimmäisessä osatutkimuksessa (I) keskityin lasten taitojen arviointiaineistoon: lasten itsesäätelytaitojen, sosiaalisten taitojen ja oppimisen taitojen tarkasteluun, määrittelyyn ja tulosten analyysiin ja yhteenvedoon. Keskeisiä käsitteitä olivat edellä mainitut lasten taitojen osa-alueet ja taitojen näyttäytyminen varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana. Toisessa osatutkimuksessa (II) tarkasteltiin lasten osallisuutta ja sitä mahdollistavia tekijöitä observointiaineiston perusteella, ja tarkastelu tarkentui erityisesti osallisuuteen yhteydessä oleviin tekijöihin. Koska näissä tuloksissa näkyi yhteys lasten vuorovaikutussuhteisiin ja mielikuvaleikkiin, kolmannessa osatutkimuksessa (III) kohdistettiin mielenkiinto yli 5-vuotiaiden leikkiin ja sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin. Neljännessä osatutkimuksessa (IV) tarkasteltiin osallisuutta mahdollistavan oppimisympäristön piirteitä. Olen koonnut tutkimuksen ja osatutkimusten keskeiset käsitteet seuraavaan kuvioon. Kuviossa käytetyt käsitteet on määritelty tämän yhteenvedon aiemmassa osiossa (luku 2).



Kuvio 2. Osatutkimusten suhde toisiinsa ja osatutkimusten keskeiset käsitteet.

4.2 Kohderyhmä: varhaiskasvatushenkilöstö ja lapset

Tutkimusaineistonkeruu toteutettiin tammi-toukokuussa 2015. Tutkimus on osa Orientaatioprojektia, joka oli Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen laaja varhaiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämisprojekti. Nykyään tutkimus- ja kehittämishanke on nimeltään Kehittävä palaute. Kaupungeista mukana olivat Espoo, Helsinki, Hyvinkää, Hämeenlinna, Järvenpää, Kerava, Kouvola, Mäntsälä, Nurmijärvi, Sipoo, Turku ja Vantaa. Tutkimukseen osallistui kaksitoista kuntaa ja yhteensä 160 päiväkotiryhmää. Jokaisesta päiväkodista tutkimukseen osallistui yksi systemaattisen otannan kautta valikoitunut lapsiryhmä. Tutkimusaineisto kerättiin kokonaisista päiväkotiryhmistä, eikä eri kieli- ja kulttuuritaustaisille lapsille tehty erityismittauksia.

Tutkimuksen aineistonkeruuseen osallistui ryhmän varhaiskasvatushenkilöstön edustaja, jonka ohjeistettiin olevan ensisijaisesti ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja. Aineistonkeruuseen valitut edustajat täyttivät oman lapsiryhmänsä osalta lasten taitoja arvioivat kyselylomakkeet sekä strukturoidun kyselylomakkeen oman ryhmänsä oppimisympäristön arvioinnista. He myös observoivat satunnaisesti valitun lapsiryhmän lasten toimintaa strukturoidun havainnointilomakkeen avulla seitsemänä eri päivänä. Observointi siis tapahtui muussa kuin omassa lapsiryhmässä, mutta lasten taitojen arviointi ja oppimisympäristön arviointi toteutettiin omassa lapsiryhmässä. Kustakin tutkimukseen osallistuvasta päiväkodista yksi henkilökunnan edustaja osallistui syksyllä 2014 kolme kertaa kestävään havainnointikoulutukseen, joissa harjoiteltiin observointia videoiden avulla. Koulutustilaisuuksien välillä observoijat harjoittelivat observointia osana omaa työtään. Observointikoulutus järjestettiin samansisältöisenä Helsingissä, Hämeenlinnassa ja Turussa.

Keskeinen lapsen taustaa kuvaava taustamuuttuja muotoiltiin seuraavasti: Maahanmuuttajavanhempien lukumäärä perheessä (1 = ei yhtään, 2 = äiti, 3 = isä)”. Tutkimuksen taustamuuttujien määrä oli suuri eikä käsitettä ollut mahdollista avata siinä yhteydessä enempää. Käsitteenä ”maahanmuuttajalapsi” tai ”maahanmuuttajataustainen lapsi” on ongelmallinen, sillä iso osa tämän kohderyhmän lapsista on syntynyt Suomessa. Tutkimuksen käsitteiden käytön rajoitukset tiedostetaan suhteessa tutkimusaineiston mahdollisuuksiin: tutkimuksessa ei ole ollut mahdollista eritellä lasten tai heidän perheidensä kieli- ja kulttuuritaustoja. Aineiston taustamuuttujista on päätetty yhdessä kuntien varhaiskasvatuksen vastuutahojen kanssa. Varhaiskasvatuksen toimijat näkivät yksityiskohtaisemman tiedonkeruun voivan vaarantaa lapsen anonymitetin. Tutkimusaineistosta ei pysty päättelemään, kehen lapseen, mihin ryhmään tai mihin päiväkotiin aineisto liittyy. Lapset, päiväkodit ja kunnat kirjattiin aineistonkeruuvaiheessa pelkkinä satunnaisesti määriteltynä numeroina. Tutkimuksen kannalta olisi ollut kiinnostavaa tietää maa, josta perhe oli muuttanut, muuton ajankohta, lapsen syntymämaa, perheiden etninen tausta tai kielitausta. Tutkimuksen pääpaino on kuitenkin kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen toimintojen kuvaamisessa ja työn kehittämisessä, eivätkä lasten yksityiskohtaisemmat taustatiedot ole merkityksellisiä tutkimuksen tavoitteen saavuttamisen kannalta.

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten määrä vaihteli runsaasti kuntien välillä; yhteensä heitä oli 108 eri ryhmässä. Orientaatioprojektin tutkimukseen osallistui yhteensä 2 250 lasta. Heistä 53,0 % (N= 1 181) oli poikia ja 47,0 prosenttia (N = 1 041) tyttöjä. Yhteensä 23 lapsen sukupuoli jäi ilmoittamatta. Lasten ikä vaihteli 13–89 kuukauden eli yli yksivuotiaiden ja yli seitsemänvuotiaiden välillä. Kantaväestön lasten iän keskiarvo oli 4,90 vuotta (keskihajonta 1,55). Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten iän keskiarvo oli 4,92 vuotta (keskihajonta 1,60 vuotta).

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia oli aineistossa 15,7 prosenttia (N = 309). Huoltajista vain isä oli eri kieli- ja kulttuuritaustainen 26,8 prosentissa (N = 83) tapauksista ja vain äiti oli eri kieli- ja kulttuuritaustainen 21,7 prosentissa tapauksista (N = 67). Molemmat vanhemmat olivat eri kieli- ja kulttuuritaustaisia 51,5 prosentissa tapauksista (N = 159). Osassa aineistosta on käytetty myös muiden kuin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten aineistoa. Tällöin näistä lapsista on käytetty nimitystä kantaväestön lapset osoittamaan sitä, että he edustavat ainoastaan suomalaista kieli- ja kulttuuritaustaa.

4.3 Tutkimusmenetelmät, aineistonkeruu ja aineiston analyysi

Kvantitatiivinen tutkimus on yleensä positivistiselle tutkimusotteelle alisteinen, ja nojaa siis hypoteettis-deduktiiviseen lähestymistapaan, jolloin tutkimus etenee teoriasta operationaalistamisen kautta empiirisen aineiston keräämiseen, analysointiin ja tulkintaan. Korrelatiivisessa tutkimuksessa, jota tämä tutkimus pääosin edustaa, ei olla niinkään kiinnostuneita ilmiöiden kausaalisuhteista, vaan kuvataan näiden välistä suhdetta yleisemmällä tasolla (ks. esim. Karila ym., 2001). Kun kyseessä on määrällinen aineisto, tietoa kerätään eri mittarein; se pilkotaan muuttujiksi ja pisteytetään, jotta voidaan laskea tilastomatemattisia tunnuslukuja. Määrälliseen muotoon muutetut ilmiötä tarkastelevat muuttujat vastaavat kysymyksiin, kuinka usein, kuinka paljon tai kuinka kauan tiettyä ilmiötä esiintyy. Ilmiö määrittyy ja rajautuu selvästi mittareiden mukaan: mittarit laaditaan kokoamaan mukaan tekijöitä, joiden arvioidaan tai tiedetään olevan yhteydessä kuvattavaan ilmiöön. (Munter & Siren-Tiusanen, 1999.)

Oriantaatioprojektin tutkimusmenetelmiä ja käytettyjä mittareita on useita. Tässä väitöskirjassa on käytetty lasten toiminnan systemaattista observointiaineistoa, lasten taitojen arviointiaineistoa sekä oppimisympäristöjen arviointiaineistoa. Olen koonnut oheiseen taulukkoon (Taulukko 1) tutkimuksen osatutkimukset ja osatutkimusten tavoitteet, käytetyt tutkimusmenetelmät, aineistot ja analyysit sekä julkaistut artikkelit.

Taulukko 1. Tutkimuksen toteuttaminen: artikkelit, kirjoittajat, aineisto ja julkaisu.

Artikkeli	Artikkeli I	Artikkeli II	Artikkeli III	Artikkeli IV
	Maahanmuuttajataustaiset lapset varhaiskasvatuksessa: Kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta	Increasing Immigrant Children's Participation in the Finnish Early Childhood Education Context	Culturally and linguistically diverse children's social roles and participation in Finnish Early Childhood Education – is play the common key?	Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta – ammattikasvattajat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä
Kirjoittajat	Arvola, O., Reunamo, J. & Kyttälä, M.	Arvola, O., Lastikka, A-L., & Reunamo, J.	Arvola, O., Reunamo, J. & Kyttälä, M.	Arvola, O., Pankakoski, K., Reunamo, J. & Kyttälä, M.
Lehti	Kasvatus	The European Journal of Social and Behavioral Sciences	Early Child Development and Care	Ammattikasvatuksen aikakauskirja
Julkaisu-vuosi	2017	2017	2020	2020
Tutkimuk-sen tavoite	Tarkastella eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten itsesääntelytaitojen, sosiaalisten taitojen ja oppimisen taitoja ja tuen tarpeita suhteessa kantaväestön lasten taitoihin ja tuen tarpeisiin	Määritellä niitä varhaiskasvatuksen tekijöitä, joilla on vaikutusta lasten osallisuuden toteutumiselle suomalaisessa varhaiskasvatuksessa	Tarkastella lasten sosiaalisia suhteita ja osallisuuden näyttäytymistä varhaiskasvatuksen arjen toiminnoissa	Tarkastella varhaiskasvatuksen oppimisympäristön piirteitä, jotka mahdollistavat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta parhaiten, sekä sitä kautta varhaiskasvattajien kieli- ja kulttuuritietoisuuden osaamisen kehittämisen tarpeita
Tutkimuk-seen osal-listujat	2250 lasta, joista eri kieli- ja kulttuuritaustaisia 15,7 % (N= 309)	Eri kieli – ja kulttuuritaustaiset lapset (N=309) suomalaisessa varhaiskasvatuksessa	1147 lasta, joista eri kieli- ja kulttuuritaustaisia 14 % (N= 158). Tässä aineistossa rajattu mukaan vain yli 5-vuotiaat lapset.	N = 180 ryhmää N = 309 eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset Observointiaineisto (N = 309, havainnot yht. N = 7428) Kantaväestön vertailuaineistossa N = 1670 ja havainnot 37 054.
Tutkimus-aineisto	Lasten taitojen arviointiaineisto	Varhaiskasvatushenkilöstön keräämä havainnointiaineisto	Varhaiskasvatushenkilöstön keräämä havainnointiaineisto	Oppimisympäristön arviointiaineisto
Analyysi	Kruskal-Wallis testi	Khiin neliötesti ja ristiintaulukointi	Khiin neliötesti ja ristiintaulukointi	Osittaiskorrelaatiot ja ristiintaulukointi

Ensimmäisessä osatutkimuksessa (I) käytetty aineisto on lasten taitojen arvioinnin aineisto. Tutkimukseen osallistuvien ryhmien varhaiskasvatushenkilöstö arvioi lasten taitoja yhden sivun mittaisella strukturoidulla kyselylomakkeella. Arvioitavina olivat lasten itsesäätelytaidot, sosiaaliset taidot ja oppimisen taidot. Lasten taidot arvioitiin asteikolla yhdestä (1 = ei kuvaa lasta lainkaan) viiteen (5 = kuvaa erittäin hyvin). Taustamuuttujina kysyttiin lapsen ikää, sukupuolta ja erityisen tuen tarvetta. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisuutta tiedusteltiin pyytämällä ilmoittamaan maahanmuuttajataustaisten vanhempien lukumäärä perheessä (”ei yhtään”, ”äiti” tai ”isä”). Aineistonkoontivaiheessa lisättiin luokka ”molemmat”. Lapsiarvioinnin strukturoitua kyselylomaketta on käytetty aiemmissa Helsingin yliopiston Orientaatioprojektin projektin tutkimuksissa, esimerkiksi motoristen taitojen arvioinnissa (ks. Reunamo ym., 2014, ja se löytyy projektin sivuilta (ks. <https://blogs.helsinki.fi/reunamo/projektin-tieteelliset-tulokset/>). Tämän tutkimuksen aineistossa käytetään taustamuuttujista lapsen ikää, sukupuolta ja tietoa eri kieli- ja kulttuuritaustaisuudesta (muu kuin suomi tai ruotsi).

Tutkimuksen määrällisesti laajin aineisto, observointiaineisto, kerättiin systemaattisen otannan periaatteella. Havainnointiaineistoa on käytetty tässä väitöstutkimuksessa soveltuvin osin osatutkimuksissa II-IV. Aineistonkeruuseen valittu varhaiskasvatushenkilöstö eri kunnista observoi lasten toimintaa kello 8–16 välisenä aikana strukturoidun havainnointilomakkeen avulla satunnaisesti valituissa lapsiryhmissä. Tutkimusluvan saaneista lapsista tehtiin lista, jonka mukaan lapsia havainnointiin. Varhaiskasvatushenkilöstön edustaja havainnoi kutakin lasta listan mukaisessa järjestyksessä neljän minuutin välein. Kaksi minuuttia käytettiin lapsen tilanteeseen tutustumiseen, minuutti varsinaiseen observointiin ja minuutti toiminnan koodaamiseen. Lapsen ei otettu katsekontaktia eikä lapsi ollut tietoinen havainnoinnista. Havainnoitsija sai liikkua havainnoinnin aikana eikä hänen tarvinnut olla lapsen lähellä, vaan riittävällä näköetäisyydellä ymmärtääkseen tilanteen. Yhtä ryhmää havainnointiin seitsemän päivää, neljä tuntia kunakin päivänä. Ryhmissä ei tiedetty etukäteen observointipäivistä. Lapsikohtaista aineistoa tilastollisesti analysoitaessa iltapäiväobservointeja painotettiin kuudella, jotta lasten päiväkotipäivästä saatiin tasapainoinen otanta.

Observoitavat osa-alueet kohdentuivat seuraaviin osa-alueisiin: ryhmän yleinen toiminta (esimerkiksi ohjattu toiminta, ulkoilu tai ruokailu), lapsen toiminta (esimerkiksi esineleikki, työtehtävä tai sääntöleikki), lapsen huomion kohdentuminen (esimerkiksi ei-sosiaalinen kohde tai toinen lapsi), lapsen fyysisen aktiivisuuden taso, lapsen sitoutuminen toimintaan (Laevers, 1994; 2005; 2016), lapsen tunneilmaisu (mukaillen Ekmanin teoriaa, 1992), lapsen sosiaalisen orientaatio joko mukautuvaan, osallistuvaan, dominoivaan, vetäytyvään tai ei-sosiaaliseen kontaktiin (ks. Reunamo 2007), sekä lähimmän varhaiskasvatuksen henkilön toiminta. Havainnoin-

timittaria on käytetty eri tutkimustiedonkeruun konteksteissa, ja sitä on kehitetty tutkimusprosessin kuluessa (ks. esim. Reunamo ym., 2013; Reunamo ym., 2014; Reunamo ym., 2014).

Observointimittari löytyy osoitteesta https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/apu/obs_instructions15.pdf.

Neljännessä osatutkimuksessa käytetty aineisto oli oppimisympäristön arviointiaineisto. Oppimisympäristön arviointimittari pohjautuu Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa kerättyyn aineistoon, jossa koottiin prosessoitaviksi varhaiskasvatushenkilöstön mielestä keskeiset oppimisympäristön tekijät (Reunamo, 2005). Oppimisympäristön arvioinnin osiossa 180 ryhmän varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat oman ryhmänsä tekijöitä 68 väittämän avulla: pedagogiset tekijät, ryhmän ilmapiiri, sosiaaliset yhteydet, resurssit ja toiminnan suunnittelu. Vuoden 2010 versio mittarista löytyy osoitteesta https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/apu/learning_env_evaluation.pdf.

Varhaiskasvatuksen opettajat oli ohjeistettu täyttämään kyselylomake yhdessä ryhmän muun varhaiskasvatushenkilöstön kanssa. Väittämien arviointiasteikko oli Likert-asteikollinen yhdestä viiteen (1 = ei kuvaa oppimisympäristöä lainkaan, 5 = kuvaa oppimisympäristöä täysin). Oppimisympäristön mittaria on aiemmin käytetty myös esimerkiksi tutkimuksessa, jossa on tarkasteltu pedagogisen dokumentoinnin yhteyksiä lasten varhaiskasvatuksen päivittäisiin toimintoihin (ks. Rintakorpi & Reunamo, 2016).

Tässä tutkimuksessa kvantitatiivisen aineiston analyysit suoritettiin IBM SPSS Statistics -ohjelmaa käyttäen. Tutkimusaineiston analyysi on tehty SPSS-ohjelman versioilla 23 ja 25. Lasten taitojen arviointiaineistossa (osatutkimus I) eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja kantasuomalaisten lasten ryhmien vertailussa käytettiin Kruskal-Wallis testiä, sillä arviointimuuttujat olivat järjestysasteikollisia eivätkä noudattaneet aina hyvin normaalijakaumaa. Itsesäätelytaidoista, sosiaalisista taidoista ja oppimisen taidoista laadittujen summamuuttujien reliabiliteettia arvioitiin Cronbachin alfan avulla.

Havainnointiaineistojen osalta (osatutkimukset II ja III) lasten osallisuutta kuvaava muuttuja muutettiin suhdeasteikolliseksi laskemalla kullekin lasten osallisuuden luokalle sen prosenttiosuus kaikista sosiaalisen orientaation luokista. Lasten osallisuutta kuvaavaa muuttujaan vertaamalla voitiin tarkastella muita varhaiskasvatuksen päivittäisiä toimintoja; testauksessa käytettiin Khiin neliötestiä ja ristiintaulukointia. Tavoitteena oli määritellä niitä varhaiskasvatuksen tekijöitä, joilla on vaikutusta lasten osallisuuden toteutumiseen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Havaintojen määrä laskettiin yhteen joka kategorian osalta (asteikko 1–5). Aineisto muodostui joka kategorian prosenttiosuuksista, esimerkiksi niin, että laskettiin korrelaatio lasten osallisuuden ja sosiaalisten roolien, sitoutumisen tai roolileikin välillä.

Samoin oppimisympäristön arviointiaineiston osalta (osatutkimus IV) laskettiin korrelaatio observoidun osallistumisen prosenttiosuuden ja observoinnista riippumattoman ryhmän aikuisten tekemän oppimisympäristön arvioinnin (asteikko 1–5, 68 muuttujaa) välillä. Korrelaatiot laskettiin erikseen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten aineistolle ja kantaväestön lapsista koostuvalle aineistolle.

4.4 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Tutkimuksen eettisiä näkökulmia on tarkasteltu tutkimuksen eri vaiheissa kriittisesti. Tarkastelen tässä alaluvussa tutkimuksen eettisiä näkökulmia tutkimuksen toteuttamisen ja tutkimuskohteeseen ja -aiheeseen liittyvien kysymysten osalta. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistumista varhaiskasvatuksessa. Käytännöllisenä tavoitteena oli tuottaa varhaiskasvatuksessa hyödynnettävää tutkimustietoa.

Yleiset eettiset periaatteet (luotettavuus, rehellisyys, kunnioittaminen, vastuullisuus) on otettu huomioon työn kaikissa vaiheissa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen (TENK, 2019) mukaisesti. Tutkimusprojektille on anottu ja myönnetty tutkimuslupa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) toimesta. Kun tutkimus kohdentuu pienten lasten toimintaympäristön tarkasteluun, tulee tutkimusetiikan ja toteutumisen pohjautua hyvälle tieteelliselle arvopohjalle. Tutkimuksen toteutus toteutettiin tiiviissä yhteistyössä osallistuvien kuntien varhaiskasvatuksen vastuuhenkilöiden kanssa. Vastuuhenkilöt olivat aktiivisesti mukana kaikissa tutkimuksen osavaiheissa suunnittelusta arviointiin asti. Varhaiskasvatushenkilöstöä tiedotettiin tutkimuksesta ja sen etenemisestä ja heidät koulutettiin aineistonkeruuseen, erityisesti havainnointityöhön. Tutkimusluvut hankittiin kuntien varhaiskasvatuksen vastuuhenkilöiltä sekä kaikkien osallistuvien lasten huoltajilta. Lasten huoltajia ja varhaiskasvatushenkilöstöä informoitiin tutkimuksesta, heillä oli oikeus osallistua, kieltäytyä tai jättäytyä pois tutkimuksesta koska tahansa.

Jokaiselta tutkimukseen osallistuneen lapsen huoltajalta kysyttiin kirjallisella suostumuslupalomakkeella halukkuutta osallistua (kts. https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/apu/rp15/tutkimuslupa_suomi.pdf) tutkimukseen. Tutkimuslupapyyntö lähetettiin koteihin 19 eri kielellä: albania, arabia, burma, englantia, kiina, kurdi, persia, portugali, puola, ranska, ruotsi, serbokroatia, somalia, suomi, thai, turkki, venäjä, vietnam ja viro. Henkilöstön koulutuksessa painotettiin, että oli erityisen tärkeää varmistaa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten perheiden ymmärtäneen tutkimuksen tarkoituksen. Vain alle 10 % kaikista huoltajista kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta.

Observoijien koulutuksissa ja tutkimusprojektin yleisissä ohjeistuksissa korostettiin, ettei lasten oikeuksiin, kuten itsensä ilmaisuun, tunteisiin tai sosiaaliseen kanssakäymiseen, tullut puuttua tai vaikuttaa millään tavoin. Vieraista yksiköistä

vierailulle tulleiden observoijien roolina oli tällöin havainnoida huomaamattomasti lapsiryhmän toimintaa osallistumatta heidän toimintaansa. Lasten yksityisyyttä kunnioitettiin vaikuttamalla heidän päiväkotipäiväänsä mahdollisimman vähän. Tutkimuksessa kerätyt tiedot olivat luottamuksellisia eikä lasten tai heidän perheidensä tunnistetietoja kerätty. Varhaiskasvatushenkilöstön tehtävänä oli pitää huolta lasten kokonaistilanteen huomioinnista. Lapsille tiedonkeruun päivät näyttäytyivät tavallisina varhaiskasvatuspäivinä tavallisine toimintoineen, mutta paikalla oli satunnaisesti heille vieraita aikuisia. Varhaiskasvatushenkilöstö oli kertonut oman ryhmän lapsille jo aiemmin, että ryhmään voi tulla ulkopuolisia aikuisia katsomaan, mitä tapahtuu. Havainnointitilanteeseen koulutettaessa havainnoitsijat ohjeistettiin niin, että he eivät aktiivisesti etsineet vuorovaikutusta tai katsekontaktia lapsiryhmän lapsiin, mutta vastasivat tarvittaessa lasten kysymyksiin. Esimerkiksi: “Miksi olet täällä?” “Olen havainnoimassa.” “Mitä kirjoitat?” Teen muistiinpanoja” “Miksi?” Teen muistiinpanoja siitä mitä tapahtuu.” Havainnointia ei ollut oleellista korostaa lapselle, eikä havainnoitavan lapsen ei tarvinnut tai pitänyt olla tietoinen siitä, että hän on havainnoitavana. Havainnoijan ei tarvinnut olla lapsen lähellä, riitti että havainnoija ymmärsi lapsen tilanteen. (Orientaatioprojektin havainnoitsijan ohjeistus, 2015.)

Lasten näkökulmien huomiointi otettiin esille havainnointiohjeessa ja huoltajille lähteneessä tiedotteessa. Tutkimukseen osallistuneille ja luvan antaneita aikuisia kiitettiin osallistumisesta varhaiskasvatuksen kehittämiseen ja siitä että tutkimustiedonkeruun kautta saatiin yhdessä luoda kuvaa lasten luomasta varhaiskasvatuksen arjesta. Lapsi ei itse voinut antaa lupaa tutkimuksen toteuttamiseen, mutta huoltajan luvan myöntämisen kautta oli mahdollista saada jokaisen lapsen kokemus ja näkemys esille ja sitä kautta vaikuttaa varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Lähtökohtana oli siis lasten etu varhaiskasvatuksessa. (Ks. tarkemmin ohjeistus ja luvat <http://blogs.helsinki.fi/reunamo/>.)

Tutkimustiedonkeruu siis vaikutti lasten varhaiskasvatuksen arkeen hyvin vähän. On kuitenkin hyvä pohtia, olisiko ollut hyvä informoida lapsia tutkimustiedonkeruusta enemmän. Esimerkiksi Frankenbergin tutkimusryhmän tutkimuksessa (2019) lasten havainnoinnin eettisyyttä tarkasteltiin hyvin kattavalla tavalla. Siinä tiedotettiin kaikkia osallistujia siitä, että tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien, lasten ja huoltajien roolina oli auttaa tutkijoita tekemään tutkimusta objektina olemissä sijasta. Tutkimus oli yhteinen, jaettu pyrkimys, ja aktiivinen rooli tiedonkeruussa auttoi kaikkia osallistujia kokemaan osallisuutta ja toimijuutta. Lasten osalta tutkijat kiinnittivät erityistä huomiota lasten ikätasoiseen tiedottamiseen. Tämäntyyppistä eettistä tarkastelua olisi varmasti hyvä lisätä myös Kehittävän palautteen tutkimustyöskentelyyn, kuitenkin muistaen, että painopisteenä on varhaiskasvatuksen kokonaiskuvan muodostaminen ilman lapsen toiminnan minkäänlaista yksilötason tarkastelua.

Tutkimukseen luvan saaneet lapset ja päiväkodit saivat tietyn satunnaisotantaan perustuvan numeron, jonka pohjalta data syötettiin SPSS-ohjelmaan ja analyysit suoritettiin. Observointiaineistossa kaikki lasten aktiviteetit observoitiin systemaattista havainnointia käyttäen, eikä aineistosta voi tunnistaa yksittäisiä lapsia. Lapsista, vanhemmista tai päiväkodin henkilökunnasta ei kerätty rekisteriä nimistä, syntymäpäivistä, sosiaaliturvatunnuksista tai mistään, minkä kautta heidän henkilöllisyytensä olisi ollut tunnistettavissa. Tätä seikkaa painotettiin tutkimusprojektin alkamisvaiheessa kaikille edellä mainituille tahoille koulutustilaisuuksissa ja tutkimusta koskevista tiedotteista.

Tutkimuksen aineisto säilytettiin Helsingin yliopiston palvelimella, ja käytön päävastuu oli tutkimusjohtaja Jyrki Reunamolla. Hän myönsi luvan jokaiselle tutkijalle erikseen. Tietoturvasyistä aineistoa ei jaettu pilvipalveluun, verkkoasemille tai tutkimustyötä tekevien tahojen ulkopuolelle. Kaikki aineistoa käsittelevät henkilöt olivat Orientaatioprojektissa työskenteleviä tutkijoita tai opinnäytetöitä tekeviä opiskelijoita, ja tutkimusaineiston data oli aina salasanalla suojattu.

Kun tarkastellaan tutkimuksen eettisiä kysymyksiä erityisesti tämän väitöstutkimuksen osalta, on otettava huomioon kieli- ja kulttuuritietoisien tarkastelun näkökulmat. Kulttuurierot havainnoitsijoiden eli varhaiskasvatushenkilöstön ja havainnoitujen lasten välillä voivat olla yksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. Millaisia havaintoja ja tulkintoja pääosin kantaväestöä edustava varhaiskasvatushenkilöstö on tehnyt eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten toiminnasta? Toisaalta taas havainnoijan ja oppimisympäristön arvioijan tehtävänä oli havainnoida joka lasta samalla tavalla, erottelematta esimerkiksi kieli- ja kulttuuritaustoja. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia ei havainnoitu erityismittauksilla tai eroteltu muusta tutkimusjoukosta, mitä siis kuitenkin voidaan toisaalta pitää laajan tutkimusotannan vahvuutena. Observoija ei ole pohtinut kieli- ja kulttuuritaustaisuuteen liittyvien tekijöiden vaikutusta havainnoissaan ja niiden kirjauksissa, sillä tiedonkeruu on käsittänyt kaikki tutkimukseen osallistuvat lapset samanaikaisesti ja samalla tehtävänannolla.

4.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tarkastelen tässä alaluvussa tutkimuksen luotettavuutta kuvaamalla tutkimuksen reliabiliteettia ja validiteettia. Tämän väitöstutkimuksen osalta tutkimustiedonkeruun tapojen ja menetelmien validiutta ja aineiston luotettavuutta on arvioitu työn kaikissa vaiheissa erittäin huolellisesti siltä osin, kun olen tutkijana voinut vaikuttaa tehtäviin valintoihin. On tärkeä huomata, että Orientaatioprojektin tutkimuskokonaisuudessa käytetyt aineistonkeruun menetelmät on luotu ja operationalisoitu useiden vuosien ajan osana kansainvälisen tutkimusryhmän työtä (Orientaatioprojekti, myöhemmin nimellä Kehittävä palaute) ja kyseessä on laajamittainen, useaan kertaan toistettu

tutkimus- ja kehittämistiedonkeruu. Tässä väitöstutkimuksessa laajaa aineistoa käytetään vain soveltuvin osin. Pysin osoittamaan juuri tämän väitöstutkimuksen kannalta oleelliset luotettavuuteen liittyvät tekijät. Etenen Orientaatioprojektin tutkimuskokonaisuuden luotettavuusarvioinnista kohti tämän väitöstutkimuksen kannalta relevantteja osioita ja niiden luotettavuuden arviointia painottaen juuri tämän tutkimuksen kannalta olennaisia luotettavuustekijöitä.

Tutkimuksessa reliabiliteetti osoittaa mittarin kykyä mitata luotettavasti tiettyä asiaa ja validiteetti osoittaa mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2009). Validiteettia voidaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa tarkastella tilastollisesta, sisäisestä, ulkoisesta ja käsitteellisestä näkökulmasta (Johnson & Christensen, 2004). Käsitevaliditeetti on ehtona muiden validiteettimallien toteutumiseksi, ja sen merkitys erityisesti psykologiselle tutkimukselle on ollut merkittävä (esim. Smith, 2005) ja Kanen (2013) mukaan sen asema validiteetin arvioinnin standardina on yleisesti tunnustettu. Käsitevaliditeetin arvioinnissa validiteettia arvioidaan tarkastellen, miten hyvin tutkimuksen käsitteet on operationalisoitu (Metsämuuronen, 2011). Orientaatioprojektin tutkimuksessa on päädytty käyttämään validiteetin määritelmänä käsitevaliditeettia sen yleisesti hyväksytyyn asemaan takia. Sarkkinen (2018) on työssään tarkastellut Orientaatioprojektin toteutusta erityisesti luotettavuuden näkökulmasta. Erityisesti tutkimusaineiston laajimman osion eli observoinnin validiteettia on tutkimuskokonaisuudessa tarkasteltu hyvin huolellisesti. (Ks. Sarkkinen, 2018). Orientaatioprojektin tutkimuksessa observoinnin käsitevaliditeetin voidaan nähdä perustuvan siihen, miten hyvin mittarit mittaavat niitä asioita, joita niiden tulisi mitata.

Tutkimuskokonaisuuden teoreettinen perusta ja kerättävän tutkimustiedon operationalisointi pohjautuu jo vuonna 2009 alkaneen Orientaatioprojektin orientaatio-teoriaan, jonka keskiössä ovat Piaget'n assimilaatio-akkommodaation ja Vygotskyn adaptaatio-agenssin ristiintaulukointi ja näiden systeeminen käsittely erilaisina uusina sisältöinä ja yksilöllistä oppimista tuottavina orientaatioina (Ks. esim. Reunamo, 2007; Reunamo ym., 2013). Tavoitteena on ollut tarkastella useiden eri muuttujien kautta lapsen toiminnan prosesseja ja vaikutuksia toimintaympäristöön. Kaikki mittarit pohjautuvat kokonaisuutena lasten oppimisen, itsesäätelyn, sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen orientaation arviointiin, ja erityisesti hankkeen observointiin liittyvien osioiden operationalisointi perustuu aikaisempaan tutkimukseen ja niiden avulla saatuun ja saatavaan yleiskuvaan varhaiskasvatuksen päivän jakautumisesta erilaisiin tilanteisiin. (Ks. Reunamo, 2000; 2007.)

Omat valintani pohjaavat edellä mainitusti Orientaatioprojektin teoreettisiin perusteisiin erityisesti suhteessa Vygotskyn sosiokulttuuriseen teoriaan ja lähikehityksen vyöhykkeeseen (Ks. tarkemmin luku 2). Tämän väitöstutkimuksen vuoksi taustamuuttujiin lisättiin muuttuja liittyen lasten mahdolliseen maahanmuuttajataustaisuuteen. Lasten osallisuuden mittaamisen operationalisointi on tehty jo olemassa

olevien Reunamon tutkimusryhmän valintojen pohjalta tuotettujen aineistonkeruumenetelmien avulla; muun muassa lapsen sitoutuneisuuden muuttuja on mukaelma Leuven Involvement Scale for Young Children-mallista, jonka alkuperäisen mallin on kehittänyt Laevers (1994). Kaikkien mittareiden kehittämistyössä on hyödynnetty myös kansainvälisen tutkijaryhmän asiantuntijatyötä. (Ks. tarkemmin Reunamo ym., 2013; esim. myös Forsell, 2018.) Käyn seuraavaksi läpi aineistonkeruumenetelmien (lapsiarviointi, observointi ja oppimisympäristön arviointi) luotettavuutta eri menetelmänkeruun osalta eritellen.

Lasten arvioinnit (tässä tutkimuksessa aineisto liittyen osatutkimukseen I) toteutettiin varhaiskasvatuksen henkilökunnan arvioimina, sillä heillä on koulutuksen ja työkokemuksen kautta kehittynyt riittävästi kykyä ja ymmärrystä arvioida lasten taitoja, käyttäytymistä ja yleistä kehitystä. Varhaiskasvatuksen henkilökunta kohtaa jokapäiväisessä työssään useita lapsia, joiden kasvuolosuhteet ja kulttuuriset taustat saattavat olla hyvin heterogeenisiä. Opettajilla ja muilla varhaiskasvatuksen henkilökunnalla oli hyvät edellytykset arvioida lapsen käyttäytymistä, sillä he observeivat päivittäin heitä varhaiskasvatuskontekstissa. Lapsiarviointia on käytetty osana mittaristoa vuodesta 2010 ja sitä on käytetty analyysissä yhdessä muiden mittareiden kanssa (ks. esim. Reunamo ym., 2014). Lapsiarvioinnin mittaria on käytetty useissa aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Veijalainen, Reunamo, & Heikkilä, 2019; mittarin reliabiliteetin arvioista ks. myös Veijalainen, Reunamo, & Alijoki, 2017). Lapsiarviointien ja observointien toisistaan riippumattomia yhteyksiä on tarkasteltu esimerkiksi liittyen lasten liikkumiseen (Reunamo ym., 2014) ja luovuuteen (Reunamo ym., 2014). Lapsiarviointien tähän tutkimukseen liittyvät luotettavuustarkastelut esitellään ensimmäisessä osatutkimuksessa (Ks. tarkemmin Arvola ym., 2017). Itsesääteley-(Cronbachin alfa ,89), sosiaalisten taitojen (Cronbachin alfa ,84) ja oppimistaitojen summamuuttujan reliabiliteetti (Cronbachin alfa ,84) oli riittävä.

Orientaatioprojektin tutkimusaineiston observointiaineistoa käytettiin soveltuvin osin tämän tutkimuksen osatutkimuksissa II ja III. Observointimittari on lapsiarvioinnista ja oppimisympäristön arvioinnista riippumaton mittari. Ensimmäinen laajemmassa mitassa toteutettu observointi toteutettiin vuonna 1997 (Reunamo, 2007), jolloin havainnot kertyi kaikkiaan 1679 neljästä helsinkiläisestä päiväkodista. Sen jälkeen observointimittaria käytettiin vuonna 2010 kahdeksassa kunnassa. Tämän tutkimuksen aineisto perustuu vuonna 2015 kerättyyn aineistoon, jonka luotettavuusarviointi perustui parivertailuun, joka koostui yhdeksän parin observoinneista, joita oli yhteensä 411 kappaletta. Tässä väitöstutkimuksessa observoinnin luotettavuudesta on raportoitu tarkemmin osatutkimuksessa III (Ks. Arvola, Pankakoski, Reunamo ja Kyttälä, 2020). Siinä parivertailun perusteella lasten sosiaalisten roolien Cohenin Kappa oli ,36, 95 % CI [,262, ,464], mikä on kohtuullisen luotettavuuden merkki. Yksityiskohtaisesta vuoden 2015 aineiston reliabiliteetista on tehty oma tar-

kastelunsa (Ks. Sarkkinen 2018). Vuodesta 2017 lähtien observointimittarin luotettavuutta on arvioitu parivertailun avulla toistuvasti. Vuoden 2017–2019 parivertailussa, joka perustui 739 kahden toistensa arvioinneista tietämättömän observoijan koodeihin, sosiaalisten roolien Cohenin kappa oli 40,5 % (CI 48,1 %, 45,3 %, $p < .0005$).

Tämän tutkimuksen osatutkimuksissa II ja III käytettiin soveltuvin osin Orientaatioprojektin tutkimusaineiston observointiaineistoa. Observointimittari on lapsiarvioinnista ja oppimisympäristön arvioinnista riippumaton mittari. Mittarin riippumattomuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että lapsiarvioinnin ja oppimisympäristöjen tekijöillä ei ollut tietoa toistensa arvioista. Myöskään observoijilla ei ollut tietoa lapsiarvioista tai oppimisympäristön arvioinneista. Ensimmäinen laajemmassa mitassa toteutettu observointi toteutettiin vuonna 1997 (Reunamo, 2007), jolloin havaintoja kertyi kaikkiaan 1679 neljästä helsinkiläisestä päiväkodista. Sen jälkeen observointimittaria käytettiin vuonna 2010 kahdeksassa kunnassa. Tämän tutkimuksen aineisto perustuu vuonna 2015 kerättyyn aineistoon, jonka luotettavuusarviointi perustui parivertailuun, joka koostui 9 parin observoinneista, joita oli yhteensä 411 kappaletta. Tässä väitöstutkimuksessa observoinnin luotettavuudesta on raportoitu tarkemmin osatutkimuksessa III (Ks. Arvola, Pankakoski, Reunamo ja Kyttälä, 2020). Siinä parivertailun perusteella lasten sosiaalisten roolien Cohenin Kappa oli .36, 95 % CI [.262, .464], mikä on kohtuullisen luotettavuuden merkki. Yksityiskohdaisesta vuoden 2015 aineiston reliabiliteetista on tehty oma tarkastelunsa Sarkkinen (Ks. Sarkkinen, 2018).

Observoinnin validiutta voi tarkastella esimerkiksi tarkastelemalla kahden toisistaan riippumattoman mittarin välisiä yhteyksiä. Tämän väitöskirjan osatutkimus IV perustuu observoinnin ja siitä riippumattoman oppimisympäristön arvioinnin yhteyksiin. Oppimisympäristön arviointimittaria on käytetty ja arvioitu aiemmin mm. Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa käytetyssä aineistokearuussa (Reunamo, 2005). Oppimisympäristön arvioinnin sisältö perustuu Helsingin kaupungin vasuprosessin aikana kerättyyn aineistoon, joka kerättiin kaikkien Helsingin päiväkotien henkilöstöltä (Reunamo, 2006). Sen jälkeen oppimisympäristöä päivitettiin vuoden 2015 versioon yhteistyössä mukana olevien varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden kanssa. Myös oppimisympäristön arvioinnit ja observoinnit ovat olleet toisistaan riippumattomia. Observoijilla ei ole ollut tietoa arvioinneista, eikä henkilökunnalla ole ollut tietoa observointituloksista. Näin ollen observointien ja oppimisympäristöjen, kahden toisistaan riippumattoman mittarin, keskinäiset yhteydet kertovat mittarien kriteerivalidiudesta ja samanaikaisvalidiudesta (concurrent validity; Ks. Arvola, Reunamo ja Kyttälä, 2020). Mittarit mittaavat samaa ilmiötä eri tavoin, mittarit myös tukevat toisiaan ja mittaavat sitä, mitä on tarkoituskin mitata.

4.6 Tutkijan rooli aineistonkeruussa

Orientaatioprojektin tutkimusjohtaja Reunamo ehdotti keväällä 2014 mahdollisuutta tehdä väitöskirja osana muuta tutkimusryhmää ottamalla tarkasteltavakseni aineistoa omista tiedonintresseistäni käsin. Ammatillinen taustani varhaiskasvatuksen opettajana, kasvatustieteellisten aineiden lehtorina sekä erilaisten maahanmuuttoon liittyvien hankkeiden projektipäällikkönä oli sytyttänyt kiinnostukseni tutkimusaihetta kohtaan. Samoin pro gradutyö maahanmuuttajataustaisten äitien kanssa (Ks. Anttila & Rantala, 2006) oli jättänyt jatkotutkimusaukon lasten näkökulman tarkastelulle. Niinpä kohderyhmänä eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset olivat itselleni selkeä kohderyhmän valinta. Tämän taustamuuttujan lisääminen Orientaatioprojektin aineistonkeruun eri osioihin oli toteutettavissa melko vaivattomasti. Varsinaiset aineistonkeruun mittarit olivat edellä mainitusti tutkimushankkeen tutkijoiden ja tutkimukseen osallistuvien varhaiskasvatuksen kuntapäättäjien käsissä, eikä tiedonkeruun lähtökohtiin tai valintoihin voinut ehdottaa mittavia muutoksia. Mittareita oli jo tätä ennen käytetty myös muualla eli tieteelliset lähtökohdat, perustelut ja mitta-reiden operationalisointi oli tältä osin tapahtunut jo ennen minun mukaantuloani tutkimusryhmään. Uutena mukaan kuitenkin tuotiin minun väitöstutkimukseni takia lasten taustatietoihin liittyvä maahanmuuttajuuden ja oppimisympäristön kieli- ja kulttuuritietoisuuden näkökulma.

Orientaatioprojektin tieteelliset ja käsitteelliset perustelut ja sitoumukset olivat oman tutkimussuunnitelmani taustatekijöinä esim. liittyen lapsen toiminnan toimijuuteen ja osallisuuteen. Käsitteellisenä lähtökohtanani oli jo tuolloin määritellä ”maahanmuuttajuuden tausta” toisin kuin yksinkertaistaen ”maahanmuuttajalapsi”, mutta se ei ollut tutkimusaineistonkeruun laajuudesta johtuen mahdollista. Olisin myös tämän kontekstin tutkijana toivonut, että taustamuuttujissa olisi ollut mahdollista kysyä esim. lapsen maassaoloaikaa, onko hän syntynyt Suomessa vai muualla, onko perheellä turvapaikka- tai pakolaistaustaa vai onko maahanmuuton syy joku muu. Näiden taustatekijöiden huomiointi ei kuitenkaan ollut mahdollista. Kuitenkaan en näe, että nämä tekijät olisivat vaikuttaneet tämän tutkimuksen tavoitteenasetteluun ja tutkimuskysymyksiin, sillä tarkoituksena oli nimenomaisesti kuvata varhaiskasvatuksen arjen näyttäytymistä eikä tarkastella lasten eroavaisuuksia tai piirteitä. Pääsin myös merkittäväällä tavalla vaikuttamaan siihen, että tutkimusluvut käännetettiin useille eri kielille varmistaaksemme huoltajien ymmärtävän, mistä on kysymys (ks. tarkemmin <https://blogs.helsinki.fi/reunamo/orientaatioprojekti-2014/tutkimusluvut/>). Osallistuin havainnoitsijoiden koulutukseen Turussa (kolme koulutuskertaa). Koulutuksen aikana käytiin Jyrki Reunamon johdolla läpi kaikki aineistonkeruulomakkeet ja harjoiteltiin havainnointia videoiden esimerkkien avulla keskustellen. Koin näihin koulutuksiin osallistumisen itselleni erittäin merkityksellisenä ja tärkeänä aineistonkeruun kannalta. Koulutusten jälkeen suoritin turkulai-

sisä päiväkodeissa reliabiliteettianalyysiä satunnaisesti valittujen havainnoitsijoiden kanssa. Tämä tapahtui käytännössä niin, että olin yhteensä neljä kertaa satunnaisesti valitun, eri havainnoitsijan (varhaiskasvatuksen edustajan kanssa) eri päiväkotiryhmissä havainnoimassa eri lapsia. Merkitöjäni ei kirjattu osaksi havainnointiaineistonkeruuta, mutta ne kerättiin osaksi koko tutkimuksen reliabiliteettianalyysiä, sillä myös muut väitöskirjatutkijat ja tutkijat toteuttivat vastaavanlaista tiedonkeruuta aineiston luotettavuuden mittaamiseksi. Tämä kokemus oli itselleni samoin erittäin merkityksellinen, sillä pääsin autenttiseen havainnointitilanteeseen ja sain konkreettisen kokemuksen aineistonkeruusta. Aineisto kerättiin kevään 2014 aikana ja analysoitiin syyskaudella. Minun osaltani tehtävänä oli siirtää lasten taitojen arviointiaineiston anonyymit tiedot matriisiin. Tämän jälkeen oli hyvin luontevaa lähteä tarkastelemaan ensimmäisenä juuri lasten taitojen arviointiaineiston tuloksia ja aloittaa ensimmäisen osatutkimuksen osio niistä.

Näin suuren aineistonkeruun suunnittelu, valmistelu, toteuttaminen, matriisiin syöttäminen ja analyysi on vaativa ja isotoinen suoritus. Sitä ei ole mahdollista suorittaa yhden tai kahden tutkijan voimin, vaan se vaatii ison toimijajoukon, hyvän koordinoinnin ja sitoutuneita ihmisiä. Näin ollen minun ei olisi ollut millään tavalla mahdollista toteuttaa vastaavan laajuista tiedonkeruuta itse, vaan oma aineistonkeruu olisi voinut olla vain pieni murto-osa tästä kokonaisuudesta; usean kunnan varhaiskasvatuksen lasten taitojen, havainnointien ja oppimisympäristön arviointien aineistosta. Tutkimusaineistonkeruun ja sitä myötä aineiston laajuus on poikkeuksellisen laaja satoineuhansine havaintoineen. Jos olisin lähtenyt toteuttamaan täysin itsenäistä tutkimustiedonkeruuta, se olisi kvantitatiivisesti toteutettuna tyypistynyt tiettyihin varhaiskasvatyüksiköihin ja korkeintaan joihinkin satoihin lapsiin. Esimerkiksi eri perheiden lupien saaminen olisi jo tutkimuslupien käänntystyön vuoksi haasteellista. Tutkimus olisi ollut mahdollista toteuttaa laadullisen tutkimuksen tavoin esimerkiksi haastattelemalla lapsia, varhaiskasvatyshenkilöstöä tai perheitä tai toteuttamalla systemaattista havainnointia esim. videoiden pienessä lapsijoukossa. Kun tehtävänä on kuitenkin ollut tarkastella ilmiötä mahdollisimman laajamittaisesti, on tämä tutkimuksenasettelu ja nämä menetöt mahdollistaneet juuri tämäntyyppisen, laajan ilmiötä kuvaavan tarkastelun, joka olikin lähtökohtaisesti tavoitteena.

Omassa tutkijan roolissani haastavaa on ollut liittyä mukaan jo olemassaolevaan tutkimusryhmään ja perehtyä aineistonkeruun tapoihin ja tehtyihin teoreettisiin ja käsitteellisiin valintoihin. Perinteinen tutkimuksenteon järjestys käsitteiden operationalisoinnista kohti tiedonkeruuta ja siitä jälleen tulosten analyysiin ja johtopäätöksiin toteutui omalta kohdalta hieman jälkijättöisesti: taustateoreettiset lähtökohdat on pitänyt ottaa haltuun samanaikaisesti tiedonkeruun ja tulosten analyysin kanssa. Koska tutkimusaineisto on laaja, ja oma osioni on siitä vain yksi osa, olen joutunut taustoittamaan kieli- ja kulttuuritietoiseen tarkasteluun liittyvät teoreettiset ja käsitteelliset valintani itsenäisesti, ja käsitteellinen ymmärrykseni on lisääntynyt

osatutkimuksista saadun palautteen ja laajemman kokonaiskuvan syntymisen myötä. Näin ollen tämä yhteenveto on edellä mainitusti enemmän kuin osatutkimustensa summa; se sitoo yhteen koko tutkimus- ja oppimisprosessin käsitteelliset, teoreettiset ja metodiset valinnat ja niiden pohjalta saadut tulokset, johtopäätökset ja tehdyt suositukset.

5 Tulokset

5.1 Osatutkimus I: lasten taitojen arviointi

Ensimmäisessä osatutkimuksessa (osatutkimus I) tutkittiin sitä, millaisiksi varhaiskasvatushenkilöstö arvioi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten itsesäätelytaidot, sosiaaliset taidot sekä oppimisen taidot. Lasten oppimiseen ja lasten taitojen arviointiin liittyvien tekijöiden tarkastelu oli keskeistä etenkin tässä osatutkimuksessa. Taustamuuttujien osalta varhaiskasvatushenkilöstö arvioi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten tarvitsevan noin kaksi kertaa useammin erityistä tukea kuin kantasuomalaiset lapset. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisista lapsista, joiden molemmat vanhemmat olivat muuta kuin kantasuomalaista taustaa, 19,7 % oli arviointien mukaan erityisen tuen tarpeessa. Kantasuomalaisista lapsista kymmenellä prosentilla (N= 1655) todettiin erityisen tuen tarvetta. Lapsista, joiden äiti oli eri kieli- ja kulttuuritaustainen, 27,1 prosentilla (N= 67) oli erityisen tuen tarvetta. Vastaava osuus oli 18,2 % silloin, kun isä oli eri kieli- ja kulttuuritaustainen. Yksittäisistä ryhmistä siis eniten erityisen tuen tarvetta oli niillä lapsilla, joiden äidillä oli muu kuin yksinomaan suomalainen kieli- ja kulttuuritausta.

Itsesäätelyyn liittyvät yksittäiset muuttujat ja niiden keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty seuraavassa taulukossa (Taulukko 2). Itsesäätelysummamuuttujan reliabiliteetti (Cronbachin alfa) oli ,89 eli muuttujat kuvasivat riittävän yhdenmukaisesti samaa asiaa. Lasten taidot arvioitiin asteikolla yhdestä (1 = ei kuvaa lasta lainkaan) viiteen (5 = kuvaa erittäin hyvin). Kruskal-Wallis testi osoitti, että ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi itsesäätelytaitojen summamuuttujan sekä muuttujien ”säätlee tarkkaavaisuuttaan tilanteen edellyttämällä tavalla”, ”kykenee ylläpitämään tilanteeseen ja toimintaan sopivan vireystason” osalta, ”hillitsee reaktioitaan tilanteeseen ja toimintaan sopivalla tavalla” sekä ”ei vaikeuksia kohdata tai käsitellä turhauttavia tilanteita vuorovaikutteisesti” osalta. Varhaiskasvatushenkilöstö arvioi, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla oli hieman kantaväestön lapsia heikommat itsesäätelytaidot, vaikka erot olivat pieniä. Kaikissa neljässä tilastollisesti merkitsevässä ryhmien erossa kyseessä oli tilannespesifien tekijöiden huomiointi.

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten arvioitiin huomioivan toisia lapsia ja kykenevän oman toiminnan ohjaukseen sosiaalisissa tilanteissa samoin kuin kantaväestön lapset. Varhaiskasvatushenkilöstö arvioi lasten kykenevän säätelmään toimintaansa ja hallitsemaan tunteita yhtä hyvin suhteessa muihin lapsiin. Lasten arvioitiin olevan vertaissuhteissaan yhtä vähän itsepintaisia, omaehtoisia tai itsekeskeisiä kuin kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ei arvioitu menettävän tunteidensa hallintaa turhauttavissa tilanteissa eikä tilastollisesti merkitsevää eroa ollut myöskään omien ja muiden tunteiden sensitiivisessä käsittelyssä.

Taulukko 2. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten itsesätelytaitojen keskiarvot ja hajonnat.

Arvioitava taito	Ei eri kieli- ja kulttuuritaustaisia vanhempia Ka (KH)	Äidillä eri kieli- ja kulttuuritausta KA (KH)	Isällä eri kieli- ja kulttuuritausta Ka (KH)	Molemmilla vanhemmilla eri kieli- ja kulttuuritausta Ka (KH)	p
Itsesätelytaitojen summamuuttuja	3,44 (0,88)	3,21 (0,85)	3,29 (0,84)	3,24 (0,86)	0,006
Säätelää tarkkaavaisuuttaan tilanteen edellyttämällä tavalla	3,59 (1,15)	3,21 (1,20)	3,30 (1,20)	3,29 (1,19)	p< ,0005
Kykenee ylläpitämään tilanteeseen ja toimintaan sopivan vireystason	3,75 (1,08)	3,42 (1,07)	3,45 (1,15)	3,44 (1,06)	p< ,0005
Hillitsee reaktioitaan tilanteeseen ja toimintaan sopivalla tavalla	3,56 (1,15)	3,37 (1,19)	3,59 (1,22)	3,30 (1,12)	0,023
Ei vaikeuksia kohdata ja käsitellä turhauttavia tilanteita vuorovaikutteisesti	3,21 (1,18)	2,99 (1,22)	3,01 (0,98)	2,97 (1,12)	0,026
Käsittelee muiden tunteita sensitiivisesti	3,33 (1,13)	3,11 (1,05)	3,22 (0,96)	3,17 (1,09)	0,128
Käsittelee omia tunteitaan sensitiivisesti	3,39 (1,11)	3,16 (1,04)	3,37 (0,97)	3,32 (1,03)	0,274
Menettää helposti tunteidensa hallinnan turhauttavissa tilanteissa	2,54 (1,36)	2,69 (1,32)	2,70 (1,42)	2,67 (1,37)	0,346
On itsepintainen ja omaehtoinen (ja ehkä itsekeskeinen) vertaissuhteissa	2,73 (1,01)	2,85 (1,36)	2,89 (1,28)	2,88 (1,28)	0,408

KA = keskiarvo, KH = keskihajonta

Taulukossa 3 on kuvattu sosiaalisten taitojen summamuuttujaan kuuluneet muuttajat. Summamuuttujan reliabiliteettiä mitattaessa Cronbachin alfa oli ,84 eli summamuuttujan osiot kuvaavat riittävän yhdenmukaisesti samaa asiaa. Lasten taidot arvioitiin asteikolla yhdestä (1 = ei kuvaa lasta lainkaan) viiteen (5 = kuvaa erittäin hyvin). Kruskal-Wallis testin osoitti, että ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi sosiaalisten taitojen summamuuttujan sekä muuttujien ”on luova mielikuvaleikkissä”, ”omaa hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä”, ”on mukautuva, avoin ja huomioiva vertaissuhteissa” sekä ”on osallistuva, avoin ja aloitteellinen” osalta. Varhaiskasvatushenkilöstö arvioi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten sekä kantaväestön lasten välttävien vaikeita tai haastavia tilanteita samansuuntaisesti. Lasten taidoissa ei myöskään arvioitu olevan eroja perusturvallisuuden osalta tai siinä, miten he vetäytyvät pois sosiaalista tilanteista.

Taulukko 3. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten sosiaalisten taitojen keskiarvot ja hajonnat.

Arvioitava taito	Ei eri kieli- ja kulttuuritaustaisia vanhempia Ka (KH)	Äidillä eri kieli- ja kulttuuritausta Ka (KH)	Isällä eri kieli- ja kulttuuritausta Ka (KH)	Molemmilla vanhemmilla eri kieli- ja kulttuuritausta Ka (KH)	P
Sosiaalisten taitojen summamuuttuja	3,79 (0,76)	3,53 (0,76)	3,77 (0,76)	3,59 (0,74)	p<,0005
On luova mielikuva-leikkissä	4,01 (1,04)	3,31 (1,20)	3,98 (1,08)	3,56 (1,15)	p<,0005
Omaa hyvät sosiaaliset taidot lapsiryhmässä	3,64 (1,07)	3,33 (1,01)	3,64 (1,02)	3,31 (1,07)	p<,0005
On mukautuva, avoin ja huomioiva vertaissuhteissa	3,56 (1,07)	3,27 (1,10)	3,54 (1,03)	3,31 (1,04)	0,008
On osallistuva, avoin ja aloitteellinen vertaissuhteissa	3,62 (1,05)	3,44 (0,98)	3,55 (1,16)	3,38 (1,10)	0,041
On vetäytyvä tai ei-sosiaalinen vertaissuhteissa	1,98 (1,15)	1,99 (0,98)	2,04 (1,10)	2,11 (1,04)	0,377
On turvallisesti kiinnittynyt päivähoiton henkilökuntaan	4,43 (1,02)	4,27 (0,83)	4,46 (0,67)	4,45 (0,69)	0,530
Välttää vaikeita ja haastavia tilanteita	2,73 (1,17)	2,88 (1,16)	2,74 (1,16)	2,77 (1,10)	0,726

KA = keskiarvo, KH = keskihajonta

Taulukossa 4 on esitetty oppimiseen liittyvän summamuuttujan muuttujat. Summamuu-
tuuttujan reliabiliteetti, Cronbachin alpha oli ,84 eli muuttujat kuvaavat riittävän yh-
denmukaisesti samaa asiaa. Lasten taidot arvioitiin asteikolla yhdestä (1 = ei kuvaa
lasta lainkaan) viiteen (5 = kuvaa erittäin hyvin). Kruskal-Wallisin testi osoitti, että
ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi oppimiseen liittyvän summa-
muuttujan sekä muuttujien ”tarvitsee tukea kielellisissä taidoissa” sekä ”tarvitsee
runsaasti tukea oppimisessa ja metakognitiivisissa taidoissa (oppimaan oppiminen).
Varhaiskasvatushenkilöstö arvioi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten oppimistai-
tojen osa-alueen tuen tarpeen suuremmaksi kuin kantaväestön lasten tuen tarpeen.
Motoriset ja hienomotoriset taidot olivat samalla tasolla kantaväestön lasten kanssa.
Sen sijaan varhaiskasvatushenkilöstö arvioi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten
tarvitsevan tukea etenkin oppimisen taidoissa; näistä erityisesti kielellisissä taidoissa
ja oppimaan oppimisen taidoissa.

Taulukko 4. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten oppimistaitojen keskiarvot ja hajonnat.

Arvioitava taito	Ei eri kieli- ja kulttuuritaustaisia vanhempia Ka (KH)	Eri kieli- ja kulttuuritaustainen äiti Ka (KH)	Eri kieli- ja kulttuuritaustainen isä Ka (KH)	Molemmilla vanhemmilla eri kieli- ja kulttuuritausta Ka (KH)	p
Oppimiseen liittyvä summamuuttuja	2,09 (1,01)	2,70 (1,12)	2,17 (1,06)	2,81 (1,02)	p< ,0005
Tarvitsee tukea kielellisissä taidoissa	2,07 (1,28)	3,33 (1,45)	2,35 (1,46)	3,91 (1,25)	p < ,0005
Tarvitsee runsaasti tukea oppimisessa ja metakognitiivisissa taidoissa (oppimaan oppiminen)	2,24 (1,23)	2,84 (1,38)	2,51 (1,38)	2,88 (1,38)	p< ,0005
Tarvitsee runsaasti tukea karkeamotorisessa kehityksessä	1,90 (1,10)	2,13 (1,29)	1,73 (1,03)	2,04 (1,13)	0,400
Tarvitsee runsaasti tukea hienomotorisessa kehityksessä	2,11 (1,26)	2,52 (1,42)	2,13 (1,29)	2,30 (1,32)	0,408

KA = keskiarvo, KH = keskihajonta

Yhteenvedona lapsiarviointien pohjalta voidaan todeta, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ja kantaväestön lapset eroavat itsesäätelytaitojen, sosiaalisten taitojen ja oppimistaitojen suhteen mutta tilastollisesti merkitseviä eroja ei kuitenkaan havaittu kaikissa osataidoissa ja havaitut tilastollisesti merkitsevät erot olivat melko pieniä. Kaikkien summamuuttujien erot olivat kuitenkin tilastollisesti merkitsevät. Pääsään-

töisesti kantäväestön lapset ovat taidoiltaan hieman parempia kuin eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset mutta tilastollisesti merkitsevätkin erot jäivät melko pieniksi. Varhaiskasvatushenkilöstö arvioi eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten tarvitsevan oppimiseensa tukea etenkin kielellisten ja metakognitiivisten taitojen osalta. Hienomotoriset ja karkeamotoriset taidot olivat samalla tasolla kantäväestön lasten kanssa.

5.2 Osatutkimus II: osallisuutta lisäävät tekijät varhaiskasvatuksessa

Tutkimuksen toisessa vaiheessa (osatutkimus II) tarkasteltiin erityisesti sitä, missä tilanteissa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus näyttäisi todentuvan havainnointiaineiston perusteella parhaiten. Tutkimuksen määrällisesti laajin aineisto, systemaattinen havainnointiaineisto, antoi tietoa siitä, millaisena lasten arki varhaiskasvatuksessa ilmenee. Osatutkimuksessa haluttiin selvittää, mitä eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset tekevät varhaiskasvatuksessa, mihin he kohdistavat huomionsa, ja millaisia ovat lasten sosiaaliset suhteet. Taulukossa 5 näkyvät tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot lasten osallisuuden näyttäytymisen ja observoidun toiminnan välillä.

Taulukko 5. Lasten osallisuuden näyttäytyminen ja observoitu toiminta (tilastollisesti merkitsevät erot).

Observoitu toiminta	<i>r</i>	p-arvo	N
Sitoutuminen toimintaan	0,393	<0,0005	308
Sitoutuminen lapsiryhmään (kaksi tai useampi lapsi). Esimerkiksi lelut voidaan sisällyttää huomion kohteeksi.	0,381	<0,0005	308
Observoitu tunne on yllättynyt, varuillaan, pelois- saan tai jännittynyt	0,297	<0,0005	308
Observoitu tunne on iloinen, sitoutunut	0,289	<0,0005	308
Roolileikki (lapsella tai lelulla on rooli)	0,285	<0,0005	308
Kontaktien määrä suhteessa toisiin lapsiin	0,267	<0,0005	308
Lapsen fyysinen aktiivisuus	0,255	<0,0005	308
Osoittaa huomiota toista lasta kohtaan (esimerkiksi lelu voidaan laskea huomion kohteeksi)	0,21	<0,0005	308

Korrelaatiot ovat osittaiskorrelaatioita, joissa lasten iän vaikutus on kontrolloitu.

Yhteenvedonä observointiaineiston pohjalta voidaan todeta, että lasten osallisuus korreloi vahvimmin toimintaan sitoutumisen kanssa. Varhaiskasvatushenkilöstö arvioi lapsen osallisuuden syvenevän erityisesti silloin, kun heidän arvioitiin olevan intensiivisesti tilanteessa läsnä (vrt. Laevers, 1994; 2005; 2016). Lasten osallisuus

oli myös yhteydessä positiivisiin ja negatiivisiin emootioihin: lapset ilmaisivat ilon ja mielihyvän, yllätyksen, varuillaanolon, pelon ja jännityksen tunteita. Osallisuus oli tulosten mukaan myös yhteydessä kaverisuhteisiin: joko lapsiryhmään tai toiseen lapseen: toisten lasten kanssa oleminen oli lasten osallisuutta tukevaa. Roolileikki oli positiivisessa yhteydessä osallisuuteen.

5.3 Osatutkimus III: sosiaaliset roolit ja aktiviteetit

Kolmas osatutkimus (III) täydentää aiempien osatutkimusten kokonaisuutta ja tarkastelee lasten osallisuuden toteutumista leikki-tilanteissa. Observointiaineiston kautta selvitettiin, millaisia sosiaalisia rooleja lapsilla on, ja millaiset aktiviteetit ja millainen leikki ovat tyypillisiä lapsille suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Osatutkimuksessa vertailtiin eri kieli- ja kulttuuritaustaisista lapsista tehtyjä havaintoja kantaväestön lapsista tehtyihin havaintoihin. Ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin analyysissä z-testillä. Taulukkoon 6 ja 7 on koottu muuttujien tilastollisesti merkitsevät erot ja prosenttiosuudet.

Taulukko 6. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten ja kantasuomalaisten lasten sosiaaliset roolit observointitilanteessa (tilastollisesti merkitsevät erot).

Lasten sosiaaliset roolit observointitilanteessa	Kantasuomalaiset lapset	Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset	Yhteensä	p-arvo
Osallistuva	39,9 %	36,4 %	39,3 %	p<0,05
Dominoiva, hallitseva	6,0 %	7,4 %	6,2 %	p<0,05
Vetäytyvä, ei-sosiaalinen	12,2 %	15,7 %	12,8 %	p<0,05

Taulukko 7. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten ja kantasuomalaisten lasten aktiivisuus observointitilanteessa (tilastollisesti merkitsevät erot).

Lasten aktiivisuus observoinnin aikana	Kantasuomalaiset lapset	Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset	Yhteensä	p-arvo
Roolileikki	10,1 %	8,1 %	9,8 %	p<0,05
Sääntöleikki	5,7 %	6,9 %	5,9 %	p<0,05
Kielletty toiminta	1,4 %	2,0 %	1,5 %	p<0,05

Yhteenvedona observointiaineiston pohjalta voidaan todeta, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten havainnoissa ilmeni suhteessa vähemmän osallisuutta kuin kantaväestön lapsista tehdyissä havainnoissa. Vetäytyvää ja ei-sosiaalista käyttäytymistä oli havainnoitu enemmän; samoin ei-toivottu käyttäytyminen oli yleisempää suhteessa kantaväestön lapsiin. Tulokset syvenivät entisestään, kun tarkasteltiin lasten aktiviteettien ilmenemistä varhaiskasvatuksessa. Suurin tilastollinen ero lasten

aktiviteeteissa oli lasten roolileikin ilmenemisessä. Kantasuomalaisilla lapsilla havainnointiin enemmän roolileikkiä kuin eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla. Vastaavasti eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset leikkivät enemmän sääntöleikkejä kuin kantasuomalaiset lapset. (Ks. Arvola, Pankakoski, Reunamo & Kyttälä, 2020.)

5.4 Osatutkimus IV: osallisuutta mahdollistava oppimisympäristö

Tutkimuksen neljännessä vaiheessa (osatutkimus IV) haluttiin täydentää tutkimuksen kolmannen, toisista riippumattoman mittarin avulla tietoa siitä, millainen oppimisympäristö näyttäisi tukevan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta, ja tätä kautta myös oppimista, parhaiten. Osatutkimuksessa tarkasteltiin oppimisympäristön arviointien yhteyttä lasten osallisuuden ilmenemiseen.

Taulukkoon 8 on koottu osallistavan oppimisympäristön arviointien yhteydet eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallistumiseen. Taulukossa 8 näkyvät tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot.

Taulukko 8. Osallistavan oppimisympäristön arviointien yhteydet eri kieli- ja kulttuuri- taustaisten lasten observoituun osallistumiseen (tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot).

Oppimisympäristön arvio	Observoitu osallistuminen (<i>r</i>)	p-arvo	Eri kieli- ja kulttuuri- taustaisten lasten lukumäärä
Kasvatuskumppanuudessa panostamme perheiden kuunteluun ja päivittäisiin keskusteluihin	-0,191	0,001	308
Lapsille on luotu mahdollisuuksia vaikuttaa arjen toimintoihin	-0,178	0,002	305
Erilaisia projekteja ja teemoja kehitellään usein yhdessä lasten kanssa	-0,166	0,003	308
Ryhmässä luetaan lapsille paljon	-0,137	0,016	308
Lasten leikki on yleensä vapaata ja itsenäistä	-0,137	0,016	308
Pedagogista johtajuutta tulisi vahvistaa yksikössämme	-0,123	0,031	304
Lasten luovuus ja itseilmaisu ovat tänä vuonna todella kukoistaneet	-0,117	0,039	308

Korrelaatiot ovat osittaiskorrelaatioita, joissa lasten iän vaikutus on kontrolloitu.

Yhteenvedona oppimisympäristön arviointien pohjalta voidaan todeta, että perheiden kuunteluun ja päivittäisiin keskusteluihin panostaminen korreloi negatiivisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten observoidun osallistumisen kanssa. Toiseksi kor-

kein negatiivinen korrelaatio oli lasten havainnoidun osallistumisen ja varhaiskasvatushenkilöstön luomien toimintamahdollisuuksien välillä. Myös erilaisten projektien ja teemojen kehittäminen lasten kanssa korreloi negatiivisesti lasten havainnoidun osallistumisen kanssa. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallistuminen korreloi negatiivisesti lasten vapaan leikin määrän kanssa. Osallistuminen korreloi negatiivisesti myös ryhmän luovan ja ilmaisullisen ilmapiirin sekä pedagogisen johtamisen kanssa. Kun tarkasteltiin kantaväestön lasten vastaavia tuloksia, vastaavia negatiivisia yhteyksiä ei ilmennyt. (Ks. Arvola, Reunamo & Kyttälä, 2020.)

5.5 Osatutkimusten tulosten lyhyt yhteenveto

Yhteenvetona edellä kuvattujen osatutkimusten tulosten osalta voidaan todeta, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset näyttäisivät tarvitsevan tukea varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin kiinnittymiseen etenkin sosiaalisissa tilanteissa sekä toisen kielen ja metakognitiivisten taitojen oppimiseen. Kaikkien lapsiarviointien summa-
muuttujien erot olivat tilastollisesti merkitsevät. Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ja kantaväestön lapset eroavat itsesäätelytaitojen, sosiaalisten taitojen ja oppimistaitojen suhteen mutta tilastollisesti merkitseviä eroja ei kuitenkaan havaittu kaikissa osataidoissa. Havaitut tilastollisesti merkitsevät erot olivat melko pieniä.

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisista lapsista tehdyissä havainnoissa ilmeni vähemmän osallisuutta kuin kantaväestön lapsista tehdyissä havainnoissa. Vetäytyvää ja ei-sosiaalista käyttäytymistä oli havainnoitu enemmän; samoin ei-toivottu käyttäytyminen oli yleisempää suhteessa kantaväestön lapsiin. Lasten osallisuus korreloi toimintaan sitoutumisen kanssa. Varhaiskasvatushenkilöstö arvioi lapsen osallisuuden syvenevän, kun heidän arvioitiin olevan intensiivisesti tilanteessa läsnä. Lasten osallisuus oli myös yhteydessä positiivisiin emootioihin; lasten ilon ja mielihyvän tunteiden näkymiseen. Osallisuus oli tulosten mukaan myös yhteydessä kaverisuhteisiin: joko lapsiryhmään tai toiseen lapseen. Toisten lasten kanssa oleminen oli lasten osallisuutta tukevaa. Suurin tilastollinen ero lasten aktiviteeteissa oli lasten roolileikin ilmenemisessä. Kantasuomalaisilla lapsilla havainnoitiin enemmän roolileikkiä kuin eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla. Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset leikkivät enemmän sääntöleikkejä kuin kantasuomalaiset lapset. Kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen oppimisympäristön osallisuutta mahdollistavina keskeisinä tekijöinä näyttäytyivät perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, leikki- ja lukutilanteet, projektit ja pedagogisen johtamisen huomiointi.

Käyn seuraavassa, yhteenvedon viimeisessä johtopäätös- ja pohdintaluvussa, läpi tutkimuksen keskeiset tulokset alaongelmittain. Liitän tulosten tarkasteluun aiempien vastaavien tutkimusten näkökulmia, monikulttuurisen varhaiskasvatuksen ja kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan tarkastelua. Arvioin myös tutkimuksen rajoitteita ja esitän jatkotutkimusehdotuksia.

6 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen pääkysymyksenä on esitetty, *miten varhaiskasvatus tukee eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta ja oppimista*. Tutkimukseni taustateoreettinen tarkastelu systeemiteorian ja sosiokulttuurisen teorian viitekehyksessä avaavat laajamittaisen tarkastelumahdollisuuden ilmiön kuvaamiselle. Tässä tutkimuksessa tarkastelu on kohdentunut ensisijaisesti mikrotasolla tapahtuvaan toimintaan varhaiskasvatuksessa. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kannalta merkityksellistä on mesotason toimivuus: lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön vastavuoroinen ymmärrys sekä kodin ja varhaiskasvatuksen välinen yhteistyö. Eksotason rakenteet heijastuvat mikrotason toimintoihin: kieli- ja kulttuuritietoisessa työssä keskeisinä näyttäytyvät varhaiskasvatushenkilöstön koulutus ja osaaminen, työskentelyolosuhteet ja heidän toiminta- ja arvoilosofiansa. Yhteiskunnassa vallitsevat monikulttuurisuuteen liittyvät asenteet ja arvot, eri kulttuurit, etenkin kantaväestön kulttuuri, sekä toimintoja säätelevät ohjaavat asiakirjat, lait ja asetukset luovat pohjaa koko järjestelmälle makrotasolla.

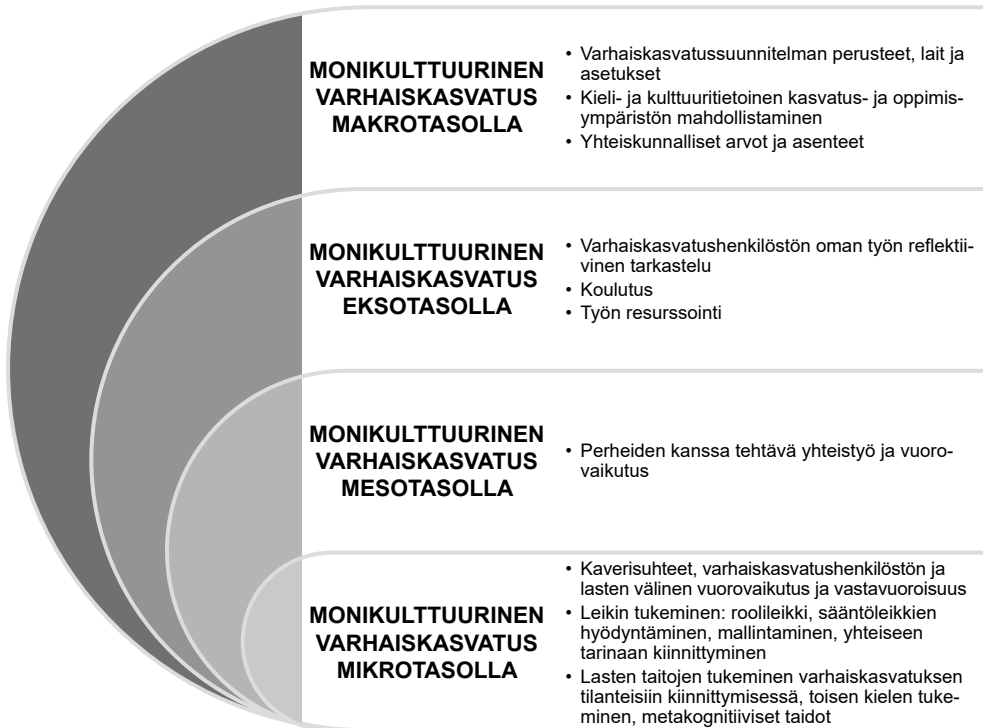
Tavallista arkea tarkastelemalla ekokulttuurinen teoria korostaa lapsen kasvatuksen paikallisen toteuttamisen merkitystä (ks. esim. Laiti, 2018). Laitin (2018) mukaan kaikki päivittäiset toiminnan sisällöt ja tavat ovat merkityksellisiä lapsen oppimiselle ja kehitykselle. Kieli ja kulttuuri todentuvat lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välisessä päivittäisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. (Kettukangas, 2017.) Tässä tutkimuksessa huomio on kohdentunut erityisesti varhaiskasvatuksen käytäntöihin ja varhaiskasvatushenkilöstön toimintaan. Käytännön tasolla näkyvät toimintatavat kertovat siis myös niiden taustalla olevista käsityksistä ja ajattelutavoista (ks. myös Kettukangas, 2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen perustana onkin tieto siitä, että varhaiskasvatushenkilöstö ymmärtää arvojen, tiedon ja ajattelun merkityksen ja osaa arvioida niitä reflektoiden niin oman työnsä kuin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen näkökulmista (esim. Virkki, 2015).

Olen esitellyt tutkimuksen kontekstin, teoreettisen viitekehykset ja keskeiset käsitteet mikrotasolta makrotasolle edeten systeemiteoreettisessa viitekehyksessä tämän yhteenvedon osiossa 2 (kuvio 1). Tarkastelun keskiössä on ollut eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus ja oppimisen mahdollisuudet varhaiskasvatuk-

nessa. Keskikiehellä on tutkimuksen tarkastelukonteksti: suomalainen monikulttuurinen varhaiskasvatus ja varhaiskasvatushenkilöstön kulttuurisesti responsiivinen pedagogiikka. Ylimmällä tasolla tarkastelen tutkittavan ilmiön näyttäytymistä yhteiskunnallisella tasolla: miten yhteiskunnalliset ja kulttuuriset reunaehdot määrittelevät ja heijastuvat varhaiskasvatuksen käytännön mikrotason työhön ja lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollisuuksiin. Oheiseen kuvioon (Kuvio 3) on koottu tämän tutkimuksen keskeiset tulokset systeemiteoreettisesti eri tasoille. Mielestäni Suomessa on makrotasolla uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) myötä hyvä ymmärrys kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan toteuttamisesta. Kulttuurinen moninaisuus tiedostetaan varhaiskasvatuksessa yhä paremmin, koska se on tuotu varhaiskasvatuksen tavoitteisiin, lakeihin ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Yhteiskunnassa näkyvät arvot ja asenteet heijastuvat varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Eksotasolla tämä näkyy varhaiskasvatushenkilöstön kulttuurisessa osaamisessa, omissa arvoissa ja asenteissa sekä niiden aktiivisessa tarkastelussa. Tähän ollaan koulutuksen ja kehittämisen myötä tuotu lähivuosina paljon uutta osaamista, mutta sen siirtymiseen osaksi arjen käytäntöjä tarvitaan aktiivista, kokonaisvaltaista tarkastelutahtoa ja tutkimustietoa.

Osallisuutta mahdollistavana keskeisenä tekijänä näyttäytyi yhteys perheisiin ja vuorovaikutukselliseen yhteistyöhön. Varhaiskasvatuksessa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevia tekijöitä olivat tämän tutkimuksen perusteella etenkin lapsiryhmän ja toisten lasten kanssa toimimisen mahdollistaminen, leikki, erityisesti roolileikki ja leikin ohjaus, leikin mallintaminen ja yhteisesti jaettavaan tarinaan kiinnittyminen. Lasten taitojen tuen osalta keskeisinä tekijöinä näyttäytyivät tilanteisiin kiinnittymisen tukeminen sosiaalisissa tilanteissa, kielen tuki ja metakognitiivisten taitojen vahvistaminen.

Olen koostanut seuraavaan kuvioon (Kuvio 3) keskeiset tutkimustulokset suhteutettuna systeemiteoreettiseen viitekehykseen.



Kuvio 3. Tutkimuksen keskeiset tulokset teoreettisessa viitekehyksessä.

6.1 Millaisia ovat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten taidot ja tuen tarve varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana?

Olen taustoittavassa osiossa todennut lasten jokapäiväisten kohtaamisten ja varhaiskasvatuksen arjen oppimistilanteiden olleen tutkimuksen tarkastelun keskiössä. Oppimisen ulottuvuuksien osalta lasten taitoja ja oppimista on tarkasteltu erityisesti lasten itsesäätelyn, sosiaalisten taitojen ja oppimisen taitojen näyttäytymisen osalta varhaiskasvatuspäivän aikana (ks. Arvola, Reunamo & Kyttälä, 2017). Tämän väitöskirjan ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä kysyttiin, millaisia ovat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten itsesäätelytaidot, sosiaaliset taidot, oppimisen taidot ja tuen tarve. Ensimmäisen osatutkimuksen tulosten perusteella eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja kantaväestön lasten taidoissa oli eroa, mutta havaitut erot olivat pieniä eikä eroja havaittu kaikissa osataidoissa. Pääsääntöisesti kantaväestön lapset olivat taidoiltaan hieman parempia kuin eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset, mutta tulokset osoittivat, että erityisesti ne eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset, joiden isä on eri kieli- ja kulttuuritaustainen, ovat monien osataitojen osalta samalla tasolla

kantaväestön lasten kanssa. Erityiselle tuelle nähtiin kuitenkin tarvetta lähes puolet enemmän kuin kantasuomalaisten lasten osalta.

Varhaiskasvatushenkilöstö arvioi, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla oli hieman kantaväestön lapsia heikommät itsesääätelytaidot. Ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi itsesääätelytaitojen summamuuttujan sekä tilanteeseen liittyvän tarkkuuden säätelyn, vireystason ja turhauttaviin tilanteisiin reagoimiseen liittyvien muuttujien osalta. Kaikissa neljässä tilastollisesti merkitsevässä ryhmien erossa kyseessä oli siis tilannespesifien tekijöiden huomiointi. Tutkimusten mukaan varhaisten itsesääätelytaitojen tukeminen edesauttaa esi- ja alkuopetusikäisten lasten oppimissuorituksia ja tukee myös lasten selviytymistä sosiaalisissa tilanteissa (esim. Valiente ym., 2008). Lapsen itsesäätelytaidot ja sosiaaliset kyvyt eri tilanteissa ovat yhteydessä toisiinsa (esim. Eisenberg ym., 2010). Veijalaisen (2020) Kehittävän palautteen tutkimusaineistosta tehty väitöskirjatutkimus osoitti, että lasten itsesäätely korreloi selkeästi sosiaalisiin, kielellisiin, metakognitiivisiin ja motorisiin taitoihin, empatiaan sekä turvalliseen kiintymykseen varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa. Itsesäätelytaidoilla on merkitystä lapsen jokapäiväisissä toiminnoissa, joten itsesäätelytaitojen kehittymistä on oleellista tukea varhaiskasvatuksessa (Ks. myös Veijalainen, 2020). Tämä tutkimuksen tulosten perusteella eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osalta tämä tarkoittaa etenkin tilanteisiin liittyvien tekijöiden huomioimista entistäkin paremmin.

Osatutkimuksessa vertaillut ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi sosiaalisten taitojen summamuuttujan sekä mielikuvaleikkiin, hyviin sosiaalisiin taitoihin, vertaissuhteissa toimimiseen sekä aloitteellisuuteen ja osallistuvuuteen liittyvien muuttujien osalta. Tulosten perusteella voidaan todeta, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset näyttävät tämän tutkimuksen perusteella tarvitsevan tukea varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin kiinnittymisessä etenkin sosiaalisissa tilanteissa. De Feyter ja Winsler (2009) totesivat omassa tutkimuksessaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten sosiaaliset taidot kantaväestön taitoja vahvemmiksi. Tässä osatutkimuksessa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten sosiaalisten taitojen arvioitiin olevan hieman kantaväestön lasten taitoja matalampia, joten tämä tulos on ristiriidassa De Feyterin ja Winslerin (2009) tutkimuksen kanssa. Heidän tutkimuksessaan tarkasteltiin eri kieli- ja kulttuuritaustaisista perheistä olevien 4-vuotiaiden lasten sosiaalisia taitoja ja lasten todettiin olevan sosioemotionaalisilta taidoiltaan usein parempia kuin kantaväestön lapset. Syinä tähän voivat tutkijoiden mielestä olla mahdolliset erot perheiden yksilöllisissä taidoissa ja maahanmuuttokontekstissa (esim. aika, ensimmäisen tai toisen sukupolven tausta, muut syyt), tai syynä saattoi olla myös eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten yhteisökulttuuritausta ja perheiden painotus yhteisöllisiin taitoihin akateemisten taitojen sijaan. Amerikassa kantaväestötaustaiset huoltajat painottavat lasten sosiaalisia taitoja enemmän akateemisten taitojen merkitystä. Tämän väitöstutkimuksen aineistossa lasten ikäjakauma on ollut

laajempi ja se voi osaltaan selittää eriävää tulosta. Tässä tutkimuksessa ei todetusti myöskään ole ollut mahdollista selvittää tai luokitella lasten maahanmuuton taustoja. Suomalainen kulttuurikonteksti eroaa amerikkalaisesta; vaikka suomalainenkin kulttuuri on yksilökulttuuri, meillä sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen ja kulttuurisen osaamisen merkitystä sekä lasten tunnetaitojen harjoittelua pidetään varhaiskasvatusta ohjaavissa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa erityisen tärkeänä (Ks. esim. OPH, 2018).

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla arvioitiin lasten taitojen arviointiaineiston perusteella olevan vaikeuksia liittää mielikuviaan ja sosiaalisia rooleja erityisesti mielikuvaleikkeihin. Kulttuurihistoriallisen lähestymistavan mukaan roolileikki on ennen koulunaloitusta lapsen johtava toiminta, ja erityisesti roolileikillä on tärkeä merkitys lapsen persoonallisuuden kehittymiselle. Se luo pohjaa seuraavalle kehitysvaiheille kohti kouluvalmiuksia. (OPH, 2016; Helenius & Lummelahti, 2013.) Vygotskyn (1978) mukaan roolileikissä joko lapsella tai lelulla on selvä rooli ja leikin sisällöllä on vahva sosiaalinen merkitys. Tukea tarvitaan tällöin lasten mielikuvien luovaan käyttöön sekä kieli- ja kulttuurierojen merkitysten välittymiseen lasten keskinäisessä sekä myös lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kulttuurinen mielikuviutus voi olla erilaista, ja vaikka jokaisella lapsella olisi vahvoja mielikuvia ja ideoita leikin eteenpäin viemiseksi, lasten saattaa olla vaikea kiinnittyä samaan kontekstiin. (Ks. myös Vygotsky, 1979; Arvola ym., 2017.) Varhaiskasvatuksessa onkin siis ensiarvoisen hyvä ymmärtää mielikuvaleikin ohjauksen ja tuen merkitys eri kieli- ja kulttuuritaustaisen lapsen kokonaiskehityksen tukena. Uusilla opittavilla asioilla on tärkeää olla yhteys lasten kehittyviin taitoihin, aiempiin kokemuksiin ja lapsen kulttuuriseen taustaan (OPH, 2018).

Tämän osatutkimuksen perusteella tukea arvioitiin tarvittavan oppimistaitojen osalta erityisesti kielellisissä taidoissa ja metakognitiivisissa taidoissa. Varhaiskasvatuksen ja esikoulun, mutta myös peruskoulun tuleekin systemaattisesti auttaa lapsia eri oppiaineissa, mutta erityisesti kielen ja ajattelun taidoissa (Ks. myös Ojala, 2020). Aiemmissä tutkimuksissa oppimistulokset on todettu hyviksi silloin, kun työskentelyssä on hyödynnetty lapsen omaa kieli- ja kulttuuritaustaa oppimistilanteen tukena (esim. Cummins, 2015; Naqvi, Pfitsher, Nordtokke & McKeough, 2012). Esimerkiksi äitien ja lasten kielen ja kulttuurin oppimista voisikin olla hyödyllistä tukea yhtäaikaaisesti (ks. Arvola ym., 2017). Saukkola (2020) toteaa, että etenkin eri kieli- ja kulttuuritaustaisen äidin koulutustaustalla on suuri merkitys esimerkiksi lapsen koulumenestyksen kannalta. Myös tässä tutkimuksessa ja lasten oppimistaidoissa korostui erityisesti lapsen äidin mahdollinen eri kieli- ja kulttuuritaustaisuus. Suomessa on jo saatu myönteisiä kokemuksia siitä, miten äidit voitaisiin ottaa mukaan lapsen koulunkäyntiin ja tukea äitien opiskelua samanaikaisesti lasten kanssa (ks. esim. Komulainen & Perokorpi, 2020; Lempiäinen, 2020). Voisiko tämä toimia myös varhaiskasvatuksessa?

Tämän osatutkimuksen tulosten perusteella voidaankin johtopäätöksenä todeta, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset tarvitsevat tukea varhaiskasvatuksen mikrota- salla erityisesti varhaiskasvatuksen eri toimintoihin kiinnittymiseen ja mukaan- pääsyyn. Lapset eivät varhaiskasvatushenkilöstön arviointien mukaan aina tunnista tilanteiden vaatimia erilaisia käyttäytymistapoja ja säätelymekanismeja. Voidaan olettaa, että haasteena ei välttämättä ole eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kyky ohjata omaa toimintaansa, vaan ennen kaikkea päästä mukaan ja ymmärtää mitä nyt tapahtuu ja miksi näin tehdään. (Ks. Arvola, Reunamo & Kyttälä, 2017.) Tällöin varhaiskasvatushenkilöstön jatkuvan ohjauksen, tilanteiden sanoittamisen ja lasten ymmärryksen varmistamisen merkitys korostuu.

Varhaiskasvatuksessa opitut perustaidot antavat perustan koulun aloitukselle ja siirtymiselle perusopetukseen. Oppimisen ulottuvuuksia tarkastellessa tämän tutki- muksen tulosten perusteella voisi todeta etenkin lasten toisen kielen oppimisen sekä metakognitiivisten taitojen oppimisen tukemisen vahvistamisen olevan varhaiskas- vatuksessa keskeistä. Tehty työ kantaa parhaimmillaan pitkälle eri koulutusasteille. Eriarvoistuvien koulutuspolkujen syntyminen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisy aloi- tetaan varhaiskasvatuksessa huomioimalla lasten oppimisen tukimuodot ja pedago- giset ratkaisut juuri tässä vaiheessa koulupolkua.

6.2 Millaista on eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus varhaiskasvatushenkilöstön havainnointien perusteella?

Laajan observointiaineiston tulosten (osatutkimus II ja III) perusteella eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus näyttäytyi vähäisempänä kuin kantaväestön las- ten osallisuus. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten vetäytyvä ja ei-sosiaalinen käy- tös sekä ei-toivottu käytös olivat havainnoinnin perusteella yleisempiä kuin kanta- väestön lapsilla. Lasten osallisuus kuitenkin syveni etenkin silloin, kun lapset olivat havainnoidussa tilanteessa sitoutuneella tavalla mukana (vrt. Laevers, 1994; 2005; 2016). Lasten osallisuus oli myös tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä lasten emootioihin, muihin lapsiin tai lapsiryhmään, ja roolileikkiin. Tulosten mukaan las- ten osallisuus näkyikin erityisesti roolileikkitalanteissa ja kaverisuhteissa. Tämä ha- vainto on linjassa toimintaa säätelevien makrotason valtakunnallisten Varhaiskasva- tussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) kanssa, jossa myönteisen palautteenannon ja tunnekokemusten, vuorovaikutussuhteiden ja lapsiryhmään kuulumisen tunteen tunnistetaan tukevan lasten osallisuutta ja oppimista. Varhaiskasvatuksen mikrota- son käytännöissä tämä tarkoittaa sitä, että iloon ja mielihyvään liittyvät tunnelmai- sut, toisten lasten kanssa olon tukeminen ja erityisesti roolileikki olisivat tämän ai- neiston tulosten perusteella eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta tukevia tekijöitä.

Osatutkimuksessa III tarkasteltiin erikseen yli 5-vuotiaiden lasten osallisuuden ja sosiaalisten suhteiden ilmenemistä leikkitilanteissa. Suurin tilastollisesti merkitsevä ero lasten aktiviteeteissa oli myös tässä aineistossa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja kantaväestön lasten roolileikin ilmenemisessä. Havainnoitsijat kirjasiivat kantasuomalaisten lasten osalta varhaiskasvatuspäivän aikana selvästi enemmän roolileikkiä kuin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osalta. Vastaavasti eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset leikkivät enemmän sääntöleikkejä kuin kantasuomalaiset lapset. Kansainväliset tutkimukset eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten leikistä ovatkin hyvin samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Kalkman ja Clark (2017) toteavat, että tarkastelemalla erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten roolileikkiä varhaiskasvatushenkilöstö voi ymmärtää lasten leikissä todentamia kulttuureja ja suhteita. Samoin Kirovan (2010) tutkimus osoitti, että leikki voi olla yksi väylä ilmentää kulttuurisia ryhmäidentiteettejä, kun leikkikulttuuria luodaan yhdessä. Kibsgaard (2017), Alvestad (2011), Kalkman ym. (2017) toteavat, että leikki on keino yhdistää eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia. Jotta lapsi kykenee kiinnittymään roolileikkiin tai leikissä tarvittavaan rooliin, hänen tulee kuitenkin kyetä kiinnittymään laajempaan toimintakontekstiin. Osallisuus ja osallistuminen ovat enemmän kuin vain osallistumista tilanteeseen samaan aikaan samassa paikassa. Leikkiminen on vuoropuhelua, ja osallisuus siinä edellyttää yhteistä jakamista lasten kesken. (Ojala, 2020.) Baen (2009), Virkin (2015), Vennisen, Leinosen ja Ojalan (2010) mukaan lasten osallisuuden koetaan olevan suurinta leikissä, jossa heillä on mahdollisuus ilmaista itseään ja toteuttaa omia aloitteitaan.

Varhaiskasvatuksessa olevat lapset yhdessä varhaiskasvatushenkilöstön kanssa muodostavat yhteisen mikrosysteemin, yhteisön. Kalliala (2008) toteaa, että yhteisön yhteenkuuluvuus syntyy jakaen yhteistä kokemusta yhdessä tekemisen kautta. Leikkiin osallistuminen edellyttää vuorovaikutuksen taitoa, sosiaalista kompetenssia, jonka vahvistamisen esimerkiksi Syrjämäki (2019) on väitöskirjatutkimuksessaan tunnistanut olevan osana vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa oppimisympäristöä. Tällöin lapset harjoittelivat leikkiin ja vuorovaikutukseen liittymistä tarvittaessa ohjatusti varhaiskasvatushenkilöstön avulla niin, että tuettiin oikealla lähikehityksen vyöhykkeellä toimimista. Myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että roolileikki ja sen tukeminen voikin olla yksi merkittävä tapa lisätä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten toimijuutta varhaiskasvatuksessa. Sääntöleikin lapsia saadaan mukaan yhteiseen, raamitettuun tekemiseen eli sääntöleikkejä on hyvä hyödyntää ja monipuolistaa. Esimerkiksi juuri liikunnalliset leikit ovat hyviä yhteisen tekemisen konteksteja, koska monet eri kieli- ja kulttuuritaustaiset ovat ensimmäisen osatutkimuksen tulosten osalta myös motorisilta taidoiltaan lähtökohtaisesti hyviä.

Kielitaidon rajallisuus voi olla yksi este mielikuvitusleikkien jakamiselle muiden lasten kanssa. Leikin kehitysvaiheista etenkin rooli- ja sääntöleikki ovat riippuvaisia

kielenkehityksestä ja vaativat lapselta riittävää toisen kielen osaamista ja kielen soveltamista tilannesidonnoisesti. (Ks. myös Arvola ym., 2020.) Vygotskyn mukaan (1979) kieli on mentaalinen työkalu, joka ohjaa toimintaa ja ajatusprosesseja. Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset tarvitsevat tukea erityisesti kielellisen ilmaisuuden harjoitteluun. Huomiota tulee myös kiinnittää enemmän siihen, miten tukea lapsen oman äidinkielen vahvistamista. Tutkimusten mukaan esimerkiksi oppilaiden äidinkielen ja -kulttuurin yhdistäminen opetukseen tuottaa myönteisiä oppimistuloksia kielen oppimisessa ja lasten yleisessä oppimisen tasossa (ks. esim. Naqvi, Thorne, Pfitscher, Nodstokke & McKeough, 2012).

Yhteistyö vanhempien kanssa on todettu hyväksi tavaksi tukea lasten oman äidinkielen vahvistumista ja lasten oppimista (ks. esim. Banks, 2002; Cummins, 2015; Gay, 2010; Lastikka & Lipponen, 2016; Lastikka 2019; Paavola, 2017; Janhonen-Abruquah, Paavola & Layne, 2016; Ojala, 2010; Sinkkonen & Kytälä, 2014). Lastikka ja Lipponen (2016) toteavatkin tutkimuksessaan, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten vanhemmat arvostavat ammatillista varhaiskasvatusta ja opetusta. Vanhemmat ovat usein kiinnostuneita lastensa oppimisesta. On hyvä tarkastella esimerkiksi sitä, miten eri kieli- ja kulttuuritaustaisissa perheissä käytetään kirjoja ja luetaan lapselle. Lastenkirjoja voi olla omalla äidinkielellä joko liian vähän käytössä tai vanhemmat eivät tiedä niiden olemassaolosta tai sitten perheen kotikulttuurissa kirjojen lukeminen lapsille ei ole arvostettua. Toisen kielen oppimisen tukeminen integroituna leikin ohjaukseen vie leikkiä eteenpäin ja mahdollistaisi oppimista. Onkin keskeistä pohtia, miten varhaiskasvatushenkilöstö voisi integroida leikin ja kielenkehityksen edistymistä samanaikaisesti? Miten varhaiskasvatushenkilöstö tukisi vaikuttavalla tavalla molempia?

Yhteisökulttuurin ja valtaetäisyyksien vaikutus voi näkyä lasten epävarmuutena leikissä ja leikkiin liittymisessä (Ks. Hofstede 1980; 2001; 2005; 2010); lapsen ei ehkä ole niin luontevaa tehdä aloitteita, esimerkiksi lähestyä aikuista tai olla rohkeasti omatoiminen, omia yksilöllisiä ratkaisuja ja valintojaan tekevä. Tällöin myös mahdollisuus lasten omin ajatusten tai niiden muodostamisen tukemiselle voi olla vähäisempi. Nämä ovat arjessa näkyviin tulevia ja heijastuvia, makrotason kulttuuritekijöitä. Lasta tuleeikin kannustaa ja rohkaista lapsen oman ajattelun käyttöön ja kuvitteluun. Vastavuoroinen ymmärrys voi syntyä vasta silloin, kun vuoropuhelu kantaväestön ja eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten ja aikuisten kesken on kokemuksellista ja syntyy aitoa halua ymmärtää, hyväksyä ja muokata kulttuurisesti moninaista todellisuutta yhdessä. Mielestäni tähän ollaan Suomessa vasta matkalla.

6.3 Millainen on eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta mahdollistava varhaiskasvatuksen oppimisympäristö varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana?

Neljännän osatutkimuksen oppimisympäristön aineiston tulosten perusteella voitiin todeta, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osalta osallisuutta keskeisesti mahdollistavia tekijöitä olivat yhteistyö perheiden kanssa, leikki-, luku- ja projektitilanteiden hyödyntäminen sekä hyvä pedagoginen johtajuus. Tulokset osoittivat, että perheiden kuunteluun ja päivittäisiin keskusteluihin panostaminen, varhaiskasvatushenkilöstön luomat toimintamahdollisuudet, erilaisten projektien ja teemojen kehittäminen lasten kanssa, vapaa leikki, ryhmän luovan ja ilmaisullisen ilmapiirin sekä pedagogisen johtamisen muuttajat korreloivat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallistumisen muuttujan kanssa. (Ks. Arvola, Reunamo & Kytälä, 2020.)

Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuutta ja oppimista tukevassa varhaiskasvatustyössä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja lasten osallisuus olivat negatiivisesti yhteydessä toisiinsa: jos varhaiskasvatuksessa tehdään paljon yhteistyötä perheiden kanssa, lasten osallisuus on vähäisempää. Vastaavasti, jos yhteistyötä tehdään vähän, lasten osallisuus on suurempaa. Tämä voidaan mahdollisesti selittää niin, että yhteistyötä ei tarvitse tehdä paljon silloin, kun lasten osallisuus on suurempaa. Vastaavasti yhteistyötä tehdään enemmän silloin, jos sille on lasten osallisuuden mahdollistamiseksi tarvetta. Yksi mahdollisuus on, että eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset jäävät jokapäiväisessä yhteydenpidossa vähäisemmälle huomiolle, kun perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä arvioitiin koko lapsiryhmän, ei vain eri kieli- ja kulttuuritaustaisten perheiden osalta. Tarkasteltaessa aineistoa kantaväestön lasten osalta vastaavia negatiivisia yhteyksiä ei ollut.

Tämän osatutkimuksen tulokset ovat yhteneviä aiempien tutkimushankkeiden, kuten INCLUD-ED-hankkeen ja MUCCA-hankkeen tulosten kanssa, joissa keskeisinä korostuivat aktiivinen yhteistyö perheiden kanssa ja perheiden aktiivisen osallisuuden mahdollistaminen, monikulttuurisen oppimisympäristön luominen ja opettajan positiiviset asenteet. Viitalan (2019) mukaan inklusiivisen varhaiskasvatuksen onnistumista voidaan arvioida tarkastelemalla toiminnan taustalla olevia arvoja, yhteisöllistä ilmapiiriä, lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välistä vuorovaikutusta, osallisuutta, pedagogiikan ja kehityksen oppimisen tukea, toimintaympäristöä, perheiden osallistumisen toteutumista sekä käytössä olevia resursseja. (ks. esim. Booth 2011; European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017a; Soukakou ym., 2014). Samat tekijät osoittautuivat merkityksellisiksi myös tässä tutkimuksessa, kun tarkastellaan monikulttuurisen varhaiskasvatuksen kontekstin ja kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan toteutumista Suomessa tämän väitöstutki-

muksen tulosten pohjalta. Suomalainen varhaiskasvatus on matkalla inklusiivisempaan suuntaan, mutta inklusiivisuus ei vielä täysin toteudu eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten näkökulmasta tarkasteltaessa.

Kansainvälisesti eri maiden varhaiskasvatuksen opettajien osaamista vertailevassa tutkimuksissa todetaan, että opettajat kokevat tarvitsevansa lisää osaamista lasten ja perheiden osallisuutta tukevien toimintojen mahdollistamisessa (Hakyemez-Paul, 2019; ks. myös Peterson ym., 2016). Väitän, että varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä keskeistä on kieli- ja kulttuuritietoisten oppimisympäristöjen mahdollistaminen, kuten vastavuoroisuuden lisääminen eri kieli- ja kulttuuritaustaisten perheiden kanssa. Mesotason aitoa yhteistyötä, aitoa ymmärtämistä ja vuorovaikutusta eri kieli- ja kulttuuritaustaisten perheiden kanssa tulisikin syventää. Hakyemez-Paul selvitti väitöstutkimuksessaan (2019) vanhempien osallistumista varhaiskasvatukseen Suomessa ja Turkissa. Hakyemez-Paul toteaa, että vanhempien osallistuminen lastensa varhaiskasvatukseen vaikuttaa lasten hyvinvointiin, oppimiseen ja myöhempään menestymiseen opinnoissa samoin kuin kognitiiviseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Suomalainen varhaiskasvatushenkilöstö oli turkkilaisia varhaiskasvatushenkilöstöä kriittisempää omaa toimintaansa kohtaan, ja turkkilaisia useammin suomalaiset vastaajat toivat esiin, että heidän osallistamiskäytäntönsä ovat riittämättömiä. Kun asiaa tarkastellaan suhteessa Hakyemez-Paulin (2019) väitöstutkimukseen, tulee pohtia, voisiko varhaiskasvatuksen käytännöissä tarkastella esimerkiksi ajankäyttöä ja vapaaehtoisen kasvatustyön hyödyntämistä nykyistä enemmän. Myös tässä varhaiskasvatuksen käytäntöjen sanoittaminen on keskeistä. Tarvitaan enemmän molemminpuolista kulttuurista sanoittamista sille, millaisia ovat suomalaiset kulttuuriset arvot ja asenteet, ja mitä arvokasta muusta kulttuuritaustasta tuleva osallistuja tuo mukanaan.

Toivon, että Hofsteden (1980; 2001; 2005; 2010) dimensiojaottelu osaltaan avaa varhaiskasvatushenkilöstöä pohtimaan oman toimintansa ekso- ja makrotason tekijöitä, kun vuorovaikutuksessa on samaan aikaan sekä yksilö- että yhteisökulttuurin edustajia. Ei ole itsestään selvää, että molemmat kohtaavat kasvatustutkimuksen teemat samoista kulttuurisista viitekehyksistä käsin. Korkeiden valtaetäisyyksien ja pidemmän aikakäsityksen vaikutus osallisuuteen tulee huomioida esimerkiksi pohtimalla, voidaanko perinteisiä aikatauluja väljentää tai toimia jotenkin uudella tavalla. Voiko vanhempainilta olla kokonainen vanhempainpäivä? Voiko vasukeskustelua pitää usealle vanhemmalle yhtä aikaa? Tuemmeko yhteisö- vai yhteisökulttuurista kasvatusta; miten sanoitamme omat kulttuuriset arvomme ja päämäärämme toiselle?

Tämänkin osatutkimuksen tulokset vahvistavat sitä, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia on tärkeää tukea etenkin vapaan leikin, projektioppimisen, luovuuden ja lukemisen tilanteissa. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aiempien kansainvälisten ja Pohjoismaisten tutkimusten kanssa (esim. Hellman &

Lauritsen, 2017; Jensen ym. 2019; Kalkman, Hopperstad & Valenta, 2017; Kibsgaard, 2017; Kirova, 2010). Leikki näyttää olevan yksi keskeinen avain lasten oppimisympäristön inklusiivisen osallisuuden mahdollistamiseen. Myös tässä tarvitaan enemmän yhteistä, jaetun kokemuksen ja ymmärryksen syntymistä kasvatushenkilöstön ja lasten välillä. Miten lapsi osaa leikkiä kampaajaa, jos hän ei ole koskaan käynyt kampaajalla? Katetaanko astiat kotileikissä lattialle vai pöydälle, miksi? Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä, etenkin leikkiympäristöä, olisikin hyvä tarkastella kulttuurisesti monin silmin. Ovatko varhaiskasvatuksen leikinurkkaukset jo muuttuneet globaalien maailmamme näköisiksi?

6.4 Tutkimuksen rajoitteet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut kuvata eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten arjen ilmentymistä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tässä väitöstutkimuksessa on tarkasteltu, miltä monikulttuurinen varhaiskasvatuskonteksti näyttää tällä hetkellä Suomessa ja mitkä tekijät voisivat edesauttaa yhä osallistavamman ja oppimista tukevamman varhaiskasvatuksen mahdollistumista. Orientaatioprojektin laaja kvantitatiivinen aineisto ja monet eri mittarit ovat antaneet mahdollisuuden saada kuvailevaa määrällistä tietoa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksesta.

Tämän tutkimuksen tutkimusaineistoa, sen analyysiiä ja analyysien reunaehtoja on tärkeää tarkastella kriittisesti. Laajassa tutkimusotoksessa tulokset voivat olla usein tilastollisesti merkitseviä, vaikka ne eivät olisi merkittäviä. Tällöin esimerkiksi korrelaatiot voivat jäädä melko alhaisiksi, vaikka ne olisivatkin tilastollisesti merkitseviä. Tämän tutkimuksen vahvuutena on kuitenkin laaja satunnaisotanta, joka mahdollistaa tulosten yleistettävyyden perusjoukkoon, toki alueelliset eroavaisuudet huomioiden (esim. Pohjois-Suomi). Erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista tulevien lasten osallisuutta ja oppimista on voitu tarkastella tässä yhteydessä vain rajallisesti, koska taustamuuttujien määrää ei ollut mahdollista lisätä tätä tutkimusaihetta varten. Yksityiskohtaisemmat taustamuuttujat olisivat antaneet lisätietoa ilmiöstä.

Kun tutkitaan kieli- ja kulttuuritietoista työskentelyä, on hyvä muistaa, että aineistonkeruun on tehnyt pääosin kantasuomalainen varhaiskasvatushenkilöstö. Tällä on voinut olla vaikutusta eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten toiminnan havainnointiin, sillä arvioija tulkitsee lasta omasta viitekehyksestään käsin. Havainnoijan ja oppimisympäristön arvioijan tehtävänä oli havainnoida joka lasta samalla tavalla, erottelematta esimerkiksi kieli- ja kulttuuritaustoja. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia ei havainnointi erityismittauksilla tai eroteltu muusta tutkimusjoukosta, mitä kuitenkin voidaan toisaalta pitää laajan tutkimusotannon vahvuutena. Aineisto antaa autenttista tietoa kaikista lapsista tehdyistä havainnoista, eikä observioija ole pohtinut

kieli- ja kulttuuritaustaisuuteen liittyvien tekijöiden vaikutusta havainnoissaan ja niiden kirjauksissa.

Tutkimukseen valittu varhaiskasvatushenkilöstö teki havaintoja runsaasti ja havainnot kirjattiin nopealla aikataululla. Kaikissa tilanteissa ei ollut helppoa eritellä havainnointilomakkeen tiettyjä kohtia yksiselitteisesti. Toisistaan riippumattomat mittarit ja niiden väliset tilastollisesti merkitsevät mittarit viittaavat kuitenkin mittarien luotettavuuteen ja rinnakkaisvaliditeettiin. Mittareita ei kuitenkaan ole validoitu psykometrisin menetelmin.

Tämä tutkimus on toteutettu ainoastaan Suomessa, joten vertailu muiden maiden ja kulttuurien kesken jää puuttumaan. Toisaalta Orientaatioprojektin tutkimus on kansainvälinen, ja mittarit on luotu kansainvälisen tutkijaryhmän kanssa: tutkimus on toteutettu samansisältöisenä Hong Kongissa, Taiwanissa ja Singaporessa. Orientaatioprojektin tutkimusaineisto mahdollistaisi myös näiden maiden välistä vertailua, mutta tässä työssä tarkastelu on rajoittunut Suomen varhaiskasvatukseen. Jatkossa kansainvälinen vertailu on tärkeää, jotta aiheesta saadaan lisää vertailevaa, kulttuurienvälistä tutkimustietoa.

Kirjoittaessamme pro gradu -tutkielmamme (Anttila & Rantala, 2006) pohdintaosuutta nostimme yhtenä jatkotutkimusaiheena maahanmuuttajaperheiden lasten arjen tarkastelun. On hienoa todeta tässä vaiheessa väitöskirjaa, että olen voinut toteuttaa tätä jatkotutkimusaihealuetta omalta osaltani. On myös ollut hieno nähdä näiden tutkimustulosten olevan monelta osin linjassa aiempien kansallisten tutkimusten ja tutkimusprojektien tulosten kanssa (esim. Kuusisto, 2010; Niemelä, 2015; Ojala, 2010). Sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusta tarvitaan kuitenkin vielä paljon lisää. Esimerkiksi leikkiä, erityisesti roolileikkiä olisi kiinnostavaa tarkastella videoiden ja niiden analysoinnin kautta, kuten Kibsgaard (2017) ja Kirova (2010) ovat tehneet. Ilmiön pitkittäistutkimuksellinen tarkastelu olisi myös tärkeää.

6.5 Miten ja millaista kulttuurisesti responsiivista pedagogiikkaa tulisi toteuttaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa?

Tämän väitöskirjan tulosten pohjalta voidaan todeta, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus ja oppiminen eivät vielä kaikilta osin toteudu parhaalla mahdollisella tavalla. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittämisessä keskeistä on aiempaa tietoisempi ja kokonaisvaltaisesti jaettu kulttuuri- ja kielikontekstin sanoittaminen, mallintaminen ja yhteisen ymmärtämisen selittäminen - *yhteisen todellisuuden jakaminen*. Yhteisen kulttuurisen kokemuksen ja pääoman rakentaminen on varhaiskasvatuksessa keskeistä.

Tämä edellyttää erityisesti varhaiskasvatushenkilöstön kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan vahvistamista ja yleisemmin kieli- ja kulttuuritietoisuuden aktiivista lisäämistä. Gayn (2010) mukaan kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan toteuttaminen haastaa varhaiskasvatushenkilöstön tarkastelemaan omia kulttuurisia käsityksiään, toimintamallejaan ja kulttuurisia vuorovaikutustaitojaan. Kulttuurinen responsiivisuus on tahtoa ja kykyä toimia joustavasti erilaisissa kulttuurisissa tilanteissa ja ympäristöissä. Työ edellyttää kulttuurisesti eriävien tapojen ja toimintojen, maahanmuuttoprosessiin sekä yksilön identiteetin rakentumiseen liittyvien tekijöiden ymmärtämistä (Ks. esim. Alitolppa-Niitamo & Säävälä, 2013; Karlsson, Lastikka & Vartiainen, 2018).

Varhaiskasvatushenkilöstön *leikkipedagoginen osaaminen* näyttäytyy tämän aineiston tulosten perusteella tärkeänä. Osatutkimuksen eri tuloksissa korostui selkeä yhteys leikin, erityisesti mielikuvaleikin, merkitykseen. Tulosten mukaan lasten osallisuus näkyikin erityisesti roolileikkitalanteissa ja kaverisuhteissa. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus on tulosten perusteella kantaväestön lasten osallisuutta vähäisempää ja etenkin leikkiin pääsy on ajoittain haastavaa.

Voidaankin tulkita, että varhaiskasvatuksen leikkitoimintoja on tärkeää lähteä kehittämään entistä enemmän monikulttuurista oppimiskontekstia tukevaksi. Lisäksi keskeistä *varhaiskasvatuksen oppimisympäristössä on kieli- ja kulttuuritietoisten oppimisympäristöjen, erityisesti roolileikkiympäristöjen, mahdollistaminen sekä vastavuoroisuus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten perheiden kanssa*. Hyvän pedagogisen johtamisen merkitys korostuu erityisesti eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli työn kehittäjänä ja lasten sekä perheiden osallisuuden ja oppimisen mahdollisuuksien viitoittajana. Tämä on osoitettu aiemmin esimerkiksi INCLUD-ED-hankkeessa (2011) ja MUCCA-hankkeessa (2010). MUCCA-hankkeen tuloksissa yhteisöllisyys, lapsen integroituminen vertaisryhmään, lasten toimijuus ja osallisuus sekä heidän vaikutusmahdollisuutensa suhteessa omaan arkeensa ja kasvuympäristöönsä todettiin olennaisiksi tekijöiksi onnistuneen monikulttuurisen varhaiskasvatuksen mahdollistamisessa. INCLUD-ED-hankkeen (2011) tulokset osoittivat, että keskeistä olivat opettajan positiiviset asenteet, monikulttuurisen oppimisympäristön luominen, aktiivinen yhteistyö vanhempien kanssa, sekä henkilöresurssien riittävyys ja tarkoituksenmukainen käyttö. Molemmissa hankkeissa todettiin jatkuva tarve varhaiskasvatushenkilöstön täydennyskoulutukseen ja työn ammatilliseen reflektointiin sekä dialogisempaan yhteistyöhön perheiden kanssa.

Monikulttuurisen kasvatuksen ja opetuksen tutkimus ja täydennyskoulutus on viime vuosina lisääntynyt merkittävästi ja suomalainen varhaiskasvatus on vahvasti mukana esimerkiksi muiden Pohjoismaiden varhaiskasvatustutkijoiden diskurssissa (Ks. esim. Hellman & Lauritsen, 2017; Kuusisto, 2017; Paavola, 2017). Monikulttuurisen kasvatuksen ja opetuksen kokonaisvaltaiseen tarkasteluun ja ennen kaikkea

toimintakäytäntöjen tavoitteellisesti viitoitettuun kehittämiseen tarvitaankin tutkimuksen kautta todennettuja suuntaviivoja. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan tietoista työskentelyä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen tukemiseksi. Varhaiskasvatushenkilöstön, joka mahdollistaa varhaiskasvatuksen onnistumisen, tulee haastaa omaa toimintaansa ja käyttäytymistään. Meidän kaikkien tulee Brookerin mukaan, Rogoffin (1990, 65) termiä siteeraten, *luoda siltoja aiemmin hyvin tiedetyistä kohti uutta normaalia*. Se luo myös perustan lapsen laaja-alaiselle oppimiselle, kehitykselle ja kehittyvälle identiteetille.

Varhaiskasvatuksessa luodaan merkittävä pohja, joka parhaimmillaan kantaa pitkälle eri koulutusasteille. Koulutus on merkityksellistä syrjäytymiskiirteen estämiseksi. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä saatu tutkimustieto onkin sovellettavissa muihin oppimisympäristöihin. Oppilaiden, lasten ja nuorten, ohjauksessa ja opetuksen tukitoimissa tulee jatkossakin huomioida erityisesti kieli- ja kulttuuritaustaisten oppijoiden moninaisuus (esim. Jahnukainen, Kalalahti & Kivirauma, 2019). Mielestäni Suomessa on makrotasolla uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) myötä hyvä ymmärrys kulttuurisesti responsiivisen pedagogiikan toteuttamiselle. Kulttuurinen moninaisuus tiedostetaan varhaiskasvatuksessa yhä paremmin, koska se on tuotu varhaiskasvatuksen tavoitteisiin, lakeihin ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Nyt tärkeintä on todentaa makrotasolla määritellyt tavoitteet varhaiskasvatuksen käytännön mikrotason työssä.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä monien Ojalan (2020) kuvaamien monikulttuurisen opetuksen kehittämisprosessin perustekijöiden kanssa (Ks. myös Sylva ym., 2008; Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency P9 Eyrydice, 2009; Ojala, 2010; INCLUD-ED, 2011). Ojalan (2020) mukaan pedagogiikkaa tulee kehittää kaikille samanarvoiseksi. Monikulttuurisen opetuksen kehittämisprosessi edellyttää jatkuvaa kehittämistä ja arviointia. Tarvitaan intensiivisempää pedagogiikkaa, jossa kiinnitetään huomiota sekä lasten akateemiseen että sosiaaliseen oppimiseen, lapsille ominaisiin oppimisasiin, leikkiin ja vuorovaikutukselliseen oppimiseen.

Resursseja tarkastellessa voidaan lähestyä asiaa sekä henkilöstöresurssien, osaamisresurssien että taloudellisten resurssien kautta. Hyvän pedagogisen johtamisen merkitys korostuu eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksessa. Henkilöstön osaamista tukemalla lisätään osaamis pääomaa. Yksi keino lisätä kulttuurienvälistä vuorovaikutteista ymmärrystä on eri kieli- ja kulttuuritaustaisen henkilökunnan määrän lisääntyminen varhaiskasvatuksessa. Vuorovaikutteista kulttuurista ymmärrystä lisätäksemme meidän olisi tärkeää saada varhaiskasvatuksen kentälle entistä laajempi edustus eri kieli- ja kulttuuritaustaisia työntekijöitä.

Härkösen (2003, 2008, 2009, 2011, 2013) pedagogisen systeemiteorian mukaan käytännön tasolla näkyvät ja havainnoitavat toimintatavat rakentuvat systeemissä vuorovaikutuksessa varhaiskasvatushenkilöstön maailmaa, ihmistä, yhteiskuntaa,

tietoa ja kasvatusta koskevien käsitysten ja siten myös ajattelun kanssa. Käytännön tasolla näkyvät toimintatavat kertovat siis myös niiden taustalla olevista käsityksistä ja ajattelutavoista. On oleellista lisätä tietoisuutta siitä, kuinka paljon oma tausta vaikuttaa yksilön omaan toimintaan (ks. myös Warinowski, 2017). Kaikki varhaiskasvatuksen ihmiset – lapset, varhaiskasvatushenkilöstö ja vanhemmat – tuovat vuorovaikutukseen mukanaan oman kieli- ja kulttuuritaustansa (esim. Kaur ym., 2015). Korostan, että jokainen meistä kuuluu termin ”eri kieli- ja kulttuuritaustainen” alle. Suomalainen varhaiskasvatushenkilöstö ilmentää toiminnassaan suomalaisen kulttuurin piirteitä, kuten yksilön omatoimisuuteen kannustamista, tasa-arvoista kohtelua, kirjallisia ohjeita ja täsmällistä aikakäsitystä. Kaur ja Nomanin (2015) mukaan on yhä keskeisempää ymmärtää erilaisia kulttuurisia uskomuksia ja käytäntöjä, jotta kasvatuksen ja opetuksen kentällä voidaan toimia *sopivasti toisin*.

Olen koonnut väitöstutkimuksen loppuun edellä kuvattujen osatutkimusten tulosten ja niistä tehdyn yhteenvedon myötä keskeiset havainnot ja kehittämisehdotukset suomalaisen, monikulttuurisen varhaiskasvatuksen kehittämiseksi jatkossa:

- 1) Monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa lapset tarvitsevat tukea erityisesti varhaiskasvatuksen tilanteisiin kiinnittymiseen, sosiaaliin taitoihin ja mielikuvaleikkiin, toisen kielen ja metakognitiivisten taitojen oppimiseen. Näitä lasten taitojen osa-alueita on vahvistettava aktiivisesti. Varhaiskasvatushenkilöstön jatkuvan ohjauksen, tilanteiden sanoittamisen ja lasten ymmärryksen varmistamisen merkitys korostuu. Varhaiskasvatushenkilöstön olisi hyvä kiinnittää huomiota siihen, että suomalaisen varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa ja tapahtumia avataan yksityiskohdaisemmin ymmärrettäväksi kaikille lapsille ja perheille.
- 2) Monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa yksi jatkossa keskeisin huomioitava tekijä on jaetun kulttuuri- ja kielikontekstin sanoittaminen, mallintaminen ja yhteisen ymmärtämisen kaiken tasoinen selittäminen – yhteisen todellisuuden jakaminen. Varhaiskasvatuksen on tärkeää kehittää leikin tukea niin että leikkimaailmat avautuvat yhteisesti ymmärrettäviksi esimerkiksi tarinallisuuden, luovan ilmaisun ja projektien kautta.
 - a) Leikki on yksi keskeisimmistä kulttuurisen ja kielellisen todellisuuden vastavuoroisen jakamisen muodoista varhaiskasvatuksessa.
 - b) Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ovat parhaiten osallisia ja sitoutuneita juuri leikkiin.
 - c) Lapset tarvitsevat tukea roolileikkitaitojen kehittymiseen ja vuorovaikutustilanteisiin. Erityisesti mielikuvaleikin tietoisempi mallintaminen ja hyödyntäminen sekä varhaiskasvatushenkilöstön ohjatun

ja tuetun leikin hyödyntäminen voivat tarjota mahdollisuuksia yhteisen todellisuuden rakentamiselle.

- d) Esimerkiksi kirjallisuus, sadutus, laulut, draama ja tarinat antavat tähän erinomaisen, yhteisen mahdollisuuden.
- 3) Osallisuutta tukevan oppimisympäristön piirteissä tärkeimpänä korostuivat eri kieli- ja kulttuuritaustaisten perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, sekä leikki-, luku- ja projektitilanteiden hyödyntäminen. Lisäksi tärkeänä näyttäytyi hyvä pedagoginen johtamisen merkitys. Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten vanhempien aktiivista roolia tulisi tukea kiireettömästi, ja luoda lisää osallisuutta mahdollistavia oppimis- ja leikkiympäristöjä sekä lapsille että perheille.

Lähteet

- Alanen, L. & Karila, K. (toim.) (2009). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2018). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus*, 49(1), 75–81.
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Kivipelto, S., Björklund, M., Keskitalo, P., Kuusento, K., Laasonen-Tervaoja, E. ja Vigren, H. (2020). DivED – kohti kieli- ja kulttuuritietoisempaa opettajuutta ja opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3). Saatavilla: https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/dived-kohti-kieli-ja-kulttuuritietoisempaa-opettajuutta-ja-opettajankoulutusta_
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Acquah, E. O. & Commins, N. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- Alisaari, J., Vigren, H. & Mäkelä, M.-L. (2019). Multilingualism as a resource: Policy changes in Finnish education. Teoksessa S. Hammer, K.M. Viesca, & N.L. Commins (toim.) *International Research on Content Teachers Working with Multilingual Learners: Policy, Perspectives, Preparation, Practice*, 29–49. Abingdon: Routledge.
- Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S. & Säävälä, M. (2013). *Olemme muuttaneet - ja kotoudumme. Maahanmuuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Väestöliitto.
- Alvestand, M. (2011). You can learn something every day! Children talk about in kindergarten - traces of learning cultures. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 291–304. doi: 10.1007/s13158-011-0046-6.
- Ansala, L., Hämäläinen, U. & Sarvimäki, M. (2014). *Integroitumista vai eriytymistä? Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren Suomessa*. KELA. Työpapereita 56/2014. Helsinki: Kelan tutkimusosasto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45401/Tyopapereita56.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anttila, R. & Rantala, O. (2006). *Lähellä ja kaukana: Sosiaalinen verkosto maahanmuuttajaäidin yksinhuoltajuuden tukena*. Web Reports No. 17. Turku: Siirtolaisuusinstituutti. Saatavissa: http://www.siirtolaisuusinstituutti.fi/files/pdf/webreport_017.pdf.
- Arvola, O., Lastikka, A.-L. & Reunamo, J. (2017). Increasing immigrant children's participation in the Finnish early education context. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 2538-2548. doi:10.15405/ejsbs.223
- Arvola, O., Reunamo, J., & Kyttälä, M. (2017). Maahanmuuttajataustaiset lapset suomalaisessa varhaiskasvatuksessa: kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus*, 3, 161–173.
- 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., Pankakoski, K., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020). Culturally and linguistically diverse children's participation and social roles in the Finnish Early Childhood Education – is play the common key? *Early Child Development and Care*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1716744>

- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406.
- Banks, J.A. (2008). *An introduction to multicultural education*. 4.painos. Boston, MA: Pearson.
- Benjamin, S. (2017). "People who don't live what we live, don't understand" Youths' experiences of hypermobility. Akateeminen väitöskirja. Siirtolaisuusinstituutti.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: inclusive vales into action in teacher education. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education* 41(3), 303–318.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a Context for Human development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 732–742.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. Teoksessa W.Damon: *Handbook of Child Psychology. Theoretical models of human development*. Vol 1. (Volume editor Richard M. Lerner.) 5th ed. New York: Wiley, 993–1028.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: Guilford Press.
- Brooker, L. (2017). Learning to play, or playing to learn? Children's participation in the cultures of homes and settings. Teoksessa G.Goodliff. *Young Children's Play and Creativity: Multiple Voices*. Routledge.
- City of Helsinki Urban Facts. (2016). *Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2015–2030*. Tilastoja 2016:1.
- Cummins, J. (2000). Negotiating intercultural identities in the multilingual classroom. *The CATESOL Journal* 12(1), 163–178.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Second Edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: A framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education* 26(6), 455–468, DOI:10.1080/146759986.2015.1103539.
- Cummins, J., Hu, S. Markus, P., Kristiina Montero, M. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly. Special issue: Multimodality: Out from margins of English language teaching* 49(3), 555–581. DOI:10.1002/tesq.241.
- De Feyter, J. & Winsler, A. (2009). The early developmental competences and school readiness of low-income, immigrant children: Influences of generation, race/ethnicity, and national origins. *Early Childhood Research Quarterly* 24(4), 411–431.
- Dervin, F., & Li, Y. (2018). Comparing and contrasting how social justice is "done" in education. Critical reflection on China and Finland. *Education & Society*, 36(1), 35–54.
- Dusi, P., Steinbacha, M., & Falcon, I.G. (2014). Integration in Italian primary schools: Immigrant children's voices. *European Journal of Social & Behavioural Sciences*, IX, 1393–1402. doi: 10.15405/ejsbs.123
- Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency P9 Eyrydice. (2009). *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*. Brussels.
- Eisenberg, N., Smith, C.L. & Spinrad, T.L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. Teoksessa K.D. Vohs & R.F.Baumeister (toim.) *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. 2. painos. New York, NY: Guilford Press, 263–283.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & emotion*, 6(3-4), 169–200.
- Essa, E.L. (2011). *Introduction to early childhood education*. Annotated student's ed. 6.painos. Belmont, CA: Wadsworth.
- ETNO. (2019). *Oikeus kuulua joukkoon – Ehdotuksia monikulttuuristen nuorten yhteenkuuluvuuden vahvistamiseksi suomalaisessa yhteiskunnassa*. Etnisten suhteiden neuvottelukunta ETNO.

- European Agency of Special Needs and Inclusive Education 2017a. (2017). *Inclusive early childhood education environment self-reflection tool*. Toim. E.Björck-Åkesson M. Kyriazopoulou, C.Giné & P.Bartalo. Denmark: Odense.
- Fogle, L.W., & King, K.A. (2013). Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics*, 19, 1–25.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis, 1914. Tampere: Tampere University.
- Forsell, J. (2018). Osallisuus varhaiskasvatuksessa. Lapsen kokemus osallisuus henkilöstön havainnoimana. Opinnäytetyö. Humanistinen ja kasvatustieteellinen tutkimuskeskus. Mikkeli: Kaakkois-Suomen Ammattikorkeakoulu. Saatavissa: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/152889/Forsell%20Jaakko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferreira, J.M., Karila, K., Muniz, L., Amaral, P.F., & Kupiainen, R. (2018). Children's perspectives on their learning in school spaces: What can we learn from children in Brazil and Finland? *International Journal of Early Childhood*, 50, 259–277. doi: 10.1007/213158-018-0228-6 .
- Frankenberg, S.J., Taguchi, H.L., Gerholm, T., Bodén, L., Kallioinen, P., Kjällander, S., Palmer, A. & Tonér, S. (2019) Bidirectional Collaborations in an Intervention Randomized Controlled Trial Performed in the Swedish Early Childhood Education Context. *Journal of Cognition and Development*, 20:2, 182–202, DOI: 10.1080/15248372.2018.1520712
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Multicultural education Series. 2. painos. New York: Teachers College Press.
- Gidlund, U. (2018). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education* 22(4), 441–455.
- Guo, K. (2017). Immigrant children in the context of multicultural early childhood education. *Journal of Cultural Diversity*, 24(1), 13–19.
- Göncü, A. & Gaskins, S. (2011). Comparing and Extending Piaget's and Vygotsky's Understandings of Play: Symbolic Play as Individual, Sociocultural, and Educational Interpretation. Teoksessa A.D. Pellegrini. (toim.) *The Oxford Handbook of The Development of Play*, 48–58. Oxford: Oxford University Press.
- Haikkola, L. (2014). Uutta tietoa maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten terveydestä ja hyvinvoinnista - yleiskuva myönteinen. Teoksessa *Eriarvoistuva lapsuus. Lasten hyvinvointi kansallisten indikaattorien valossa*. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2014:3, 110–111. Helsinki: Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Hakkarainen, P. (2010). Lähikehityksen vyöhyke - pedagoginen kulmakivi? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 41 (3), 240–251. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Hakkarainen, P. & Veresov, N. (1998). Leikki, mielekkäisyys ja lapsen kehitys. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. *Kasvatus* 29(5), 452–462. Jyväskylä: koulutuksen tutkimuslaitos.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research, 375. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Halttunen, L.; Waniganayake, M.; Heikka, J. (2019). Teacher leadership repertoires in the context of early childhood education team meetings in Finland. *Journal of early childhood education research* 8(1), 143–161.
- Hakyemez-Paul, S. (2019). *Parental Involvement in Early Childhood Education: Turkish and Finnish Contexts* University of Turku. Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Doctoral Programme on Educational Policy, Lifelong Learning and Comparative Education, Turku: Turun yliopisto.
- Helenius, A. & Korhonen, R. (2008). *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehittämiseen*. Helsinki: WSOY.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. (2013). *Leikin käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Hellman, A. & Lauritsen, K. (toim.). (2017). *Diversity and social justice in early childhood education: Nordic perspectives*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus - itsestään selvääkö? Keskustelua. *Kasvatus & Aika* 11(3), 91–95.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Cultures consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. (2nd ed.). London, UK: Sage.
- Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2010). *Cultures and Organizations - Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New York: McGrawHill.
- Holm, G. & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: Education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), 107–120. doi:10.1080/14675981003696222.
- Hujala, E. Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S., & Nivala, V. (1998). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Helsinki: Gummerus.
- Härkönen, U. (2003). *Mitä termit varhaiskasvatus ja esiopetus tarkoittavat?* Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 86. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Härkönen, U. (2008). New pedagogical systems theory and early childhood education culture. Teoksessa U. Härkönen, & E. Savolainen (toim.). *International views on early childhood education*, 1–40. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Härkönen, U. (2009). Pedagogical systems theory and model for sustainable human development in early childhood education and care (ECEC). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11(2), 77–86.
- Härkönen, U. (2011). The process of creating the pedagogical systems theory for early childhood and preschool education. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P.K. Smith, M. Waniganayake, & E.Kikas (toim.) *Global perspectives in early childhood education. Diversity, challenges and possibilities*, 47–66. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Härkönen, U. (2013). Pedagogical systems theory as a cornerstone of sustainable early childhood and preschool education. Teoksessa U. Härkönen (toim.), *Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice*, 411–451. Joensuu: University of Eastern Finland.
- INCLUD-ED. (2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. Annex 1 – Description of work*. Sixth Framework Programme. Priority 7. Citizens and governancy in knowledge-based society. European Union.
- Itkonen, T., Dervin, F. & Talib, M-T. (2017). "Finnish Education: An Ambiguous Utopia?". *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 2(2), 13–28. <https://doi.org/10.4018/IJBIDE.2017070102>
- Jahnukainen, M., Kalalahti, M., & Kivirauma, J. (toim.). (2019). *Oma paikka haussa - Maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Janhonen-Abuquah, H., Paavola, H., & Layne, H. (2016). Kriittisiä näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatukseen. *Kasvatus*, 47(3), 245–251.
- Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J.M., Ebrahim, H.B., Scherman, A.Z., Reunamo, J., & Hamre, B.K. (2019). *Play facilitation: the science behind the art of engaging young children*. Billund: The Lego Foundation.
- Johnsson, B., & Christensen, L.B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2. painos). Boston: Allyn and Bacon.
- Jokikokko, K., & Karikoski, H. (2016). Exploring the narrative of a Finnish early childhood education teacher on her professional intercultural learning. Varhaiskasvatuksen tiedelehti. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 92–114.
- Jónsdóttir, E.S., & Ragnarsdóttir, H. (2010). Multicultural education in Iceland: Vision or reality? *Intercultural education*, 21(2): 153–167.

- Järvenkallas, S., Karila, K. & Kosonen, T. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf?sequence=1>
- Kalliala, M. (2008a). Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2012). Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalkman, K. & Clark, A. (2017). Here we like playing princesses - newcomer migrant children's transitions within day-care: Exploring role play as an indication of suitability and home and belonging. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 292–304. doi:10.1080/1350293X.2017.1288020
- Kalkman, K., Hopperstad, M., & Valenta, M. (2017). “Do you want this?” Exploring newcomer migrant girls’ peer reception in Norwegian day care: Experiences with social exclusion through the exchange of selfmade artefacts. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 23–38.
- Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children’s self-regulation of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development*, 26(5–6), 847–870.
- Kangas, J., & Lastikka, A-L. (2019). Children’s Initiatives in the Finnish Early Childhood Education Context. In S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan, & P. Williams (Eds.), *Nordic Families, Children and Early Childhood Education*, 15–36. (Studies in Childhood and Youth). Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16866-7_2
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1833-2>
- Kane, M.T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50 (1), x1–73.
- Karila, K.; Kinon, J. & Virtanen, J. (2001). Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K.Karila, J., Kinon & J., Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–24.
- Karlsson, L., Lastikka, A-L., & Vartiainen, J. (2018). *KOTO - Kohtaamisia taidolla ja taiteella. Kielten ja kulttuurien yhteisöllistä oppimista ja kotoutumista*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Kaur, A. & Noman, M. (2015). Exploring Classroom Practices in Collectivist Cultures Through the Lens of Hofstede’s Model. *The Qualitative Report*, 20(11). Saatavissa:https://www.researchgate.net/profile/Noman_Mohammad/publication/281963066_Exploring_Classroom_Practices_in_Collectivist_Cultures_Through_the_Lens_of_Hofstede's_Model/links/56512a7808aeafc2aab76bc7/Exploring-Classroom-Practices-in-Collectivist-Cultures-Through-the-Lens-of-Hofstedes-Model.pdf
- Kettukangas, T. (2017). *Perustoiminnot-käsite varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 110. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Kibsgaard, S. (2017). Children's social play as a pathway to second language acquisition. Teoksessa A. Hellman & K.Lauritsen (toim.), *Diversity and social justice in early childhood education: Nordic perspectives*, 111–129. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Kiili, J. (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 283. Jyväskylä: Jyväskylän opisto.
- Kirova, A. (2010). Children's Representations of Cultural Scripts in Play: Facilitating Transition From Home to Preschool in an Intercultural Early Learning Program for Refugee Children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4:2, 74–91, DOI: 10.1080/15595691003635765
- Kirova, A. & Hennig, K. (2013). Culturally responsive assessment practices: Examples from an intercultural multilingual early learning program for newcomer children. *Power and Education*, 5(2), 106–119. doi: 10.2304/power.2013.5.2.106.

- Komulainen, V. & Perokorpi, I. (2020). *Maahanmuuttajataustaisten lasten kokemuksia äitien opiskelusta osana Äidit mukana-hanketta*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kulti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Akademisk avhandling i pedagogic. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Kuusisto, A. (2010). *Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia*. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto, Tutkimuksia 2010:3.
- Kuusisto, A., & Lamminmäki-Vartia, S. (2012). Moral foundation of the kindergarten teacher's educational approach: self-reflection facilitated educator response to pluralism in educational context. *Education Research International*, 1, 1–13. <https://doi.org/10.115/2012/30356>.
- Kuusisto, A., Kallioniemi, A., & Matilainen, M. (2014). Monikulttuurinen työyhteisö suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä. *Kasvatus*, 45(2), 113–126.
- Kuusisto, A. (2017). Negotiating perceptions on worldview: Diversity in Finnish early childhood education and care. Teoksessa A. Hellman & K. Lauritsen (toim.). *Nordic Perspectives on Diversity and Social Justice in Early Childhood Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Kuittinen, S. & Isosävi, S. (2013). Vanhemmuus ja pienten lasten hoiva eri kulttuureissa. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S. & Säävälä, M. *Olemme muuttaneet - ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto.
- Kyhälä, A., Reunamo, J., & Ruismäki, H. (2012). Physical activity and learning environment qualities in Finnish day-care. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 45, 247–256.
- Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M. & Ylinampa, K. (2013). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupolun - oppilaiden kokemuksia koulunkäyntiin liittyneistä merkityksellisistä tekijöistä. *NMI-Bulletin*, 23 (3).
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H-M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>
- Laiti, M. (2018). *Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus Suomessa*. Väitöskirja. Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 243. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-098-2>
- Laevers, F. (toim.) (1994). *Defining and assessing quality in early childhood education*. Studia Paedagogica. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2003). Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (toim.), *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education*, 13–24. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2005). *Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Experiential Education. Katholieke Universiteit Leuven: Research Centre for Early Childhood and Primary Education.
- Laevers, F. (2016). *Making care and education more effective through wellbeing and involvement. An introduction to Experiential Education*. Research Centre for Experiential Education. Leuven, Belgium. Saatavissa: https://vorming.cego.be/images/downloads/Ond_DP_IntroductionExpEduc.pdf
- Lastikka, A-L. & Lipponen, L. (2016). Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75–94.
- Lastikka, A-L., & Kangas, J. (2017). Ethical Reflections of Interviewing Young Children: Opportunities and Challenges for Promoting Children's Inclusion and Participation. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 11(1), 85–110. <https://doi.org/10.17206/apjrece.2017.11.1.85>.

- Lastikka, A-L. (2019). *Culturally and Linguistically diverse children's and families' experiences of participation and inclusion in Finnish early childhood and care*. Lisensiaatintyö. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019102835162>.
- Lauritsen, K. (2014). Cultural identity and the kindergarten: A Norwegian case study. Teoksessa H. Ragnarsdóttir & C. Schmidt (toim.), *Learning spaces for social justice: International perspectives on exemplary practices from preschool to secondary school*, 26–42. London: Trentham.
- Layne, H. (2016). "Contact zones" in Finnish (intercultural) education. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Layne, H., & Lipponen, L. (2016). Student teachers in the contact zone: developing critical intercultural 'teacherhood' in kindergarten teacher education. *Globalisation, Societies and Education*, 14(1), 110–126. doi: 10.1080/14767724.2014.980780
- Layne, H., & Dervin, F. (2016). Problematizing Finland's pursuit of intercultural (kindergarten) teacher education. *Multicultural Education Review*, 8(2), 118–134.
- Lempiäinen, E. (2020). *Vanhemmat mukaan kouluun-hankkeen kotouttamistehokkuus*. Opinnäytetyö. Helsinki: Haaga-Helia AMK.
- Naqvi, R., Thorne, K.J., Pfitscher, C.M., Nordstokke, D.W. & McKeough, A. (2012). Reading dual language books: Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Research* 11(1), 3–15. DOI: 0.1177/147678X12449453.
- Niemelä, R. (2015). *Inclusionary practices in a Finnish Pre-primary school context*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nsamenang, A.B. (2009). Cultures in early childhood care and education. Teoksessa M. Flear, M. Hedegaard, & J.Tudge (toim.), *Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels*, 23–45. New York, NY: Routledge.
- Martikainen, T. 2009. Maahanmuuttajasukupolvet. Equality in Educational Opportunities – the Nordic Dimension -seminaari, Hanasaari, Espoo, 21.–22.9.2009. Saatavissa:www.hanaholmen.fi/fi/.../108-artikkeli-martikainen-suomi
- Martikainen, T. & Haikkola, L. (2010). *Maahanmuutto ja sukupolvet*. Tietolipas 233. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Martikainen, T., Saukkonen, P., & Säävälä, M. (toim.) (2013). *Muuttajat: Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. (1. painos). Helsinki: Gaudeamus.
- Martikainen, T., Saari, M., & Korkiasaari, J. (2013). Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*, 23–54. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Metsäpelto, R-L., Poikkeus, A-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K. Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. (2020). *Conceptual framework of teaching quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*. Saatavissa: psyarxiv.com/52tcv doi: 10.31234/osf.io/52tcv
- Michell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. (1999.) Tutkija perusvalintojen edessä: kvalitatiivinen vai kvantitatiivinen? Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena-kustannus, 177–181.
- Ojala, M. (2004). Helsinki Study: Learning in the modern preschool settings for six-year-old children. *Journal of Teacher Education and Training*, 4, 45–56.
- Ojala, M. (2005). How Finland in researching early childhood education. In B. Spodek & O.N. Saracho. (toim.). *International Perspectives on research in early childhood education*. Information Age Publishing: Greenwich, Connecticut, 79–118.

- Ojala, M. (2008) Cross-case comparative analysis for Pre-Primary Schools, INCLUD-ED. Project 2: European effective educational practices: How is education contributing to overcome or reproduce social exclusion? Department of Behavioral Sciences. Helsinki: University of Helsinki.
- Ojala, M., Niemelä, R., & Lastikka, A-L. (2010). *Case Study of the Finnish Local Project Working Towards Social Cohesion in 2010. INCLUD-ED. Project 6. 4th round (WP 22)*. Helsinki: University of Helsinki.
- Ojala, M. (2010). Developing multicultural early childhood education in a Finnish context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1), 13–22. doi:10.1007/2288-6729-4-1-13
- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatukseen, opetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus. (2004). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: STAKES.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2016:1. (3. muutettu painos, sisältää määräyksen 72/011/2015 mukaiset muutokset). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Leikki esiopetuksessa*. Tukimateriaali. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/leikki_esiopetuksessa_tukimateriaali_0.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi. Kipupisteet ja toimenpide-esitykset III*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:1. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-613-3>
- Paavola, H. (2017). Included or not? Factors related to successful preschool education in multicultural preschools from parents' perspective. Teoksessa A. Hellman & K. Lauritsen (toim.). *Nordic perspectives on diversity and social justice in early childhood education*, 151–172. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Park, M., Katsiaficas, K., & McHugh, M. (2018). *Responding to the ECEC Needs of Children of Refugees and Asylum Seekers in Europe and North America*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Parrish, P. & Linder-VanBerschoot, J. A. (2010). Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction. *International Review of Research in Open and distance learning*. Vol. 11 (2).
- Pascal, C., & Bertram, T. (2018). Effective early learning: A praxeological and participatory approach to evaluating and improving quality in early childhood education. *FAEEBA*, 27(51), 105–120.
- Piaget, J. (1945.) *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pianta, R. (2012). *Handbook of early childhood education*. Saatavissa: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlymtfXzQzOTI3M19fQU4I?sid=ae329987-e8da-4798-bbff-0b0df-ba7b6c8@sessionmgr4007&vid=0&format=EB&rid=1>.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) (2019). *Varhaiserytyiskasvatus*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I., & Kobacsne Bakosi, E. (2016). Professionalism of preschool teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 136–156. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120529>.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 70–84.
- Ragnarsdóttir, H. (toim.) (2015). *Learning spaces for inclusion and social justice: Success stories from immigrant students and school communities in four Nordic countries. Report on main findings from Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Saatavissa http://lsp2015.hi.is/final_report
- Ragnarsdóttir, H., Jonsdóttir, F.B., & Blöndal, H. (2017). Addressing Linguistic and Cultural Diversity in Icelandic Preschools: Creating Inclusive Learning Spaces. Teoksessa A. Hellman & K.

- Lauritsen (toim.), *Nordic Perspectives on Diversity and Social Justice in Early Childhood Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Rakkolainen-Sossa, S. (2016). Kasvatuskumppanuuden hengessä - Kansainväliset perheet ja varhaiskasvatus monikielisten lasten kehitystä tukemassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 7(3).
- Rastas, A. (2007). Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Reunamo, J. (2000). Lapsi muuttavana ja muuttavana osallistujana päiväkotitilanteissa. Saatavissa: <http://www.helsinki.fi/~reunamo/tutkimus/tutk98/kansi.htm>.
- Reunamo, J. (2005). *Päiväkotihenkilökunnan Vasu-näkemyksiä Helsingissä 2005*. Saatavissa: http://www.helsinki.fi/reunamo/tutkimus/vasu_palaute05.pdf.
- Reunamo, J. (2006). Eräs malli varhaiskasvatussuunnitelman (Vasun) työstämiseksi. Teoksessa A-L. Huttunen & A-M. Kokkonen (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Kasvatustieteen päivien verkkojulkaisu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 27–36.
- Reunamo, J. (2007). Tasapainoinen varhaiskasvatus: Erilaisia tapoja suhtautua muutokseen. Helsinki: WSOY.
- Reunamo, J. (2007). Adaptation and agency in ECE. *European ECE Research Journal*, 15(3), 365–377.
- Reunamo, J., Lee, H.-C. Wu, R., Wang, L.-C., Mou, W.-Y., & Lin, C. J. (2013). Perceiving change in role play. *European Childhood Education Research Journal*, 21(2), 292–305. doi:10.1080/1350293X.2013.789193
- Reunamo, J. ja Käyhkö, M. (2014). Leikin tukeminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.) *Varhaiskasvatuksen kehittäminen – kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 66–82.
- Reunamo, J., Hakala, L., Saros, L., Kyhälä, A.-L., Lehto, S. & Valtonen, J. (2014). Physical activity in day-care. *Early Years*, 34, 32–48. doi:10.1080/09575146.2013.843507
- Reunamo, J., Lee, H.-C., Wang, L.-C., Ruokonen, I., Nikkola, T., & Malmstom, S. (2014). Children's activity in day care. *Early Child Development and Care*, 184 (4), 617–632.
- Reunamo, J. (2016) Lapsilähtöinen toimintakulttuuri edellyttää lapsen kuuntelua. Teoksessa A. Sääkslahti (toim.). *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 22, 27–31.
- Reunamo, J. (2017). Kehittävä palaute varhaiskasvatuksessa: Observoijan koulutusmateriaali. Saatavissa: https://blogs.helsinki.fi/eceefeedback/files/2017/03/Obs.koulutus1_2017.pdf
- Reunamo, J., & Sajaniemi, N. (2018). Tukijärjestelyjen yhteys lasten päiväkotiarkeen. Teoksessa M-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M., Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, N., M. Jahnukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo & R. Hotulainen. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet*, 55–59). Saatavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161062>.
- Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2016). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early child development and care*, 187(11), 1611–1622. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>.
- Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 59, 446–456.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University.
- Roopnarine, J.L. & Johnson, J.E. (2013). *Approaches to early childhood education*. 6.painos. Lontoo: Routledge. Education, vol. 30.
- Routamaa, V. & Hautala, T. M. (2008). Understanding Cultural Differences, The Values in a Cross-Cultural Context. *International Review of Business Research Papers* 4(5), 129–137.
- Rumbaut, R. (2004). Ages, Life stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generation in the United States. *International Migration Review* 38 (3): 1160–1205.
- Rumbaut, R. (2005). Turning Points of the Transition to Adulthood: Determinants of Educational

- Attainment, Incarceration, and Early Childbearing among Children of Immigrants. *Ethnic and Racial Studies* 28(6): 1041–1086.
- Rumbaut, R. & Ima, K. (1998.) *The Adaptation of Southwest Asian Refugee Youth: A Comparative Study*. Final Report to the Office of Resettlement. San Diego: San Diego State University, Department of Sociology.
- Sarkkinen, T. (2018). *Reliabiliteettitutkimus: Havainnoijien välinen yhteneväisyys observoinnissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sinkkonen, H-M, Närhi, M., & Kyttälä, M. (2020). *Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden käsitykset ja kokemukset oppimista ja koulunkäyntiä tukevista tekijöistä*. NMI-Bulletin 2/2020. Niilo Mäki Instituutti. Saatavissa: http://www.socca.fi/files/161/Monikulttuurisen_maahanmuuttajatyön_toimintamalli_2008.pdf
- Smith, G.T. (2005). On construct validity: Issues of method and measurement. *Psychological Assessment*, 17 (4), 396–408.
- Socca. (2008) Monikulttuurinen varhaiskasvatus pääkaupunkiseudun toimintamalli MONIKU-sosiaalinen vahvistaminen pääkaupunkiseudun monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa v. 2005–2007. Saatavissa: http://www.socca.fi/files/161/Monikulttuurisen_maahanmuuttajatyön_toimintamalli_2008.pdf
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 40. Scripta Lingua Fennica Edita. Turku: Turun yliopisto.
- Soukainen, U. (2016). *Johtamisen tarkastelu varhaiskasvatuksen perustehtävän toteutumisen näkökulmasta - Orientaatioprojektissa kerätyn johtajuusaineiston analysointi sekä tiedon hyödyntäminen johtajuuden kehittämisessä varhaiskasvatuksen yksiköissä*. Saatavissa: <https://www.tsr.fi/documents/20181/301094/115504-loppuraportti-Soukainen+2016.pdf>.
- Soukaku, E.P., Winton, J., West, T.A., Sideris, J.H. & Rucker, L.M. (2014). Measuring the quality of inclusive practices: findings from the inclusive classroom profile pilot. *Journal of Early Intervention*, 35(1), 4–14.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S., Jelicic, H., Barreau, S., Grabbe, Y., Smees, R. & Welcomme, W. (2004). *Effective pre-school and primary education (EPPE 3–11). Final report from the primary Phase: Preschool, school and family influences on children's development during key stage 2 (ages 7–11). Research report DCSF-FF06*. Department for children, school and families. The UK government.
- Syrjämäki, M. (2019.) *Leikkien, havainnoiden, kannatellen. Vertaisvuorovaikutusta vahvistavaa pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Säävälä, M. (2013). *Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä*. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S. & Säävälä, M. *Olemme muuttaneet ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto, 117–133.
- Tahvanainen, I., & Turunen, S. (toim.) (2016). *Leikki astuu varpaille Kokemuksia VKK-Metron leikin kehittämiskaudesta*. Soccan työpapereita 2016:1. Helsinki: Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3 (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Tilastokeskus (2019), henkilökohtainen tiedonanto 25.1.2019.
- Tonyan, H.A. (2015). Everyday routines: A window into the cultural organization of family child care. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 311–327.
- Tonyan, H.A. (2017). Opportunities to practice what is locally valued: An ecocultural perspective on quality in family child care homes. *Early Education and Development*, 28(6), 727–744.

- Turja, L. (2016). *Model of children's participation in ECEC*. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/316895844_Model_of_children%27s_participation_in_ECEC.
- Turjanmaa, E. (2020). *Conflict, solidarity, and acculturation: Adolescents' adaptation and perceptions of intergenerational relations after immigration*. Faculty of Social Sciences. Helsinki: University of Helsinki. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3430-1>
- Turunen, S. (2016). "Nyt me tiedetään, että aikuisten kuuluukin leikkiä". *Kasvattajan rooli leikkiä edistävissä ja rajoitavissa tekijöissä*. Soccan työpapereita 2016:2. Helsinki: Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2011). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:20. Turku: Turun yliopisto.
- Valo, M. (2013). Monografia vai artikkeliväitöskirja? *Yliopistopedagogiikka vol. 20 (1)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavissa: <https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2013/04/yliopistopedagogiikka-1-13-valo.pdf>
- UNICEF, Convention on the Rights of the Child. Saatavissa: Convention on the Rights of the Child text | UNICEF.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., Reisen, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology* 100 (1), 67–77.
- Vandenbroeck, M., Roets, G., & Roose, R. (2012). Why the evidence-based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (4), 537–552.
- Varhaiskasvatuslaki (580/2015).
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89–107.
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Heikkilä, M. (2019). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1–14. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1611045>.
- Veijalainen, J. (2020) Lasten itsesäätely lasten kuvaamien hallintakeinojen ja tunneilmaisun näkökulmasta. Väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6498-8>.
- Venninen, T., Leinonen, J., & Ojala, M. (2010). "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi". *Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Työpapereita 2010:3. Helsinki: Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus.
- Viitala, R. (2019). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–77.
- Virkki, P., Nivala, E., Kiilakoski, T. & Gretchel, A. (2012.) Päiväkotien tarjoama osallisuusympäristö. Teoksessa A. Gretchel, & T.Kiilakoski (toim.), *Demokratiaoppitunti*, 180–188. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. Väitöskirja. Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Vuorinen, K., Erikivi, A., & Usitalo-Malmivaara, L. (2018). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45–57.
- Vuorisalo, M. (2013). *Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Väitöskirja. Kasvatus, Psykologia ja Sosiaalitiiteen tutkimus 467. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vuorisalo, M., Rutanen, N., & Raittila, R. (2015). Constructing relational space in early childhood education. *Early years: an international journal of research and development*, 35(1), 67–79. doi:10.1080/09575146.2014.985289.

- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. Teoksessa J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (toim.), *Play - it's Role in Development and Evolution*, 537–554. New York: Basic Books.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S.(1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Warinowski, A. (2017). Monikulttuurisuuskasvatuksen yksinäpaisuudesta moninaisuuteen. *Kasvatus*, 48(3), 242–248.
- Zilliacus, H., Holm, G., & Sahström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education - The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231–248.



**TURUN
YLIOPISTO**
UNIVERSITY
OF TURKU

ISBN 978-951-29-8467-1 (PRINT)
ISBN 978-951-29-8468-8 (PDF)
ISSN 0082-6987 (Print)
ISSN 2343-3191 (Online)