

Tiina Suominen

KULTTUURIEROJEN HUOMIOINTI VARHAISKASVATUKSESSA JA ALKUOPETUKSESSA

Tarkastelussa individualistinen ja kollektivistinen kulttuuri

TIIVISTELMÄ

Tiina Suominen: Kulttuurierojen huomiointi varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa - Tarkastelussa individualistinen ja kollektivistinen kulttuuri
Pro Gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden ja kulttuurintutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus
Marraskuu 2022

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kulttuurisista taustoista johtuvien erojen huomioimisen keinoja varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa. Kulttuurisista ulottuvuuksista tarkastelun pääpaino kohdistui individualistiseen ja kollektivistiseen kulttuuriin, jotka eroavat toisistaan yksilön ja ryhmän tavoitteiden suhteen. Kulttuuritausta vaikuttaa arvoihin, asenteisiin ja oletuksiin, jotka kytkeytyvät myös kasvatukseen liitettyihin tavoitteisiin. Jos odotukset ovat erilaisia, voi institutionaalisen kasvatuksen ja perheiden välille syntyä konflikteja, joita ennaltaehkäisemällä pystytään paremmin tukemaan lasten kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaisesti.

Kulttuuritaustaan liittyvien erojen huomioon ottamisen keinoja selvitettiin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin käyttämällä aineistona kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta. Aineistoksi valikoitui 15 vertaisarvioitua artikkelia vuosilta 2010–2021. Suomalaiseen kontekstiin aihe tuotiin tarkastelemalla kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden pohjalta havaittujen kulttuurierojen huomioinnin keinojen esiintymistä vuonna 2022 julkaistussa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Menetelmänä käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta havaitut kulttuurierojen huomioinnin keinot on tutkimuksen analyysissä jaettu kuuteen kategoriaan: ammatillinen osaaminen, perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen, pedagogiset keinot, tukiohjelmat ja refleksiivisyys. Samaa jaottelua on hyödynnetty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisällönanalyysin pohjana. Tutkimuskirjallisuudessa painottui ammatillisen osaamisen lisääminen sekä perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, kun taas Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen ja pedagogiset keinot olivat eniten edustettuina. Kriittinen multikulturalismi tuotiin tutkimustulosten analyysivaiheessa tarkastelun kehysteoriaksi. Tähän näkökulmaan liittyen tuloksia tarkasteltiin valtasuhteiden ja kulttuurisen itsereflektion valossa.

Kulttuurierojen huomioinnin keinot olivat monipuolisia, vaikka perusasetelmana useissa kansainvälisissä tutkimusartikkeleissa olikin oletus individualistisesta kulttuurista valtakulttuurina ja kollektivistisesta kulttuurista sellaisena, joka tulee ottaa huomioon. Tämän valta-aseman purkamiseksi reflektiivisyys omista ja muista kulttuurisista näkökulmista tuli esiin molemmissa tutkimuksen aineistoissa. Refleksiivisyys on pohjana kriittiselle multikulturalismille.

Tutkimuksen myötä tietoisuus kulttuurierojen huomioinnin tärkeydestä lisääntyy ja kulttuurinäkökulma voidaan paremmin ottaa huomioon institutionaalisessa kasvatuksessa välttämällä siten eri kulttuureihin sosiaaliseen ihmisten välisiin väärinymmärryksiä.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, kulttuurierot, individualistinen, kollektivistinen, kriittinen multikulturalismi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Tiina Suominen: Means of culturally responsive education in early childhood education and first grades of schooling – Focusing on individualistic and collectivistic cultures

Master's Thesis

Tampere university

Master's program in educational and cultural research, early education

November 2022

The objective of this study was to investigate the means of practicing culturally responsive education among children up to nine years old. The focus is on individualistic and collectivistic cultural dimensions, which differ predominantly on their stance on individual versus group objectives. Cultural background has an impact on our values, attitudes and presumptions, which affect also the goals set for education and care. If these expectations differ between institutional education and families, misunderstandings may arise. To better support children's education according to aims of the National core curriculum for ECEC (early childhood education and care) these potential sources of conflicts should be understood.

Means of acknowledging cultural differences in institutional education were studied by systematic literature review. Material consisted of 15 international peer-reviewed research publications from the years 2010–2021. To obtain Finnish perspective, culturally responsive means of practice were also searched for in the National core curriculum for ECEC using the results of literature review as the basis of analysis. Theory-oriented content analysis was used as a method for the analysis.

The means of acknowledging cultural differences observed in the international research literature are divided into six categories: professional knowledge, collaboration with families, understanding the importance of cultural background, pedagogical practices, intervention programs and reflexivity. The same categorizing was been utilized also when analyzing the National core curriculum for ECEC. The observed emphasis in the international research literature was on the professional knowledge and collaboration with families while understanding the importance of cultural background and pedagogical practices were more stressed in the National core curriculum for ECEC. The results were examined through the lens of critical multiculturalism to reveal possible power relations and cultural self-reflexivity related to culturally responsive education.

The perspective to cultural differences observed in the international research literature mainly assumes individualistic culture as the main culture suggesting culturally responsive means of practice to be directed towards collectivistic culture. Despite this presumption, versatile means of acknowledging cultural differences were observed. Among those, reflexivity on both person's own and other's cultural aspects was brought up in both materials analyzed, i.e. international research literature and National curriculum for ECEC. Reflexivity is the starting point for critical multiculturalism by which the biased power relations can be changed.

By this study the knowledge of the importance of practicing culturally responsive education will increase and the cultural aspects can be further stressed in the context of institutional education. The aim is to understand and also to prevent misunderstandings and conflicts among people with different cultural backgrounds.

Keywords: Early education, cultural differences, individualistic, collectivistic, critical multiculturalism

The originality of this publication has been checked by Turnitin OriginalityCheck -software.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	8
2.1	INDIVIDUALISTINEN JA KOLLEKTIVISTINEN KULTTUURI.....	8
2.2	VARHAISKASVATUS JA TAVOITE INKLUSIIVISUUDESTA	11
2.3	KULTTUURISET EROT KASVATUKSEN NÄKÖKULMASTA	12
2.3.1	<i>Kasvatukselliset tavoitteet individualistisessa ja kollektivistisessä kulttuurissa</i>	12
2.3.2	<i>Kulttuurierojen ilmeneminen lapsen kehityksessä ja kasvatuksessa</i>	14
2.3.3	<i>Kulttuurierojen muuttuminen ajan myötä</i>	17
2.4	KULTTUURITIEOTOISUUS INSTITUTIONAALISESSA KASVATUKSESSA	18
2.4.1	<i>Opettajan merkitys kulttuurisesti tietoisessa kasvatuksessa</i>	18
2.4.2	<i>Kulttuurin välittäminen institutionaalisen kasvatuksen kautta</i>	19
2.4.3	<i>Kulttuuristen erojen huomioinnin merkitys kasvatuksessa</i>	20
2.5	KRIITTINEN MULTIKULTURALISMI.....	21
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
4	MENETELMÄT	24
4.1	SYSTEMAATTINEN KIRJALLISUUSKATSAUS	24
4.2	TEORIALÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI	30
5	TULOKSET	33
5.1	SYSTEMAATTISEN KIRJALLISUUSKATSAUKSEN TULOKSET.....	33
5.1.1	<i>Ammatillinen osaaminen</i>	37
5.1.2	<i>Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö</i>	39
5.1.3	<i>Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen</i>	40
5.1.4	<i>Pedagogiset keinot</i>	41
5.1.5	<i>Tukiohjelmat</i>	43
5.1.6	<i>Refleksiivisyys</i>	44
5.1.7	<i>Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tulosten yhteenveto</i>	45
5.2	TEORIALÄHTÖISEN SISÄLLÖNANALYYSIN TULOKSET	47
5.2.1	<i>Ammatillinen osaaminen</i>	50
5.2.2	<i>Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö</i>	51
5.2.3	<i>Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen</i>	51
5.2.4	<i>Pedagogiset keinot</i>	53
5.2.5	<i>Tukiohjelmat</i>	55
5.2.6	<i>Refleksiivisyys</i>	55
5.2.7	<i>Yhteenveto teorialähtöisen sisällönanalyysin tuloksista</i>	56
6	POHDINTA	58
6.1	KULTTUURIEROJEN HUOMIOINNIN KEINOT INSTITUTIONAALISESSA KASVATUKSESSA	59
6.1.1	<i>Opettajan roolin merkitys</i>	59
6.1.2	<i>Kulttuurierojen huomiointi lasten kehityksessä ja kasvatuksessa</i>	61
6.1.3	<i>Kulttuuristen erojen huomioinnin tärkeys</i>	64
6.2	KRIITTINEN MULTIKULTURALISMI KULTTUURISENSITIIVISESSÄ KASVATUKSESSA	65
6.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	67
6.3.1	<i>Aineiston rajaamiseen liittyviä luotettavuuden näkökulmia</i>	68
6.3.2	<i>Tulosten analysoinnin luotettavuus</i>	70

6.4	JOHTOPÄÄTÖKSET	70
	LÄHTEET	73

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	INDIVIDUALISMIN JA KOLLEKTIVISMIN EROJA TRUMBULLIN YM. (2020) JAOTTELUA MUKAILLEN	10
TAULUKKO 2.	SYSTEMAATTISEN KIRJALLISUUSKATSAUKSEN AINEISTOON VALITUT ARTIKKELIT.....	34
TAULUKKO 3.	VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEISTA POIMITTUJEN KULTTUURIEROJEN HUOMIOINTIIN LIITTYVIEN TEKSTIKATKELMIEN MÄÄRÄT ERI KATEGORIOISSA	48

KUVIOT

KUVIO 1.	KIRJALLISUUSKATSAUKSEN SUORITTAMINEN FINKIN (2020) MALLIA MUKAILLEN	26
KUVIO 2.	SYSTEMAATTISEN KIRJALLISUUSKATSAUKSEN AINEISTONKERUUN VAIHEET.....	28

1 JOHDANTO

Kulttuuriset arvot ja normit ohjaavat sosialisatiota usein tiedostamattomina. Kulttuuri on kytkettynä arkirutiineihin ja -käytäntöihin, sosiaalsiin kanssakäymisiin ja instituutioihin sekä vuorovaikutuksen tapoihin niin tiiviisti, että niiden esiintuominen muidenkin toimiessa samoin ei ole arjessa tarpeellista (Kitayama, 2002). Institutionaaliseen kasvatukseen liitettynä nämä piiloiset kulttuuriset arvot saattavat kuitenkin luoda konflikteja eri kulttuurisiin taustoihin soiaaliseen henkilöiden välillä, kuten kasvatustalon henkilökunnan ja lasten tai heidän perheidensä välille (Greenfield ym., 2007). Lapset saattavat joutua tällöin ristiriitaisten odotusten takia hankalaan asemaan tietämättä mitä odotuksia heidän tulisi täyttää. Myös vanhemmat joutuvat miettimään uudelleen kulttuurisia arvojaan, ja vertailemaan omaa kulttuuriaan kasvatustalossa vallitsevaan. Usein perheet tarvitsevat tähän koulun tai muun instituution tukea (Rothstein-Fisch ym., 2009).

Kulttuurieroista johtuvia turhia konflikteja saattaa tulla, jos mahdollisia törmäyskohtia ei tiedosteta tai suhtauduta reflektiivisesti omaan kulttuuristaan ja sen luomiin oletuksiin sekä tiedosteta näiden oletusten vaikutusta ajatteluun. Individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin osalta eroavaisuudet liittyvät siihen, miten toisten ihmisten kanssa toimitaan ja millaisia oletuksia toiminnalle asetetaan. Siten nämä kulttuuriset ulottuvuudet ovat merkityksellisiä institutionaalisen kasvatuksen piirissä. Individualistisella kulttuurilla tarkoitetaan pääasiassa länsimaissa vallalla olevaa kulttuuria, jossa korostetaan yksilön itsenäisyyttä, kun taas kollektivistisen kulttuurin pääpaino on ryhmän tavoitteiden priorisoinnissa (Triandis, 2001). Kollektivistinen kulttuuri on edustettuna muun muassa monissa Aasian maissa.

Yhä globalistuvammassa maailmassa erilaisten kulttuurien yhteentörmäykset ovat todennäköisempiä ja niiden ymmärtämättömyys voi johtaa väärin tulkintoihin lapsen kehityksestä tai osaamisesta. Lapsia saatetaan ohjata turhaan myös oppimisen tuen piiriin, tai tahtomatta kasvattaa kuilua eri

kulttuureiden välillä. Chamberlain (2005) onkin tuonut esiin kulttuurisesti ja kielellisesti valtaväestöstä eroavien lasten päätyminen useammin erityisen tuen piiriin, vaikka heillä ei ole varsinaisesti oppimisen pulmia. Syynä näihin ylidiagnosoiteihin pidettiin opettajien riittämätöntä kulttuurisensitiivisyyttä tai tietoisuutta kulttuurien välisistä mahdollisista konfliktitilanteista opetuksessa.

Tutkimuksellani individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erojen huomioimisesta varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa haluan lisätä näiden kahden kulttuurisen näkökulman erojen tiedostamista, sillä niiden huomiotta jättäminen voi aiheuttaa turhia konflikteja kasvatustilan henkilökunnan sekä lasten ja heidän perheidensä välille. Ratkaisuja on tehtävä sekä yksilö- että ryhmätasolla, jotta kulttuurinen moninaisuus tulee huomioitua. Kulttuuristen sosialisointitavoitteiden huomioon ottaminen tukee myös kulttuurisensitiivistä ja tasa-arvoista kasvatusta, mikä on sekä varhaiskasvatuksen että alkuopetuksen tavoite (Opetushallitus, 2022; Opetushallitus, 2014a; Opetushallitus, 2014b).

Tutkielman tavoitteena on selvittää systemaattisella kirjallisuuskatsauksella kasvatukseen liittyvien kulttuuristen erojen huomiointin keinoja. Tutkielmassa tarkastelu on rajattu kahden yleisimmän kulttuurisen ulottuvuuden, individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin välisten erojen huomiointiin ja kontekstina on varhaiskasvatus- ja alkuopetusikäiset lapset. Erojen huomiointia tarkastellaan myös Suomen näkökulmasta selvittämällä systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistosta löytyviä kulttuurierojen huomiointin keinoja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2022). Tämän analysointiin käytetään teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Näkökulmana kulttuurierojen huomiointin keinojen pohdinnassa on kriittinen multikulturalismi. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoisuutta kulttuurierojen huomiointin tärkeydestä, erityisesti kollektivistisen ja individualistisen kulttuurin erojen suhteen. Siten kulttuurinäkökulmaa voidaan ottaa paremmin huomioon institutionaalisessa kasvatuksessa ja tukea lasten kehitystä ja kasvamista välttämällä eri kulttuureihin sosiaalistuneiden ihmisten välisiä väärinymmärryksiä. Tuloksia voidaan hyödyntää myös yhteiskunnallisessa keskustelussa kulttuurieroista ja niiden huomiointin merkityksestä sekä kasvatukselle asetettujen tavoitteiden kulttuurisidonnaisuudesta.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Individualistinen ja kollektivistinen kulttuuri

Kulttuuria voidaan kuvailla sosiaalisesti interaktiiviseksi prosessiksi, johon kuuluu kaksi komponenttia: jaettu aktiivisuus, mikä tarkoittaa käytännön toimintaa, sekä jaettu merkitys, millä tarkoitetaan kulttuurisia tulkintoja tilanteista (Greenfield ym., 2003). Kulttuuri luo suuntaviivat ihmisen käyttäytymiselle, sekä sille, miten voi odottaa muiden toimivan eri tilanteissa (Oyserman, 2011).

Hofsteden (2010) mukaan kulttuuri on kuin mielensisäinen ohjelmisto (software of the mind), jonka mukaan ihminen ajattelee, tuntee ja mahdollisesti myös toimii. Hofstede kuitenkin korostaa myös ihmisen omaa valintaa toimia tai olla toimimatta näiden opittujen mallien mukaisesti. Hänen mukaansa kulttuuria voidaan kuvailla ja jäsentää neljän ulottuvuuden avulla. Nämä ulottuvuudet ovat:

1. Valtaetäisyys: kuvastaa suhtautumista eriarvoisuuteen ja samanarvoisuuteen. Suuren valtaetäisyyden yhteiskunnassa muun muassa hierarkia on selkeä, kun taas pieni valtaetäisyys ilmenee yhdenvertaisuutena.
2. Yksilökeskeisyys vs. yhteisöllisyys (individualismi vs. kollektivismi): kuvastaa kulttuurin pääpainoa joko yksilöön tai ryhmään.
3. Maskuliinisuus vs. feminiinisyys: kulttuurin suhtautuminen sukupuolirooleihin sekä niin sanottujen kovien ja pehmeiden sosiaalisten arvojen ilmentäminen.
4. Epävarmuuden välttäminen vs. epävarmuuden sietäminen: kulttuurinen tapa suhtautua epävarmuuteen voi liittyä teknologiaan, lakeihin tai uskontoon.

Hofsteden esittämässä jaottelussa yhtenä ulottuvuutena on individualismi vs. kollektivismi. Tämän ulottuvuuden on havaittu olevan tärkeä kulttuurieroihin liittyvä näkökulma myös muissa tutkimuksissa 1960-luvulta alkaen (katsaus: Greenfield et al., 2007).

Länsimaista kulttuuria, johon Suomikin yleisesti ajatellen kuuluu, voidaan kuvata monelta osin individualistisena, jossa korostetaan yksilön itsenäisyyttä ja yksilöllisten tavoitteiden saavuttamista (Greenfield ym., 2007; Triandis, 2001). Kollektivistiseen kulttuuriin, joka on edustettuna esimerkiksi monissa Aasian maissa, kuuluu ryhmän tavoitteiden priorisointi sekä käyttäytymisen mukauttaminen ryhmän normien mukaisesti (Triandis, 2001). Kulttuurien jaottelu tällä tavalla on hyvin yksinkertaistettu tapa, sillä individualismi ja kollektivismi edustavat tiettyjen kulttuuristen piirteiden tai näkökulmien jatkumon ääripäitä, joiden väliin mahtuu paljon vaihtelua. Lisäksi kulttuurien ilmeneminen on yksilöstä, ajasta ja tilanteesta riippuvaista (Greenfield ym., 2007). Kulttuuri ei myöskään ole pysyvää tai staattista, vaan muokkautuu ja muuntuu jatkuvasti (Durand, 2010). Todellisuuden jäsentelyn ja oman ymmärryksen tueksi ihmisille on kuitenkin luontevaa luokitella ilmiöitä selkeisiin kategorioihin, vaikka nämä kategoriat olisivatkin osittain teennäisiä eivätkä siten kuvaisi ilmiöitä ja tilanteita todellisessa monimuotoisuudessaan.

Individualismin ja kollektivismien eroja on kerätty seuraavaan taulukkoon (Taulukko 1), joka on muokattu Trumbullin ym. (2020) julkaisusta. Taulukossa lähtökohtana individualistisen kulttuurin määrittelylle on Yhdysvalloissa ilmenevä individualistinen valtakulttuuri. Kollektivistista kulttuuria taulukon jaottelussa puolestaan edustaa pääasiassa kollektivistiset Latalaisen Amerikan kulttuurit sekä monet aasialaiset kulttuurit. Taulukon jaottelu edustaa selkeitä ääripäitä, vaikka usein todellisuudessa erot eivät ole näin yksioikoisia, vaan eri kulttuureissa voi olla piirteitä molemmista ulottuvuuksista.

TAULUKKO 1. Individualismin ja kollektivismien eroja Trumbullin ym. (2020) jaottelua mukaillen

Individualismi	Kollektivismi
Vaalii itsenäisyyttä ja yksilön menestystä	Vaalii riippuvuutta muista ja ryhmän menestystä
Painottaa yksilön oikeuksia ja tarpeita	Painottaa ryhmän oikeuksia ja tarpeita
Painottaa ymmärrystä fyysisestä maailmasta sosiaalisesta maailmasta irrallisena ja ulkopuolisena	Painottaa ymmärrystä fyysisestä maailmasta ihmisen vuorovaikutussuhteita vahvistavana
Edistää itseilmaisua, yksilöllistä ajattelua ja itsetuntoa	Edistää auktoriteettien/ vanhempien ja ryhmän yhteisymmärryksen kunnioitusta, sekä sääntöihin sitoutumista
Yhteydessä yksityisomistamiseen	Yhteydessä jaettuun omistamiseen
Yhteydessä tasa-arvoisiin vuorovaikutussuhteisiin ja roolien joustavuuteen	Yhteydessä hierarkisiin vuorovaikutussuhteisiin ja pysyviin rooleihin

Kulttuurilla on vaikutusta myös identiteetin muodostumiseen. Kollektivistisessä kulttuurissa minuus nähdään osana sosiaalista kontekstia ja joustavana, tilanteeseen muotoutuvana, kun taas individualistisessa kulttuurissa minuus on pysyvämpää ja erillistä muista, ihmiselle itselleen yksityistä (Markus & Kitayama, 1991).

Kulttuurien selkeärajaisia eroja on kritisoitu monesta näkökulmasta. Sekä individualistisessa että kollektivistisessä kulttuurissa voidaan esimerkiksi arvostaa samaa käyttäytymistä, mutta eri tavalla painotettuna, minkä lisäksi myös yksilöllinen vaihtelu yhdenkin kulttuurin sisällä on suurta (Greenfield ym., 2007). Kulttuurin sisäinen yksilöllinen vaihtelu voi olla myös tilanteeseen tai elämänvaiheeseen liittyvää, ja toisaalta taas eri kulttuurien välillä on päällekkäisyyttä arvoissa ja odotuksissa (Rothstein-Fisch ym., 2009). Kulttuurit ovat siten sekoituksia erilaisista ajallisesti ja paikallisesti päällekkäisistä kulttuureista. Kulttuurien yksinkertaistaminen kahdeksi tyyppiä on aina yleistävää ja monipuolisuutta köyhdyttävää, mutta tutkimuksen näkökulmasta tiettyjä

yleistyksiä on tehtävä tutkittavan aiheen hallitsemiseksi. Monimuotoisuuden ja vaihtelun korostaminen saattaa jättää kulttuurierojen havaitsemisen ja huomioimisen merkityksettömäksi, jos ajatellaan erojen johtuvan pelkästään yksilöllisestä vaihtelusta. Tällaisessa ajattelussa lähestytään ”värisokeaa” tapaa tarkastella kulttuureita, jossa kulttuurisia eroja ei huomioida, sillä yhteiskunnassa on kaikilla näennäisesti tasa-arvoinen asema ja samat mahdollisuudet (James, 2011). Tällöin kulttuurien ja niiden yhteiskunnallisen merkityksen tiedostaminen vaarantuu. Toinen mahdollinen näkökulma kulttuurierojen tiedostamattomuuteen on kulttuuristen piirteiden yleisyydestä johtuva tavoitettavuuden puute. Kulttuuriset toimintatavat ja arvot saattavat usein jäädä piiloisiksi niiden yleisyyden ja arkipäiväisyyden takia, jolloin sosiaalisiin toimintatapoihin ei kiinnitetä huomioita, vaan ne saatetaan käsittää osaksi niin sanottua normaalia toimintaa (Kitayama, 2002).

Kulttuurit eivät välttämättä ole pysyviä, vaan ne ovat ajasta ja paikasta – yhden kulttuurin sisälläkin muun muassa sosiaalisista verkostoista – riippuvaisia (Oyserman, 2011). Kulttuurien lähentymistä modernisaation tuloksena on tutkittu muun muassa individualistisen ja kollektivistisen ulottuvuuden näkökulmasta, ja viitteitä tällaisesta kulttuurierojen lievenemisestä, lähinnä kollektivistisen kulttuurin muuttumisesta individualistisempaan suuntaan, onkin havaittavissa. Modernisaation teoriaan sopien Hamamuran ym. (2012) tutkimustulokset tukevat kollektivistisen kulttuurin muutosta individualistisempaan suuntaan. He havaitsivat, että Japanissa perinteiden arvostus on vähentynyt ja itsenäisyyden painotus vastaavasti lisääntynyt, mikä viittaa siihen, että modernisaation yhdistetyn ekonomisen kasvun aiheuttamat muutokset voivat näkyä myös asenteiden ja arvojen mukautumisena.

2.2 Varhaiskasvatus ja tavoite inklusiivisuudesta

Suomen laissa varhaiskasvatus määritellään seuraavasti: ”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2§). Tätä määritelmää käytän tutkielmassani varhaiskasvatuksesta. UNESCO (2022) kuvaa varhaislapsuuden hoitoa ja kasvatusta (Early childhood care and education, ECCE) toimintana, jonka

tarkoituksena on kokonaisvaltainen lapsen sosiaalisen, emotionaalisen, kognitiivisen ja fyysisen kehityksen tukeminen sekä perustan luominen koko elämän kestäväälle oppimiselle ja hyvinvoinnille. UNESCO määrittelee varhaislapsuuden ikävuosiin 0–8. Varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset ovat Suomessa iältään 0–6-vuotiaita ja alkuopetuksella puolestaan tarkoitetaan koulun kahta ensimmäistä vuosiluokkaa, jolloin lapset ovat keskimäärin 7–8-vuotiaita. Tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsauksen osuudessa käsitellään korkeintaan 9-vuotiaita lapsia.

Suomessa varhaiskasvatusta toteutetaan inklusion periaatteiden mukaisesti. Inklusio tarkoittaa sitä, että lähtökohtaisesti kaikki oppilaat kuuluvat samaan oppimisympäristöön, ja kaikilla on siten myös oikeus osallistua yhteiseen opetukseen (Vitikka ym., 2021). Erilaisiin yksilöllisiin tarpeisiin vastataan lisäämällä tarvittavia tukimuotoja yhteiseen oppimisympäristöön. Inklusion toteuttaminen vaatii muutoksia sisällössä, lähestymistavoissa, rakenteissa ja strategioissa (UNESCO, 2015). Inklusiivisuutta tulee siten toteuttaa kaikilla eri tasoilla yksilöstä yhteiskunnan rakenteisiin asti. Kulttuurierojen tiedostaminen kasvatuksessa on osa sensitiivistä ja tasa-arvoista kasvatusta. Lasten sensitiivinen kohtaaminen ja erilaisuuden huomioiminen pedagogiikassa luo turvallisuuden tunnetta sekä auttaa kiinnittämään opetettavia asioita lasten omiin kokemusmaailmoihin (Opetushallitus, 2018). Inklusiivinen kasvatus rakentuu erilaisuuden tiedostamiselle ja kasvattajien itsereflektiolle, ja sen toteuttaminen vaatii myös työhön kohdistuvaa reflektiotaitoa.

2.3 Kulttuuriset erot kasvatuksen näkökulmasta

2.3.1 Kasvatukselliset tavoitteet individualistisessa ja kollektivistisessä kulttuurissa

Kulttuuriin sosiaalistuminen alkaa lapsen elämässä jo hyvin varhain, ja siihen vaikuttaa elinympäristö sekä kulttuuriset toimintatavat. Esimerkiksi vauvojen nukkumisjärjestelyissä (yksin tai yhdessä) ja muissa hoivan antamiseen liittyvissä totutuissa tavoissa toimia on lähtökohtaisia eroja eri kulttuureissa (Greenfield ym., 2007), joskin perheidenkin välillä on eroavaisuuksia. Sosiaalistumiseen liittyy kasvatustavoitteiden asettaminen ja niiden arvottaminen, mikä vaihtelee eri

kulttuureissa. Käsitykset ja ajatukset siitä, millaista kasvatuksen tulee olla, eli kasvatukseen liittyvät etnoteoriat, ovat pohjana ajattelullemme siitä, millainen lapsen tulee olla ja miten tähän kasvatusihanteeseen päästään (Greenfield ym., 2007). Siten kasvatukselliset tavoitteet ovat lähtökohtaisesti kulttuurisia, ja niiden eroja voidaan tarkastella esimerkiksi individualistisen ja kollektivistisen orientaation näkökulmista.

Lasten kehitystä koskevissa tutkimuksissa on perinteisesti oletettu individualistinen kehityskulku, vaikka kehityskulun määrittely ja kehitystavoitteet voivat olla hyvinkin kulttuurisidonnaisia (Greenfield ym., 2003). Myös tutkimuksessa hyödynnettävät sosiaalisen kompetenssin arviointiin käytetyt menetelmät on kehitetty ja validoitu individualismin arvoja painottavissa Euroopan maissa sekä Pohjois-Amerikassa (Roskam ym., 2017). Greenfieldin ym. (2003) mukaan individualistisessa kulttuurissa kehitystavoite on kytkeytynyt yksilön itsenäistymiseen, kun taas kollektivistisessä kulttuurissa kehitystavoitteeseen liittyy ennemminkin sosiaalisiin normeihin sopeutuminen. Kaikkia kollektivistisiä kulttuureita ei voi niputtaa kasvatuksen näkökulmasta yhteen, mutta eroavaisuuksia individualistiseen kulttuuriin voidaan tarkastella useasta näkökulmasta, vaikkakaan individualistinen kulttuurisuuntauskaan ei ole kaikilta osin yhtenevä.

Harwood (1992) on tutkinut näiden kahden kulttuurisen suuntauksen etnoteorioita kasvatuksen päämääristä ja arvoista. Tutkimuksessa individualismia edustavien Anglo-Amerikkalaisten äitien kasvatusihanteet liittyivät yksilölliseen kehitykseen ja negatiivisten impulssien kontrollointikykyyn sekä itsenäiseen aktiivisuuteen, kun taas kollektivistista kulttuuria edustavassa Puerto Ricossa äidit arvostivat kasvatuksessa kunnioitusta ja rakastettavuutta, ja pitivät ihanteena ennemmin hiljaista, lähellä viihtyvää, kuin itsenäistä ja aktiivista lasta. Kulttuurisesti määritellyt kasvatustavoitteet ovatkin oleellisia vanhempien suhtautumisessa lapseen ja sitä kautta koko sosialisointiprosessiin, mikä on yhteydessä myös yhteiskunnan rakenteisiin ja toimintaan (Greenfield ym., 2007).

Aasian maiden katsotaan edustavan kollektivistista kulttuuria, vaikkakin kulttuurieroja on nähtävissä myös eri Aasian maiden välillä. Yunus (2005) on vertaillut kasvatukseen liittyviä kulttuurisia eroja kolmessa Aasian maassa ja pohtinut näiden eroja individualistisempiin kulttuureihin verrattuna. Hänen mukaansa kasvatuksen näkökulmasta aasialaiset kulttuurit painottavat jo aivan

pienten lasten kasvatuksessa ihmisten välisiä suhteita esineiden sijaan. Pieniä lapsia pidetään paljon sylissä opettaen heidät riippuvaiseksi toisista ihmisistä ja heitä rauhoitetaan enemmän fyysisillä keinoilla kuin verbaalisilla. Toisaalta taas lapsilta vaaditaan usein hyvää akateemista menestystä ikään kuin vastapalveluksena huolenpidosta. Kasvatuksella pyritään lapsen kuuliaisuuden ja tottelevaisuuden korostamiseen autonomisten pyrkimysten kustannuksella. Autonomisuuden tavoite tulee kuitenkin esiin lähinnä itsenäisinä sisäisten päämäärien asettamisena liittyen erityisesti akateemiseen menestymiseen (Yunus, 2005).

Roskam ym. (2017) tutkivat individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin merkitystä 5–7-vuotiaiden lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Heidän mukaansa individualistisessa kulttuurissa, jota edusti belgialaiset lapset, oli enemmän ulospäin suuntautuvia käyttäytymisen ongelmia, mikä voisi johtua individualistisen kulttuuriin kuuluvaan tunteiden, myös negatiivisten, ilmaisemisen kannustamiseen. Kollektivistista kulttuuria edustavassa Vietnamissa lapsia todennäköisesti ohjataan enemmän olemaan kuuliaisia ja näyttämättä tunteitaan. Kuitenkin lasten sosiaalisissa taidoissa ei tutkimuksen mukaan nähty eroja, vaikka sosiaalinen kompetenssi saattaa eri kulttuurissa tarkoittaa hieman erilaista lähestymistapaa. Individualistisessa kulttuurissa sosiaalinen kompetenssi merkitsee oman äänensä kuuluville saamista ryhmässä, kun taas kollektivistisessä kulttuurissa sosiaalisesti taitava huolehtii ryhmän jäsenistä ja osoittaa heille lojaaliutta (Roskam ym., 2017).

2.3.2 Kulttuurierojen ilmeneminen lapsen kehityksessä ja kasvatuksessa

Kulttuurierot voivat näkyä aikuisten tulkintoina lasten käyttäytymisestä. Tämä sopii Greenfieldin ym. (2003) esittämään määrittelyyn, jossa kulttuuri on jaettu kahteen komponenttiin, jaettu aktiivisuus ja jaettu merkitys (esitetty kappaleessa 2.1). Jaetun merkityksen komponentilla tarkoitetaan yksilön tekemiä tulkintoja tilanteista, eli myös aikuisten tekemiä tulkintoja lasten käyttäytymisestä. Individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erot tulevat esiin muun muassa emootioiden ilmaisuissa ja niiden tulkinnassa. Louien ym. (2015) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa uuteen asiaan liittyvä positiivisten, innostuneiden tunteiden ilmaisu tulkittiin individualistisessa

kulttuurissa sosiaalisen kompetenssin merkiksi, kun taas kollektivistisessä kulttuurissa vastaava positiivinen tunneilmaisuus tulkittiin antisosiaaliseksi, ryhmän toimintaa häiritseväksi käytökseksi. Opettajien tekemät arviot lasten sosiaalisista taidoista ovat siis ainakin jossain määrin kulttuurisidonnaisia ja erilaiset tulkinnat voivat vaikuttaa myös lasten identiteetin kehittymiseen, kun käytösodotukset kasvatusinstituutiossa ja kotona ovat erilaiset.

Kulttuuri, johon lapsi sosiaalistuu, voi vaikuttaa myös lasten kehityksen painottumiseen tai muotoutumiseen tietyillä osa-alueilla. Individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erojen yhteyttä lasten oikeudenmukaisuuteen on tutkittu 4–11-vuotiaiden lasten keskuudessa ja havaittu, että individualistisemmasta kulttuurista peräisin olevat lapset suosivat köyhiä tai paljon töitä tekeviä enemmän kuin kollektivistiseen kulttuuriin sosiaalistuneet lapset (Huppert ym., 2019). Vaikka tulos vaikuttaa hieman ristiriitaiselta, sitä voidaan selittää individualistisessa kulttuurissa tyypillisellä menestyksen ja omien ansioiden painottamisella, mikä voi liittyä oikeudenmukaisuuden käsityksen kehittymiseen aiemmin kuin kollektivistisessä kulttuurissa, jossa kaikkia kohdellaan tasapuolisemmin. Tasapuolisen kohtelun lisäksi kollektivistisessä kulttuurissa on tyypillistä yhteisten sääntöjen kunnioitus (Trumbull ym., 2020). Nämä painotukset vähentävät autonomisuutta, ja voivat tulla esiin myös siten, että varallisuuden ja kovan työn arvostus ei ole kollektivistisessä kulttuurissa niin suurta kuin individualistisessa (Huppert ym., 2019). Huppertin ym. (2019) tutkimuksessa oli kollektivistisen kulttuurin osalta nähtävissä myös trendi kohdella loukkaantunutta empaattisemmin kuin individualistisissa kulttuureissa, vaikkakin kulttuuritaustaa voimakkaammin empatia liittyi tutkittujen lasten ikään ja tuli oikeudenmukaisuuden näkökulmista heikoiten esiin. Kulttuurisilla näkökulmilla on kuitenkin merkitystä lasten oikeudenmukaisuuden käsityksen kehittymiseen.

Kulttuurisia eroja voi ilmetä jopa visuaalisten havaintojen tekemisen eroina, kuten Imadan ym. (2013) tutkimuksessa tulee esiin. Tutkimuksessa havaittiin, että japanilaiset 4–9-vuotiaat lapset huomioivat kuvista enemmän ympäristöä, kun taas pohjoisamerikkalaiset saman ikäiset lapset keskittyivät enemmän kuvien keskeisimpiin osiin. Havaintojen lisäksi kulttuurisia eroja on nähtävissä myös tietoisuudessa ja ajattelussa. Individualismiin sopivia kognitiivisia käsittelytapoja ovat asian kontekstista irrottaminen, erojen etsiminen sekä asioiden toteuttaminen, kun taas kollektivistisiä tapoja ovat kontekstin tarkastelu,

samankaltaisuuksien etsiminen ja asioiden pohdinta (Oyserman, 2011). Oysermanin ym. (2002) laajan meta-analyyttisen tutkimuksen mukaan amerikkalaiset selittivät käyttäytymistä ja syy-seuraussuhteita keskittyen enemmän yksilön luonteenlaatuun kuin kontekstiin ja tilanteeseen verrattuna ei-länsimaisiin tutkittaviin. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että amerikkalaiset muistivat paremmin abstrakteja ja keskeistä informaatiota, kun taas kiinalaisten muisti oli kokonaisuudessaan tarkempaa huomioiden myös taustalla olevat asiat. Japanilaiset taas huomioivat tarkemmin elementtien suhteita.

Kielen ja sen käyttötavan merkitys kulttuurin välittäjänä on oleellinen. Tapa sanoa asioita voi olla erilainen tai lauserakenteet ja kielioppi voivat vaikuttaa siihen, miten asioista yleisesti puhutaan, jolloin kielen vaikutus voi ulottua myös ajattelun tasolle asti (Oyserman, 2011). Siten kielellä on merkitystä myös kulttuuriin sosiaalistumisessa ja toisaalta kulttuurien eroissa.

Individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erot voivat ulottua oppimisen tapoihin asti. Hieman nurinkurisesti ryhmätyöllä ei välttämättä saada kollektivistisessä kulttuurissa niin hyviä oppimistuloksia kuin individualistista kulttuuria edustavien opiskelijoiden kesken (Luo ym., 2013). Tämän voidaan ajatella johtuvan kollektivistisessä kulttuurissa vallalla olevasta harmonian ylläpitämisen tavoitteesta, jolloin yksilöiden välisiä konflikteja pyritään välttämään, eikä näin ollen asetuta vastustamaan toisen mielipidettä ja sitä kautta etsimään yhdessä uutta ratkaisua. Lisäksi usein kollektivistisessä kulttuurissa opiskelijat ovat tottuneet ylhäältä annettuun opetukseen, eli opettajalähtöisyyteen (Wong, 2004). Individualistisissa kulttuureissa taas ryhmätyö ymmärretään enemmän konfrontaatioiden ja ratkaisujen etsimisen tilanteena (Luo ym., 2013).

Länsimaisissa kulttuureissa hyödynnetään usein tutkimista ja uteliaisuutta uuden asian oppimisessa. Kollektivistisessä kulttuurissa kuitenkin uteliaisuus ja aktiivinen asioiden tutkiminen nähdään enemmän huonotapaisena ja jopa tönkeänä, koska lasten kasvatustavoitteena pidetään hiljaista kuuliaisuutta ja tottelevaisuutta (Yunus, 2005). Aasialaisiin kulttuureihin liittyvä opettajan kunnioitus voi vähentää oppilaan aktiivista osallistumista tunnilla tai ongelmatilanteista kertomista (Yunus, 2005). Tällöin mahdollinen kulttuurinen yhteentörmäys on ilmeinen, jos perheellä ja kasvatusinstituutiolla on erilaiset kulttuuriset toimintatavat.

Kulttuuriset erot institutionaalisessa kasvatuksessa tulee ottaa huomioon monella eri tasolla. Jos ihmisillä on havainnoinnin ja kognitiivisen tietojen käsittelyn tasolla kulttuurisia eroavuuksia, tulisi näitä huomioida myös osaamisen arvioinnissa. Myös erilaiset käyttäytymisen odotukset vaikuttavat aikuisten tekemiin tulkintoihin ja arvioon lasten kiinnostuksesta tai osaamisesta. Näiden näkökulmien valossa kasvatusalan ammattilaisilla on suuri vastuu ymmärtää kulttuurisia näkökulmia ja tehdä niihin liittyvää reflektointia oman kasvatusinstituutionsa toimintatapoihin liittyen.

2.3.3 Kulttuurierojen muuttuminen ajan myötä

Kulttuurit eivät ole pysyviä, vaan alati muutoksen alaisia. Modernisoituminen on vaikuttanut kulttuurien muutokseen siten, että individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erot eivät välttämättä ole enää niin vahvoja, kuin aiemmin (Greenfield, 2013). Globaali muutos kohti kaupungistumista ja parempaa koulutusta sekä toimeentuloa vaikuttaa kulttuuriseen muutokseen, mikä näkyy siirtymisenä kollektivistisistä arvoista ja käytännöistä enemmän individualistiseen suuntaan (Bian ym., 2022).

Kasvatuskäytännöissä modernisoituminen näkyy Lin ym. (2017) tutkimuksessa, jossa selvitettiin 0–3-vuotiaita opettavien australialaisten ja kiinalaisten kasvattajien käsityksiä lasten oppimisesta, erityisesti osallisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa käsitykset lasten oppimisesta olivat monilta osin hyvin samanlaiset, mutta eroja tuli esiin ryhmään kuulumisen tärkeydessä. Kasvattajat kollektivistista kulttuuria edustavassa Kiinassa arvostivat ryhmään kuulumista ja konfliktien hallintaa enemmän kuin australialaiset kasvattajat. Kulttuuritaustan ajateltiin liittyvän tähän kasvatustavojen eroavaisuuteen. Myös Fees ym. (2014) tuovat esiin individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin lähentymistä, ainakin varhaiskasvatuksen tavoitteiden osalta. Kiinassa varhaiskasvatuksen tavoitteet ovat muuttuneet individualistisempaan suuntaan lopullisen päämäärän ollessa kehityksen tukeminen lapsen täyden potentiaalinsa saavuttamiseksi. Vaikka tutkimuksen mukaan lopullinen päämäärä on sama kuin individualistisissa kulttuureissa, siihen pääsemisen tavat voivat kuitenkin olla erilaiset, ja Kiinassa yksi ulottuvuus onkin huomioida lapsen perhetausta ja sen merkitys lapsen kehitykselle.

Globaalin modernisoitumisen myötä kasvatustavoitteet ja -asenteet perheissä ovat muuttuneet. Kollektivistiset arvot ovat hiljalleen muuttuneet esimerkiksi Kiinassa, jossa Bianin ym. (2022) tutkimuksen mukaan perheeseen liittyvien velvoitteiden vaatimus on vähentynyt. Vastaavasti taas individualistiset tavoitteet lapsen akateemisesta menestymisestä ovat kasvaneet. Näiden muutosten lisäksi oli havaittavissa sosioemotionaalisten kasvatustavoitteiden arvostuksen kasvua, mikä ilmeni muun muassa lasten kehumisen lisääntymisenä ja huolena psykologisesta hyvinvoinnista (Bian ym., 2022).

2.4 Kulttuuritietoisuus institutionaalisessa kasvatuksessa

2.4.1 Opettajan merkitys kulttuurisesti tietoisessa kasvatuksessa

Opettajan merkitys lasten koulutuksessa on oleellinen. Bishop (2010) toteaaakin laajoihin meta-analyyseihin perustuen opettajan olevan tärkein lasten koulumenestykseen liittyvä tekijä. Lisäksi opettajan toimintaa on helppo muuttaa tarvittaessa. Bishopin (2010) mukaan koulumenestykseen liittyy myös muitakin näkökulmia, kuten perhetausta, sosiaaliset suhteet koulussa, pedagogiikka, koulujärjestelmä ja oppilas itse, mutta opettajan toiminnan muuttaminen on silti hyvin tehokas tapa vaikuttaa koulun oppimiskulttuuriin sekä koulumenestyksen epäsuhtaisuuden vähentämiseen. Opettajan oma ajattelu vaikuttaa hänen toimintatapoihinsa ja siten opettajan kasvatukseen ja kehitykseen liittyvillä käsityksillä on merkitystä myös varhaiskasvatuksen laatuun (Huijbregts ym., 2008).

Opettajan tulisi olla tietoinen kulttuurisesti sensitiivisestä tavasta toimia. Tätä tietoutta voidaan Gayn (2002) mukaan lisätä usealla tavalla. Ensinnäkin kulttuureista tulee olla tietoa liittyen arvoihin, tapoihin, kommunikaatioon, osallisuuteen, oppimisen tapoihin ja sosiaalisen kanssakäymisen tapoihin. Kulttuuristen arvojen tunnistamisen ja niiden kunnioittamisen lisäksi opettajilla tulisi olla yksityiskohtaista tietoa kohtaamiensa kulttuurien erikoispiirteistä. Kolmantena kulttuuritietoisuuden lisäämisen näkökulmana opettajien tulisi kasvattaa tietämystään kulttuurisensitiivisyyden ja monikulttuurisuuden teoreettisesta taustasta ja siihen liittyvästä tutkimuksesta (Gay, 2002).

Suomessa opettajilla on suhteellisen suuri autonomia päättää opetuksen toteuttamisesta. Opetussuunnitelmien perusteet määrittävät toimimisen raja-arvot sekä sisällön opetettavista asioista, mutta käytännön toimintatavat ovat kuitenkin hyvin paljon opettajien itsensä päätettävissä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) sekä esiopetuksen (Opetushallitus, 2014a) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014b) kulttuurista osaamista painotetaan monessa yhteydessä. Oman kulttuuri-identiteetin rakentaminen ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioittaminen tulevat esiin opetussuunnitelmien perusteissa, mutta opettajien tehtäväksi muodostuu löytää tavat, joilla nämä tuodaan kasvatukseen ja opetukseen.

2.4.2 Kulttuurin välittäminen institutionaalisen kasvatuksen kautta

Länsimainen kulttuuri on ollut valta-asemassa kasvatuksen ja lasten kehitystä koskevan tutkimuksen parissa. Länsimaiset arvot, käsitykset ja käytänteet ovat muodostuneet globaaleiksi normeiksi, joihin muita tapoja verrataan (Durand, 2010). Kehityopsykologian tutkimukset ovat nojanneet valkoihoisten keskiluokkaisten lasten kokemuksiin ja kontekstiin, jolloin päästäksemme tästä yksipuolisesta näkökulmasta eroon, on uskomuksia, arvoja ja käytänteitä katsottava laajemmasta perspektiivistä ja pyrittävä ymmärtämään kulttuurien merkityksiä arvottamatta erilaisia tapoja toimia (Durand, 2010). Tutkimuksen yksipuolisuuden vuoksi onkin ymmärrettävää, että institutionaalinen kasvatusta toteuttanut paljolti länsimaisen kulttuurin eteenpäin viemistä. Kulttuurisensitiivinen ja inklusiivinen kasvatustilanteiden ajattelu pyrkii tämän ajattelumallin muuttamiseen.

Lasten kasvatukseen liittyvät käsitykset juontuvat sekä omakohtaisista kokemuksista, että kulttuuriin liittyvistä jaetuista kokemuksista (Huijbregts ym., 2008). Nämä jaetut kokemukset toimivat tulkintojen ja arviointien tekemisen pohjana kasvatustilanteissa. Huijbregtsin ym. (2008) tutkimuksessa havaittiin varhaiskasvatuksen henkilökunnan kesken kulttuurisia eroavaisuuksia yleisissä lasten kasvatukseen liittyvissä käytänteissä samanlaisesta koulutustaustasta huolimatta. Nämä eroavuudet noudattelivat individualistisen ja kollektivistisen ulottuvuuden linjoja. Kulttuuriset käsitykset lasten kasvatuksesta seuraavat siten

institutionaaliseen kasvatukseen, ellei niihin kohdistu tarkempaa tarkastelua ja pyrkimystä käsitysten purkamisesta.

2.4.3 Kulttuuristen erojen huomioinnin merkitys kasvatuksessa

Kulttuuristen erojen huomioiminen institutionaalisisessa kasvatuksessa on olennainen osa lasten sensitiivistä kohtaamista ja inklusiivista kasvatusta. Aiheesta tehtyjen tutkimusten valossa ymmärrys kulttuuristen erojen huomioimisen tärkeydestä lasten kasvatukselle ja kehitykselle on lisääntynyt. Pohjois-Amerikassa latinalaisamerikkalaisen taustan omaavien koululaisten akateemisesta menestyksestä on oltu huolissaan, ja kulttuurisensitiivisellä opetuksella (culturally responsive teaching, CRT) sekä kriittisellä tietoisuudella on havaittu olevan myönteinen yhteys koulutuserojen kaventumiseen (Lopez, 2016). Lopezin (2016) mukaan kriittinen tietoisuus opetuksessa merkitsee ymmärrystä opetussuunnitelmien valta-asemasta marginalisoitujen ryhmien suhteen. Siten opettajien koulutukseenkin olisi syytä sisällyttää kulttuuri- ja kriittisen tietoisuuden vahvistamista.

Opettajien rooli erilaisten kulttuurien huomioinnissa on merkittävä. Varsinkin, jos opettaja itse edustaa valtakulttuuria ja oppilas taas kulttuuria, joka on vähemmistönä, on oppilas tämän valta-asetelman johdosta mahdollisesti epäedullisessa asemassa, jolloin opettajan tietoisuus omasta kulttuurisidonnaisuudestaan on oleellista (Chamberlain, 2005). Kulttuuristen erojen vaikutuksen erottaminen oppimisvaikeuksista on Chamberlainin (2005) mukaan joskus haastavaa ja oppimisvaikeuksien ylidiagnosointia on havaittu valtakulttuuriin nähden eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden keskuudessa. Ogata ym. (2006) ovat tutkimuksessaan havainneet, että vähemmistökulttuuria edustavat havaijilaiset ovat yliedustettuina erityisopetuksen piirissä.

Ylidiagnosoinnin ongelmaa voidaan tarkastella useista eri näkökulmista. Kulttuurisesta näkökulmasta selityksiä voidaan löytää muun muassa opettajien riittämättömästä kulttuurisesta osaamisesta, käyttäytymisodotusten eroavuuksista oppilaiden ja opettajien välillä sekä arviointimenetelmistä, joissa kulttuurisensitiivisyyttä ei ole huomioitu (Ogata ym., 2006). Osa-alueita, joissa kulttuurisia yhteentörmäyksiä opettajien ja oppilaiden, sekä opettajien ja vanhempien välillä voi tulla esiin on esimerkiksi kommunikaatio, kieli,

käyttäytyminen, yksilöiden tai ryhmän yhteenkuuluvuudentunne sekä suhtautuminen auktoriteetteihin (Chamberlain, 2005). Kulttuuristen näkökulmien lisäksi ylidiagnosointiin voi vaikuttaa muutkin tekijät, kuten henkilöstön suuri vaihtuvuus sekä riittämättömät resurssit (Ogata ym., 2006).

Aronsonin ja Laughterin (2016) tekemässä kirjallisuuskatsauksessa tuotiin esiin kulttuurisesti tietoisien kasvatuksen yhteys oppilaiden akateemiseen osaamiseen. Kulttuuristen näkökulmien huomioon ottaminen edesauttaa siten myös akateemisia taitoja. Erityisesti kulttuuritietoisessa kasvatuksessa korostettiin kriittisen ajattelun herättämisen tärkeyttä, mikä välittyy oppilaille opettajien asenteiden ja opetussuunnitelman kautta (Aronson & Laughter, 2016).

2.5 Kriittinen multikulturalismi

Individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erojen huomioimista voi tarkastella myös kriittisen multikulturalismin valossa. Tässä tutkimuksessa kriittinen multikulturalismi on otettu näkökulmaksi tulosten tarkastelussa. Kriittinen multikulturalismi on kulttuurisensitiivistä kasvatusta, jossa huomioidaan tärkeänä tekijänä myös yhteiskunnan valtasuhteet. Opettajilla on tärkeä rooli lasten oppimiseen heidän oppilaisiin luomiensa suhteiden sekä oppimisympäristön ja koulun rakenteiden muuttamisen kautta (Bishop, 2010). Kriittisen multikulturalismin toteuttaminen edellyttää omien asenteiden ja yhteiskunnan valtasuhteiden tiedostamista ja reflektointia (Rhedding-Jones, 2010). Koulujen tulee ymmärtää ja tukea jokaisen oppilaan omaa kulttuuria, mutta myös oppilaiden ja perheiden tulee ymmärtää ja tukea koulun kulttuuria. Bishopin (2010) mukaan tarvitaan siis interaktiota koulun ja perheiden kulttuurien välille, jotta ne voivat ymmärtää ja tukea toisiaan. Opettajat toimivat sen perusteella, millaisia mielikuvia heillä on kustakin oppilaasta, tai toisin sanoen, miten opettajat asettavat itsensä ja oppilaansa kussakin kulttuurissa vallitsevaan diskurssiin. Siten yhteiskunnassa vallitsevat diskurssit ohjaavat myös opettajien ajattelua ja mielipiteitä kulttuurisesti erilaisia oppijoita kohtaan (Bishop, 2010). Kriittinen multikulturalismi ottaa huomioon, että kaikilla on ”rotu”, ei vain ”mustilla” tai ”aasialaisilla” (Rhedding-Jones, 2010). Siten omien ajattelutapojen tarkastelu jokaisen omaa kulttuuritaustaa vasten on oleellista kriittisen multikulturalismin toteutumisessa.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Inklusiivisen kasvatuksen lähtökohtana on kaikkien lasten mahdollisuus osallistua yhteiseen oppimisympäristöön. Kulttuuritietoisella kasvatuksella puolestaan mahdollistetaan erilaisiin kulttuureihin sosiaalistuneiden oppijoiden tasa-arvoinen kohtaaminen institutionaalisessa kasvatuksessa. Kulttuurien tiedostaminen on siten tärkeä osa tasa-arvoisen ja inklusiivisen kasvatuksen toteuttamista. Kulttuurisensitiivinen kasvatus ei käytännössä pääse toteutumaan ilman kulttuuristen näkökulmien huomiointia. Keinoja kulttuurierojen huomiointiin on kuvattu kirjallisuudessa hajanaisesti ja niiden esiin tuominen ja yhteen saattaminen edesauttaa keinojen käyttöönottoa kasvatusinstituutioissa. Tutkimuskysymykset on asetettu kirjallisuudelle siten, että kulttuurierojen huomioinnin keinoja pyritään ensisijaisesti tunnistamaan ja sen jälkeen tarkastelemaan niiden käyttöastetta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa.

Individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin eroja lähestytään varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen kontekstissa esittämällä seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia keinoja individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erojen huomioon ottamisessa on kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden mukaan käytössä tai suositellaan käyttämään lasten kehitystä tuettaessa varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa?
2. Mitä kirjallisuudesta löytyviä keinoja kulttuurierojen huomioimiseen on löydettävissä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa?

Tutkimushypoteesina on, että kirjallisuudesta on löydettävissä erilaisia keinoja tai suosituksia keinoista individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin välisten erojen huomioimiseen. Nämä keinot oletettavasti edesauttavat kriittisen multikulturalismin sekä kulttuurisensitiivisen kasvatuksen toteutumista varhaiskasvatuksessa ja/tai alkuopetuksessa, ja niiden kokoaminen yhteen

vahvistaa ymmärrystä kulttuurisensitiivisestä kasvatuksesta. Toisen tutkimuskysymyksen kautta tarkastellaan kulttuurierojen huomioimisen keinoja suomalaisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta etsimällä kirjallisuudessa kuvattuja keinoja varhaiskasvatuksen toteuttamista Suomessa ohjaavasta ja velvoittavasta asiakirjasta, eli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista.

4 MENETELMÄT

Tutkimusmenetelmäksi kulttuuristen erojen huomioon ottamisen keinojen selvittämiseksi on valittu systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jota hyödyntämällä pyritään saamaan vastaus edellä esitetyistä tutkimuskysymyksistä ensimmäiseen. Toiseen tutkimuskysymykseen pyritään vastaamaan analysoimalla Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

4.1 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

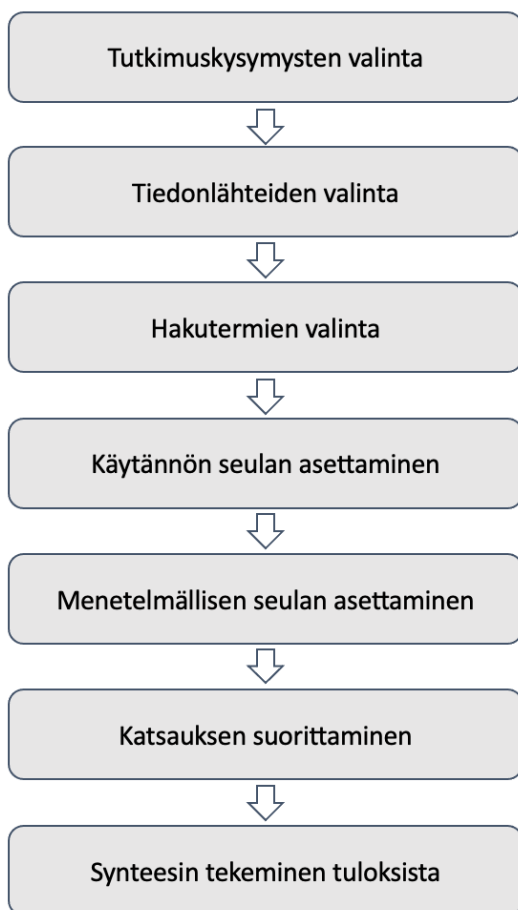
Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Millaisia keinoja individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erojen huomioon ottamisessa on kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden mukaan käytössä tai suositellaan käyttämään lasten kehitystä tuettaessa varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa?” etsitään vastauksia hyödyntämällä tutkimusmenetelmänä systemaattista kirjallisuuskatsausta. Yleisesti kirjallisuuskatsauksella saadaan tutkittavasta aiheesta kokonais käsitys ja sen avulla voidaan myös kehittää tai luoda uutta teoriaa sekä tunnistaa tutkittavan aihepiirin ongelmakohtia (Salminen 2011, 3). Kirjallisuuskatsaus terminä on Salmisen (2011, 39) mukaan hieman harhaanjohtava, ja hän esittääkin, että parempi termi tälle tutkimusmetodille voisi olla `tutkimuksen tutkimus`, jolloin metodin luonne tulisi paremmin esiin. Fink (2020) puolestaan on määritellyt systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tutkimuskirjallisuuteen perustuvaksi systemaattiseksi ja toistettavaksi tutkimusmenetelmäksi, jolla tunnistetaan, arvioidaan ja luodaan synteisiä aiemmista tieteellisistä tutkimuksista.

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus sopii kulttuuristen erojen huomioimisen tutkimiseen hyvin, koska siten saadaan kokonais käsitys kirjallisuudessa esitetyistä keinoista huomioida kulttuurisia eroja varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa, jolloin tutkimus ei rajoitu vain tiettyyn kulttuuriin tai

institutionaaliseen kontekstiin. Vaikka tutkimuksessa käsitelläänkin selkeästi kahta kulttuurista dimensiota, individualistinen ja kollektivistinen, on näissäkin sisäisiä eroja, jolloin kirjallisuudesta voidaan saada kattavampi käsitys aiheesta kuin empiirisellä tapaustutkimuksella. Tuomalla yhteen ja analysoimalla useita tutkimuksia, saadaan mahdollisimman kattava käsitys erilaisista kulttuurisensitiivisyyttä tukevista institutionaalisisessa käytössä olevista keinoista. Keinojen sovellettavuutta suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen käsitellään tutkielman pohdintaosassa.

Varhaiskasvatuskäiset lapset ovat iältään 0–6-vuotiaita sisältäen myös esiopetusikäiset lapset. Alkuopetuksella puolestaan tarkoitetaan yleisesti suomalaisen koulun ensimmäistä kahta vuosiluokkaa, jolloin lapset ovat keskimäärin 7- ja 8-vuotiaita. Tutkielmani kohdistuessa varhaiskasvatus- ja alkuopetusikäisten institutionaaliseen kasvatukseen, olen rajannut aineistona käyttämäni kirjallisuuden korkeintaan 9-vuotiaita koskeviin artikkeleihin. Kirjallisuudessa näkyy kulttuurisia eroja institutionaalisen kasvatuksen nimeämisessä, ja nämä nimeämisen erot on otettu huomioon aineiston valinnassa.

Fink (2020) on jäsenellyt kirjallisuuskatsauksen seitsemään vaiheeseen, jotka on esitetty kuviossa 1. Tutkimuksen suorittamisessa on noudateltu pääasiallisesti Finkin mallia, joskin aineiston hankinnan ja rajaamisen tarkennetut vaiheet on toteutettu PRISMA-menetelmää (preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses, Liberati ym., 2009) hyödyntäen. Finkin malli etenee tutkimuskysymysten valinnasta vaihe vaiheelta aina synteesin tekemiseen asti. Tutkija valitsee tutkimuskysymykset sekä tiedonlähteet, joista tutkimuskysymyksiin sopivan, riittävän laajan aineiston löytäminen on mahdollista. Hakutermin valinta, ja sekä käytännön että menetelmällisen seulan asettamisen vaiheet liittyvät aineiston valintaan, ja ne ovat tässä tutkimuksessa päällekkäisiä PRISMA-menetelmällä suoritettujen aineiston keräämisen kanssa. Nämä vaiheet on kuvattu tarkemmin PRISMA-menetelmän kuvauksen yhteydessä. Katsauksen suorittaminen tapahtuu Finkin (2020) mukaan käyttämällä standardisoitua menetelmää aineiston tiivistämiseen ja tarkkailemalla katsauksen laatua ja testaamalla prosessia. Synteesi voidaan tehdä kuvailevalla otteella, kuten tässä tutkimuksessa, jolloin tulokset perustuvat tutkijan kokemukseen sekä valitun tutkimuskirjallisuuden laatuun ja sisältöön.

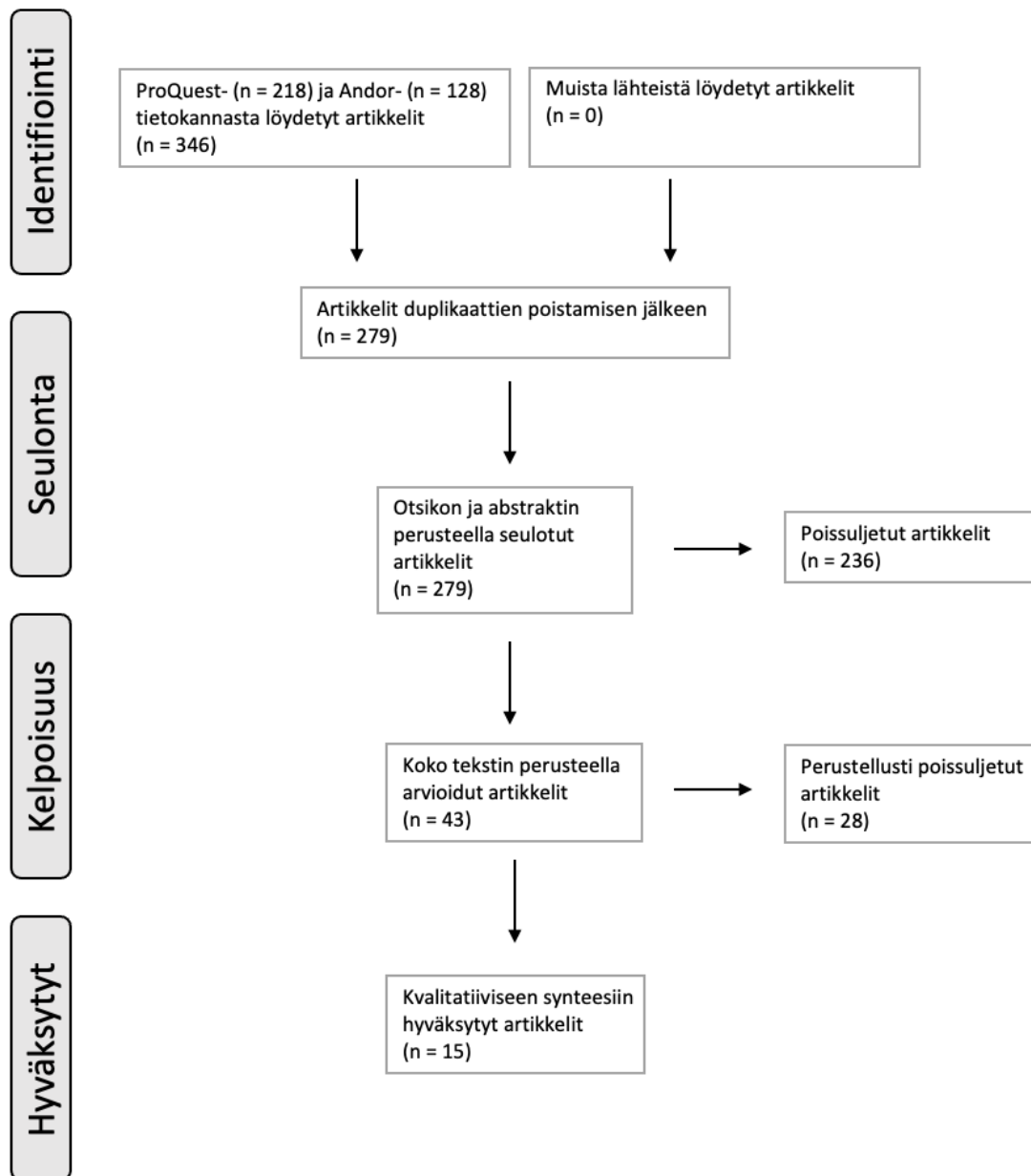


KUVIO 1. Kirjallisuuskatsauksen suorittaminen Finkin (2020) mallia mukaillen

PRISMA-menetelmää käytettiin tutkimuksessa aineiston valinnan vaiheiden jäsentämiseen. Menetelmä on kehitetty systemaattisten kirjallisuuskatsausten läpinäkyvyyden ja raportoinnin tarkkuuden vaateeseen (Liberati ym., 2009). Kuten muussakin tieteellisessä tutkimuksessa, myös systemaattisissa kirjallisuuskatsauksissa tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä raportoinnissa, jolloin tutkimuksen luotettavuuden arviointi on mahdollista (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013). Vaikka PRISMA-menetelmä on kehitetty alun perin lääketieteen kentälle, on se täsmällisyytensä ansiosta sovellettavissa myös muille aloille. PRISMA-menetelmässä edetään systemaattisesti isommasta aineistojoukosta rajatumpaan kuvaamalla rajausperusteet sekä artikkeleiden lukumäärät kussakin rajaamisvaiheessa (Liberati ym., 2009).

Aineiston hankinta on tehty kahdesta eri tietokannasta joulukuun 2021 ja tammikuun 2022 aikana hakulausekkeella, jossa hyödynnettiin Boolean

operaattoreita AND ja OR. Ensimmäisenä rajauskriteerinä oli vertaisarvioidut tieteelliset artikkelit. Lisäksi hakutulokset rajattiin vuosiin 2010–2021 ja kieleksi englanti. Näitä rajoituksia käyttämällä saatiin hakutulokseksi joulukuussa vuonna 2021 ProQuestin Social Science Premium Collection -tietokannasta 172 tieteellistä julkaisua. Hakulauseke oli seuraava: ("early education" OR "early childhood education") AND (collectivis* AND individualis*) AND (pedagog* OR practic*). Artikkeleiden monivaiheisen läpikäymisen jälkeen aineistoon valikoitui kahdeksan artikkelia. Hakua laajennettiin koskemaan myös vuosien 2000–2009 aikana julkaistuja artikkeleita, joita löytyi 46. Valintaprosessin jälkeen aineisto kasvoi kahdella artikkelilla. Samaa hakulauseketta käytettiin myös Tampereen yliopiston ANDOR-tietokannassa, jota rajattiin aiemmin käytettyjen rajausehtojen (vertaisarviointi, julkaisun tyyppi, aika ja kieli) lisäksi myös aihe- ja aiheisiin "cultural differences" ja "children" eli kulttuurierot ja lapset. Tästä tietokannasta saatiin hakutuloksena 128 artikkelia, joista lopulliseen aineistoon valikoitui viisi artikkelia. Lopulliseen aineistoon päätyi siis 15 tutkimusartikkelia. Kuviosta 2 ilmenee aineistohaun rajaamisprosessin kaikki vaiheet PRISMA-menetelmän mukaisesti.



KUVIO 2. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistonkeruun vaiheet. Seulonnan ja kelpoisiksi valittujen artikkeleiden perustelut on kuvattu menetelmäosiossa. Kuva on mukailtu Liberatin ym. (2009) julkaisusta.

Artikkeleiden hyväksymiselle tutkimusaineistoon käytettiin seuraavia perusteluita:

1. artikkelit koskivat iältään korkeintaan 9-vuotiaita lapsia
2. artikkeleissa käsiteltiin kulttuuristen erojen huomioinnin keinoja
3. artikkeli liittyi institutionaaliseen kasvatukseen.

Näitä valintakriteerejä käytettiin sekä otsikko- ja abstraktivaiheessa, että koko tekstin läpikäymisen vaiheessa. Artikkeleiden koko tekstiä läpikäydessä

kriteerinä käytettiin myös vastausten löytymistä esitettyyn tutkimuskysymykseen. Tässä vaiheessa tutkijan rooli aineiston valinnassa on oleellinen ja tutkijan omat lähtökohdat ja taustatiedot voivat vaikuttaa valintakriteerien soveltamisessa aineistoon. Aineiston valinnassa on siis läsnä myös subjektiivinen ulottuvuus.

Valikoiduista 15 artikkelista etsittiin vastauksia esitettyyn kysymykseen individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erojen huomioinnista. Tämä tutkimusvaihe edustaa Finkin (2020) mallin mukaista katsauksen tekemisen vaihetta. Analysoinnissa aineistoa on jäsennelly käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä välineenä luokitteluun, kuten systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa voidaan tehdä (Tuomi, 2018).

Kulttuurierojen huomioinnin keinoja on etsitty systemaattisesti lukemalla tekstiä läpi, ja pyritty löytämään kaikki erilaiset tavat huomioida kulttuurisia eroja. Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia läpi koko tekstin, mutta pääpaino oli tulosten analysoinnin ja johtopäätösten alueella. Havaitut kulttuurierojen huomioinnin keinoihin liittyvät tekstikatkelmat löytyivätkin kirjoittajien tekemistä tutkimustulosten johtopäätöksistä tai kirjoittajien päätelmistä johdetuista suosituksista. Tekstikatkelmat olivat pituudeltaan 1–3 virkettä.

Aineistosta poimitut kulttuurierojen huomioinnin keinot on jäsennelly kokonaisuuksiin, eli luokiteltu kategorioihin. Kategorioita on täsmennetty ja jaoteltu myös alakategorioihin useaan kertaan analysointiprosessin aikana, minkä tuloksena on päädytty lopulliseen kategorioiden ja alakategorioiden jäsennykseen. Jos samassa tekstiotteessa oli havaittavissa useampaan kuin yhteen kategoriaan liittyviä kulttuurierojen huomioinnin keinoja, luokiteltiin sama tekstiote kuuluvaksi molempiin kategorioihin. Tämän vaiheen suorittamisessa tutkijan subjektiivisuus taustakirjallisuuden ohjaamana vaikuttaa analyysin tekemiseen. Täyteen objektiivisuuteen ei voi, eikä välttämättä ole laadullisessa tutkimuksessa tarpeellistakaan päästä (Tuomi, 2018). Laadullisen analyysin pyrkimyksenä on luoda mahdollisimman kattava kuva kirjallisuuden esiin tuomista keinoista huomioida kulttuurisia eroja lasten institutionaalisen kasvatuksen kontekstissa.

4.2 Teorialähtöinen sisällönanalyysi

Teorialähtöisellä sisällönanalyysillä pyritään löytämään vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen ”Mitä kirjallisuudesta löytyviä keinoja kulttuurierojen huomioimiseen on löydettävissä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa?”. Yleisesti teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla jäsennetään aineistoa ennalta määritellyn käsitejärjestelmän mukaan, joka voi olla teoria, malli tai muu vastaava järjestelmä (Tuomi, 2018). Tässä tutkimuksessa analysoinnin kohteena olevaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita tarkastellaan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineiston artikkeleista havaittujen kulttuuristen erojen huomioinnin keinojen mukaisesti, jolloin teoreettisena mallina toimii ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastausten pohjalta rakennettu käsitejärjestelmä.

Aineisto on toisen tutkimuskysymyksen osalta Opetushallituksen julkaisema suomalaista varhaiskasvatustoimintaa ohjaava asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuodelta 2022. Tätä aineistoa rajattiin kulttuuriseen kasvatukseen liittyviin osiin hakemalla tekstistä sanan ”kulttuuri” esiintymistä ja valitsemalla alaluvut, joissa sana esiintyi vähintään kerran. Päätöksellä valita pelkästään sanaan ”kulttuuri” liittyviä tekstejä aineistosta on saatettu rajata tasa-arvoiseen kasvatukseen ja siten myös kulttuurisensitiivisyyteen liittyviä tekstejä pois, mutta tutkimuksessa on haluttu keskittyä nimenomaan kulttuuriseen näkökulmaan, jolloin tiukalla rajaamisella on tietoisesti tarkennettu aineistoa vain kulttuuriseen kontekstiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden teksti käytiin läpi myös kulttuurisanan lyhyemmällä muodolla, eli hakusanalla ”kulttuur”, jolloin myös monikolliset taivutusmuodot, kuten ”kulttuureihin” saatiin esiin. Aineiston koko ei kasvanut lyhyemmän muodon haun tuloksena. Sana ”kulttuuri” pidettiin erillisenä sanasta ”toimintakulttuuri”, mutta sanan ”kulttuuri” taivutusmuodot ja muut sanayhdistelmät, kuten ”kulttuuriperintö”, sisällytettiin mukaan. Aineistoon valittiin siten seuraavat alaluvut (yhteensä noin 37 sivua) neljästä pääluvusta:

Pääluvusta 1. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja paikalliset
varhaiskasvatussuunnitelmat:

1.3 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma

Pääluvusta 2. Varhaiskasvatuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet:

2.1 Varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet

2.4 Arvoperusta

2.5 Oppimiskäsitys

2.6 Pedagogisesti painottunut kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus

2.7 Laaja-alainen osaaminen

Pääluvusta 3. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri:

Johdantokappale

3.1 Toimintakulttuurin kehittäminen ja sitä ohjaavat periaatteet

3.2 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

3.3 Yhteistyö varhaiskasvatuksessa

Pääluvusta 4. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen:

4.4 Leikki kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin lähteenä

4.5 Oppimisen alueet

4.6 Kieleen ja kulttuuriin liittyviä tarkentavia näkökulmia

4.7 Paikallisesti päätettävät asiat

Aineistoa on analysoitu lukemalla tekstiä systemaattisesti läpi ja etsimällä kulttuurierojen huomioinnin keinoja. Rajaus kulttuurierojen huomioinnin keinoihin pidettiin melko tiukkana, jolloin pitäydyttiin vain sellaisiin lasten hyvinvoinnin tukemisen keinoihin, jotka tekstissä liittyivät kiinteästi kulttuurisiin näkökulmiin. Valitut tekstikatkelmat on luokiteltu ensimmäisen tutkimuskysymyksen käsitejärjestelmän mukaisesti kuuteen kategoriaan ja mahdollisiin alakategoriaihin. Tekstikatkelmat olivat pituudeltaan 1–3 virkettä. Luokittelua tarkennettiin useaan otteeseen jäsentämällä käsitteitä tutkijan parhaan osaamisen mukaisesti. Jos samassa tekstikatkelmassa oli havaittavissa useampaan kuin yhteen kategoriaan liittyviä kulttuurierojen huomioinnin keinoja, luokiteltiin sama katkelma kuuluvaksi molempiin kategorioihin.

Ihmistieteisiin, kuten muihinkin tieteenaloihin, jotka pyrkivät kuvaamaan ja selittämään todellisuutta, sisältyy aina myös tutkimuksen tekijän omaa tulkintaa

(Raatikainen 2005). Sisällönanalyysin tekemisessä tutkijan rooli on tärkeä aineiston jäsentämisessä ja luokittelussa. Tutkijan tulee olla huolellinen ja systemaattinen myös etsiessään vastauksia esitettyyn tutkimuskysymykseen, sekä analysoidessaan vastauksia.

5 TULOKSET

5.1 Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tulokset

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineisto koostui 15 artikkelista (Taulukko 2), joiden valinnan vaiheet ja kriteerit on esitetty menetelmäkuvauksen yhteydessä. Taulukosta 2 on nähtävissä myös artikkeleista poimitujen kulttuurierojen huomioinnin keinojen lukumäärä sekä tekstikatkelmien määrät kategorioittain, joita avataan hieman jäljempänä. Huomioinnin keinot on poimittu etsimällä aineiston artikkeleista vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli ”Millaisia keinoja individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erojen huomioon ottamisessa on kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden mukaan käytössä tai suositellaan käyttämään lasten kehitystä tuettaessa varhaiskasvatuksessa ja alkuopetuksessa?”

TAULUKKO 2. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistoon valitut artikkelit

Koodi	Kirjoittaja(t)	Vuosi	Otsikko	Keinot, lkm	Tekstikatkelmat kategorioittain (lkm)
16	Housel D	2020	Supporting the Engagement and Participation of Multicultural, Multilingual Immigrant Families in Public Education in the United States: Some Practical Strategies	3	Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (3)
20	Trumbull E, Greenfield P, Rothstein-Fisch C, Maynard A, Quiroz B, Yuan Q	2020	From Altered Perceptions to Altered Practice: Teachers Bridge Cultures in the Classroom	4	Ammatillinen osaaminen (1) Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (1) Pedagogiset keinot (2)
45	Nxumalo S, Mncube D	2019	Using indigenous games and knowledge to decolonise the school curriculum: Ubuntu perspectives	1	Pedagogiset keinot (1)
53	Guerra P, Wubbena Z	2017	Teacher Beliefs and Classroom Practices: Cognitive Dissonance in High Stakes Test-Influenced Environments	1	Ammatillinen osaaminen (2)*
55	Savina E, Wan K	2017	Cultural Pathways to Socio-Emotional Development and Learning	4	Ammatillinen osaaminen (1) Tukiohjelmat (3)
84	Hain-Jamall D	2013	Native-American & Euro-American Cultures: A Comparative Look at the Intersection between Language & Worldview	1	Pedagogiset keinot (1)
91	Boyer W	2013	Getting Back to the Woods: Familial Perspectives on Culture and Preschoolers' Acquisition of Self-Regulation and Emotion Regulation	4	Ammatillinen osaaminen (1) Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (3)
95	Trumbull E, Rothstein-Fisch C	2011	The Intersection of Culture and Achievement Motivation	2	Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (1) Pedagogiset keinot (2)**
2-4	Rothstein-Fisch C, Trumbull E, Garcia S	2009	Making the Implicit Explicit: Supporting Teachers to Bridge Cultures	3	Ammatillinen osaaminen (3)
2-18	Ogata V, Sheehy P, Noonan M	2006	Rural Native Hawaiian Perspectives on Special Education	2	Ammatillinen osaaminen (1) Tukiohjelmat (1)
3-17	Durand T	2010	Celebrating diversity in early care and education settings: moving beyond the margins	7	Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (3) Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (2) Refleksiivisyys (2)

3-22	Yunus S	2005	Childcare practices in three asian countries	3	Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (1) Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (1) Pedagogiset keinot (1)
3-23	Szecs T, Manning M, Potter G, Thirumurthy V, Szecs T, Salakaja M	2012	Children's literature to help young children construct understandings about diversity: perspectives from four cultures	1	Pedagogiset keinot (1)
3-51	Whittington V	2004	Independence and interdependence in early childhood services	7	Ammatillinen osaaminen (1) Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (1) Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (2) Pedagogiset keinot (1) Refleksiivisyys (2)
3-71	Shor R	2005	Professionals' approach towards discipline in educational systems as perceived by immigrant parents: the case of immigrants from the former Soviet Union in Israel	3	Ammatillinen osaaminen (1) Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (1) Tukiohjelmat (1)

*Samassa tekstikatkelmassa on keinoina sekä kulttuuristen näkökulmien lisääminen opettajien koulutukseen että opettajien ammatillisen osaamisen lisääminen, minkä takia katkelma on valittu molempiin alakategorioihin ja esiintyy siten kahdesti ammatillisen osaamisen kategoriassa.

**Samassa tekstikatkelmassa on keinoina sekä muutokset pedagogisissa käytänteissä että lasten kulttuuritietoisuuden lisääminen, minkä takia katkelma on valittu molempiin alakategorioihin ja esiintyy siten kahdesti pedagogisten keinojen kategoriassa.

Aineistosta havaitut vastaukset on jäsennellyt kategorioihin, joita muodostui kuusi. Kategoriat on tarvittaessa jaettu myös alakategorioihin, jos aineistosta oli havaittavissa selkeitä kokonaisuuksia tai tutkimuksellisesti oli mielenkiintoisesta irrottaa näkökulmia yläkategoriasta erillisiksi. Alla kategorioiden ja alakategorioiden otsikot. Kategoriat ovat määrällisessä järjestyksessä sen mukaan, kuinka monta tekstikatkelmata artikkeleista oli löydettävissä. Sulkeissa on ilmoitettu artikkeleista havaittujen katkelmien määrä kussakin kategoriassa ja alakategoriassa.

1. Ammatillinen osaaminen (11)
 - a. Kulttuuristen näkökulmien lisääminen opettajien koulutukseen (7)
 - b. Opettajien ammatillisen osaamisen lisääminen (4)
2. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (10)
3. Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (9)
 - a. Kulttuuritaustan ymmärtäminen kasvatuksen kontekstissa (7)
 - b. Lapsen itsensä ymmärtäminen (2)
4. Pedagogiset keinot (9)
 - a. Muutokset pedagogisissa käytänteissä (7)
 - b. Lasten kulttuuritietoisuuden lisääminen (2)
5. Tukiohjelmat (5)
6. Refleksiivisyys (4)
 - a. Itsereflektio, oman kulttuuritaustan vaikutuksen ymmärtäminen (3)
 - b. Kokemusten jakaminen muiden kasvatustieteen ammattilaisten kanssa (1)

Vaikka analyysissä ei ole tarkoitus tutkia aihetta määrällisesti, on silti mielenkiintoista havainnoida määrällistäkin näkökulmaa. Ammatillisen osaamisen kehittäminen varsinkin panostamalla opettajaksi opiskelevien koulutukseen kulttuurisensitiivisyyden tietoisuutta lisäämällä oli hyvin yleinen keino puuttua lasten kulttuurierojen huomiointiin. Toinen määrällisesti lähes yhtä tärkeä kategoria oli perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, johon on sisällytetty sekä

vuorovaikutuksen taso että käytännön toimet perheiden kanssa tehtävän yhteistyön parantamiseksi.

Myös kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen ja pedagogiset keinot jaottuivat määrällisesti hyvin tärkeiksi kategorioiksi. Osittain kulttuurinen ymmärrys ja ammatillisen osaamisen lisääminen ovat päällekkäisiä, koska kulttuurinen ymmärrys lisääntyy ammatillisen kouluttautumisen myötä, mutta juuri tämän hieman erilaisen tulokulman takia ne on kuitenkin erotettu omiksi kategorioikseen. Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtämisen kategoriaan sisältyy myös kulttuurisista ennakkoluuloista pidättäytyminen sekä lapsen itsensä ymmärtäminen.

Tukiohjelmat ja opettajien oma refleksiivisyys olivat määrällisesti lähes samalla tasolla, mutta selkeästi vähemmän edustettuina kuin muut neljä kategoriaa. Tukiohjelmilla tarkoitetaan joko kansallisia tai koulukohtaisia strukturoituja toimenpideohjelmia, joilla pyritään saamaan muutosta tiettyyn lasten kasvatusympäristössä havaittuun epäkohtaan. Esimerkkinä tällaisesta voidaan mainita Suomessakin toimiva koulukiusaamista vastaan kehitetty KiVa Koulu -ohjelma (Kärnä ym., 2011). Seuraavaksi kategorioita avataan tarkemmin yksitellen.

5.1.1 Ammatillinen osaaminen

Opettajien ammatillisen osaamisen kehittämistä kulttuuritietoisempaan suuntaan lähestyttiin sekä opettajaksi opiskelevien koulutuksen että ammatillisen lisäkouluttautumisen näkökulmista. Näihin liittyviä tekstikatkelmia oli kahdeksassa eri artikkelissa, yhteensä 11 katkelmaa. Opettajaksi opiskelevien koulutukseen kulttuuritietoisuuden lisäämistä ehdotettiin viidessä artikkelissa, joista havaittiin tähän liittyviä tekstikatkelmia seitsemän. Rothstein-Fischin ym. (2009) artikkelista havaittiin kolme tekstikatkelmaa, muista yksi jokaisesta. Seuraavaksi kuvataan näiden tekstikatkelmien sisältöä.

Opettajaksi opiskelevien koulutuksen tulisi Rothstein-Fischin ym. (2009) mukaan perustua empiiristen tutkimusten kautta luodun teorian pohjalta kehitettyyn opetussuunnitelmaan. Kirjoittajat antavat myös selkeät käytännön ohjeet kulttuuritietoisuuden lisäämisen etenemiselle, johon sisältyy kulttuurien ymmärryksen lisääminen, mahdollisuus havainnoida tilanteita, kenttätöskentely

erilaisissa yhteisöissä, laadukas mentorointi kenttätyöskentelyn aikana sekä aikaa itsereflektiolle ja aiheesta keskusteluille muiden kanssa.

Boyer (2013) tuo esiin emotionaalisen säätelyn kulttuuriset näkökulmat, joiden ymmärrystä (tarkemmin määriteltynä tunnistamista, arviointia ja kehittämismahdollisuuksia) lapsen jokaisessa kehitysvaiheessa tulisi lisätä opettajaksi opiskelevien koulutukseen. Kulttuurisia eroja voi olla myös siinä, miten lasten epätoivottuun käyttäytymiseen puututaan. Näiden ymmärryksen lisäämistä kasvatustieteen opintoihin puolsi Shor (2005). Ogata ym. (2006) puolestaan esittävät erityisopettajien koulutukseen lisättäväksi ohjeita kulttuurisensitiivisistä tavoista edistää vanhempien ja ammattilaisten vuorovaikutusta. Yleisemmällä tasolla taas vaikuttaa Rothsteinin-Fischin ym. (2009) ehdotus individualismi–kollektivismi -mallin käytöstä opettajaksi opiskelevien koulutuksessa kulttuurisuuden salojen avaamiseen.

Guerra ja Wubben (2017) nostavat esiin useita näkökulmia, joita tulee huomioida kulttuurisensitiivisessä kasvatuksessa. Heidän mukaansa näkökulmia voi hyödyntää sekä opettajaksi opiskelevien koulutuksessa, että opettajien ammatillisessa kehittämisessä. Siten tämä tekstikatkelma on luokiteltu molempiin alakategorioihin kuuluvaksi. Heidän mukaansa opettajien uskomuksiin ja käyttäytymiseen ristiriitaisestikin vaikuttavat kasvatuksen yhteiskunnallinen konteksti, kulttuuritietoisuus, opettajien mahdolliset väärät uskomukset ja kognitiivinen dissonanssi, joka tarkoittaa keskenään ristiriidassa olevien vakaumusten ja käsitysten aiheuttamaa epämieluisaa tietoisuuden tilaa.

Toiseen ammatillisen osaamisen alakategoriaan, eli opettajien ammatillisen osaamisen lisäämiseen, liittyviä kulttuurierojen huomioinnin keinoja oli löydettävissä yhteensä neljä tekstikatkelmaa neljästä artikkelista, joihin edellä mainittu Guerran ja Wubbenan (2017) artikkeli sisältyy. Muita opettajien ammatillisen osaamisen lisäämiseen liittyviä kulttuurierojen huomioinnin keinoja olivat Whittingtonin (2004) mukaan perehtyminen erilaisuuteen, rasismiin, seksismiin ja yhteiskunnallisiin luokkiin kohdistuviin ennakkoluuloihin, sekä Trumbullin ym. (2020) esiin tuoma syvempi kulttuurinen ymmärrys, joka ulottuu kulttuurien kuvailusta myös perimmäisten arvojen tasolle. Yhtenä näkökulmana opettajien ammatillisessa kouluttautumisessa oli myös tunteiden säätelyn erojen ymmärtäminen erilaisissa kulttuureissa (Savina & Wan, 2017).

5.1.2 Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö

Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö kulttuurierojen huomioinnin keinona tuli esiin kuudessa eri artikkelissa, joista oli havaittavissa tähän kategoriaan liittyviä tekstikatkelmia yhteensä kymmenen. Kahdesta, Durandin (2010) sekä Houselin (2020), artikkelista katkelmia on poimittu molemmista kolme, muista neljästä artikkelista yksi kustakin. Alla käsitellään artikkeleista poimittujen katkelmien sisältö.

Yhteyden luominen eri kulttuuritaustoista tulevien perheiden kanssa on tärkeää lasten kasvatuksen näkökulmasta, etteivät lapset jää kahden eri kulttuurin ristiriitojen väliin. Yhteyden luominen ei välttämättä ole nopeaa, vaan vaatii panostusta ja selkeitä toimintatapoja. Durand (2010) korostaakin ajan antamisen tärkeyttä yhteyden luomisessa. Hänen mukaansa kaikkia asioita ei myöskään aina voi ratkaista, mutta niiden kanssa voidaan silti tulla toimeen. Durand tuo myös esiin sensitiivisen ja aidon kohtaamisen keskustelujen lähtökohtana, mille luodaan pohja perheitä havainnoimalla. Hänen mukaansa myös tiedon jakaminen perheille on merkityksellistä, mutta sitä varten on hyvä luoda sopivia tilanteita.

Tiedon jakamiseen perheille liittyy myös Shorin (2005) tarjoama näkökulma koulun ja perheiden välisen yhteistyön kehittämiseen. Hänen mukaansa esimerkiksi maahanmuuttajavanhempia tulisi orientoida kasvatusvastuussa olevan henkilökunnan tapoihin suhtautua erilaisiin tilanteisiin, kuten lasten käyttäytymisen haasteisiin:

”Yhtenä keinona alentaa näitä esteitä [kulttuuriset eroavuudet perheiden ja henkilöstön välillä] voisi olla maahanmuuttajavanhempien orientoiminen uuden maan kasvatushenkilökunnan rooleihin ja tapoihin suhtautua erilaisiin tilanteisiin, kuten lasten huonoon käyttäytymiseen.” (Shor, 2005)

Koko perheen luku- ja kirjoitustaidon parantamista painottaa puolestaan Housel (2020), joka ehdottaa koululla järjestettäviä eri sukupolvien yhteisiä valtakielen oppitunteja koko perheelle yhtenä ratkaisuna kulttuurierojen kaventamiseksi. Hän lähestyy haastetta hyvin kokonaisvaltaisesti nostamalla myös esiin koko koulun henkilökuntaa sekä kaikkia vanhempia koskevat yhteiset tilaisuudet, joissa voidaan pohtia yhteisiä huolenaiheita ja harhaluuloja tai väärinkäsityksiä, sekä purkaa mahdollisia valtaväestön ja muista kulttuureista

tulevien välille syntyneitä vastakkainasetteluja. Housel jatkaa yhteistyön parantamisen ideointia vielä pelkästään vanhemmille yhteisten tilaisuuksien järjestämisellä, joissa on tarkoitus keskittyä yhteisiin huolenaiheisiin.

Vuorovaikutuksen merkitys perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä tulee esiin Whitingtonin (2004) tekstikatkelmassa, jossa varhaiskasvatuksen opettajilta edellytettiin aidon ja vastaanottavaisen suhteen luomista lapsiin ja heidän perheisiinsä. Samoilla linjoilla ovat myös Trumbull ym. (2020), jotka painottavat lasten ja perheiden kohtaamista ymmärtävästi ja vastavuoroisesti sekä Yunus (2005), joka korostaa sensitiivisen vuorovaikutuksen merkitystä ja erilaisten vuorovaikutuksellisten sopivaisuuden tasojen huomiointia.

5.1.3 Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen

Tähän kategoriaan on sisällytetty tekstikatkelmia, joissa kulttuurin merkitystä on korostettu institutionaalisen kasvatuksen kontekstissa, jossa se tulisi myös ymmärtää rikkautena. Perheiden sekä lasten itsensä sensitiivinen kohtaaminen on tärkeää kulttuurisen ymmärryksen kasvattamisessa. Tällöin myös vältetään ennakkoluulojen värittämää ajattelua. Kategoria on jaettu kahteen alakategoriaan: kulttuuritaustan ymmärtämiseen kasvatuksen kontekstissa sekä lapsen itsensä ymmärtämiseen. Näihin liittyviä tekstikatkelmia havaittiin viidestä artikkelista yhteensä yhdeksän. Alakategoriaan kulttuuritaustan ymmärtäminen kasvatuksen kontekstissa valikoitui seitsemän tekstikatelmaa neljästä artikkelista, joista Boyerin (2013) artikkelista poimittiin kolme katkelmaa, Shorilta (2005) kaksi ja muista yksi kustakin. Alla näiden tekstikatkelmien sisällöt on avattu tarkemmin. Lapsen itsensä ymmärtämisen alakategoriaan on poimittu kaksi tekstikatelmaa kahdesta eri artikkelista, joita käsitellään tekstissä jäljempänä.

Boyer (2013) tuo esiin useita näkökulmia kulttuuritaustan merkityksen ymmärtämiselle. Hänen mukaansa kulttuurin säilyttämisen tulisi olla yksi tärkeimmistä kehitykseen liittyvistä alueista. Tämä voidaan saavuttaa sensitiivisellä kasvatustoiteella, jossa lasten ja heidän perheidensä empaattinen kohtaaminen ja kulttuurinen ymmärrys ovat keskiössä. Lisäksi Boyer kiinnittää huomion perheiden kulttuurin voimakkaan vaikutuksen arvostamiseen. Kasvatusalan ammattilaisten tulisi ymmärtää miten kulttuurisesti erilaiset perheet

jäsentävät ja ymmärtävät lastensa kokemuksia, jolloin he voivat myös paremmin rakentaa yhteisöllisyyttä lapsiryhmissään. Kulttuuri on dynaaminen ja ensisijainen perusta itsenäisyyden ja riippuvuuden ulottuvuuksien toteuttamiseen. Tämän havainnointiin Boyer suosittelee hyväksyvää ja ei-tuomitsevaa suhtautumista.

Myös Durand (2010) painottaa tuomitsemisen välttämistä ja enemmän informaation keräämistä kulttuurierojen huomioimisen keinona. Informaation kerääminen tapahtuu hänen mukaansa parhaiten perheiltä itseltään:

”Laajenna ymmärrystäsi palveltavien perheidesi kulttuurisista taustoista; paras informaationlähde ovat perheet itse.” (Durand, 2010)

Samoilla linjoilla tiedon keräämisen kanssa on myös Whittington (2004), jonka mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi lukea perheiden, joiden kanssa he toimivat, kulttuurisista tavoista ja kysyä sitten perheiltä itseltään noudattavatko he näitä toimintatapoja. Trumbull ja Rothstein-Fisch (2011) tarkentavat ymmärryksen lisäämistä potentiaalsiin konfliktien lähteisiin, jotka tiedostamalla opettajat voivat edesauttaa, että oppilaat eivät kokisi väliinpuotoamista perheen ja koulun erilaisten kulttuurien takia.

Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtämisen toinen alakategoria on lapsen itsensä ymmärtäminen. Tähän liittyviä tekstikatkelmia havaittiin kahdesta artikkelista yksi kummastakin. Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen on myös lapsen ja hänen toimintansa havainnointia, mikä edesauttaa lasten käytöksen ymmärtämistä (Whittington, 2004). Whittingtonin lisäksi lapsen itsensä ymmärtämisen tuo esiin Yunus (2005), joka painottaa kulttuuritaustan vaikutusta oppilaiden kokemuksiin heidän omasta kulttuuritaustastaan poikkeavassa kulttuurisessa ympäristössä.

5.1.4 Pedagogiset keinot

Pedagogiset keinot on jaettu muutoksiin pedagogisissa käytänteissä sekä lasten kulttuuritietoisuuden lisäämiseen liittyviin keinoihin. Tähän kategoriaan kuuluvia tekstikatkelmia löydettiin seitsemästä artikkelista yhteensä yhdeksän katkelmaa. Muutoksia pedagogisissa käytänteissä ehdotettiin kuudessa artikkelissa, joista Trumbullin ym. (2020) artikkelista poimittiin kaksi katkelmaa ja muista viidestä

yksi kustakin, eli yhteensä seitsemän katkelmaa. Alla kuvataan tarkemmin tähän alakategoriaan liittyvät kulttuurierojen huomioinnin keinot, jonka jälkeen avataan toiseen alakategoriaan liittyvät kaksi tekstikatkelmaa.

Individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erojen huomioinnissa oli useiden artikkeleiden kohdalla lähtökohtana individualistinen kulttuuri, jota pyrittiin muuttamaan kollektivistista kulttuuria ymmärtävämpään suuntaan. Tällaisesta näkökulmasta lähtivät Trumbull ym. (2020), joiden mukaan luokkahuoneen organisointia voisi muuttaa kollektivistisempaan suuntaan sekä jäsentää ohjeistusta siten, että oppilaiden olisi mahdollista auttaa toisiaan enemmän myös akateemisissa tehtävissä. Hain-Jamall (2013) puolestaan muuttaisi luokkahuoneissa käytettävän kielen muotorakenteita ja kielikuvia sekä puhekielisiä ilmaisuja siten, että oppilaiden tietoisuus kasvaisi holistisempaan suuntaan. Siten kollektivistinen tapa ajatella tulisi lähemmäs individualistista kulttuuria, ja ero näiden välillä kaventuisi. Tähän pyrkivät myös Trumbull ja Rothstein-Fisch (2011), joiden mukaan yhteistyö ja suuntautuminen toisten auttamiseen, sekä näiden ansiosta toteutuva ryhmän menestyminen olivat oleellisia kollektivistisesta kulttuuritaustasta tuleville maahanmuuttajille ja toimivat siten myös motivaationa koulussa pärjäämiselle.

Arviointia tulisi myös muuttaa kulttuurieroja, etenkin aasialaista kollektivistista kulttuuria, huomioivampaan suuntaan (Yunus, 2005). Whittington (2004) puolestaan pitää tärkeänä yrittää mahdollisuuksien mukaan järjestää oppilaiden omista kulttuuri- ja kielitaustoista tulevia opettajia tai hoitajia ryhmiin, jolloin lasten kulttuuri-identiteettiä voitaisi paremmin vahvistaa. Nxumalo ja Mncube (2018) puolestaan ehdottavat, että oppilaat voisivat tuoda omista kulttuuritaustoistaan peräisin olevia leikkejä ja pelejä opetustilanteisiin, jolloin opetussuunnitelma muuttuisi enemmän oppilaiden omia kokemusmaailmoja hyödyntäväksi ja siten myös oppiminen noudattaisi paremmin konstruktivistista tiedon rakentamisen näkemystä.

Pedagogisiin keinoihin kuuluvaksi on luokiteltu myös lasten kulttuuritietoisuuden lisääminen. Tähän alakategoriaan liittyviä tekstikatkelmia havaittiin kahdessa artikkelissa, yksi katkelma kummassakin. Lastenkirjallisuuden kautta tiedon lisääminen sekä omasta, että muista kulttuureista on tarinoiden muodossa lapsille helppo omaksua. Szecsi ym. (2009) ehdottavatkin, että huolellisesti valittujen tarinoiden tulisi olla osa

varhaiskasvatuksen opettajien sosiokulttuurista ja konstruktivistista repertuaaria. Toinen lähestymistapa lasten kulttuuritiedon lisäämiseen tulee Trumbullin ja Rothstein-Fischin (2011) artikkelista. Tutkijat esittävät koulun ja kodin välisten kulttuurierojen aiheuttavan pahimmillaan lasten irtautumista molemmista systeemeistä, jos he jäävät eri kulttuuristen odotusten suhteen ristiriitaiseen tilanteeseen. Tällaiseen johtopäätökseen tutkijat ovat tutkimuksensa ja kirjallisuuden perusteella päätyneet. He kuitenkin ehdottavat toimintamallia, jonka avulla tällainen mahdollinen molemmista kulttuurisista systeemeistä irtautuminen voidaan välttää.

”Tämä irtautuminen voidaan välttää, jos opettajat tunnistavat mahdolliset konfliktien lähteet ja tekevät näkymättömät kulttuuriset arvot (kuten milloin on sopivaa auttaa ja jakaa, ja milloin ei) näkyviksi pienille lapsille jo varhain heidän kasvatustilanteissaan.” (Trumbull & Rothstein-Fisch, 2011)

Näkyväksi tekeminen on tutkijoiden mukaan tärkeää jo varhain lapsuudessa. Samaan teemaan palataan aikuisten osalta refleksiivisyyden kategorian kohdalla.

5.1.5 Tukiohjelmat

Tukiohjelmat ovat strukturoituja toimenpideohjelmia, joilla pyritään saamaan muutosta lasten kasvatusympäristössä havaittuihin epäkohtiin. Kulttuurisensitiivisyyteen liittyviä tukiohjelmia on maailmalla useita erilaisia, joista esimerkkinä aineiston artikkeleissakin mainittu USA:ssa kehitetty Bridging Cultures Project (Trumbull ym., 2020). Tämän tukiohjelman perustana on kulttuuriteoriaa ja psykologiaa hyödyntävä empiirinen tutkimustieto, jonka pohjalta on haluttu selvittää, onko opettajien ymmärryksellä kollektivistisen ja individualistisen kulttuurin eroista mahdollista vaikuttaa latinotaustaisten maahanmuuttajien opettamisen laadun kohentamiseen. Tukiohjelmien avulla kulttuurierojen huomioiminen tuli esiin kolmessa artikkelissa, joista Savinan ja Wanin (2017) artikkelista poimittiin kolme tekstikatkelmaa ja kahdesta muusta yksi kummastakin, eli yhteensä viisi katkelmaa. Näiden sisältöä avataan seuraavaksi.

Ogata ym. (2006) esittävät hyväksi havaittujen tukiohjelmien käytön edistävän opettajien kulttuuritietoisuutta, parantavan oppilaiden suorituksia sekä

vähentävän eri kulttuuritaustasta tulevien oppilaiden ylliedustusta erityisopetuksen piirissä. Shor (2005) puolestaan ehdottaa tutkimuksensa pohdintaosiossa tukiohjelmia käytettäväksi valtaväestön ja maahanmuuttajaoppilaiden, sekä opettajien ja maahanmuuttajavanhempien välisen kuilun kuromiseen.

Toinen tapa lähestyä tukiohjelmien käyttöä on huomioida niidenkin kulttuurinen vaikutus ja tausta. Ohjelmien käyttö sellaisenaan ei aina ole järkevää, vaan ne on muutettava kuhunkin kulttuuriin sopiviksi. Tällaisen näkökulman esittävät Savina ja Wan (2017), jotka mainitsevat eri tapoja muokata tukiohjelmista kulttuuriseen kontekstiin sopivia. Heidän mukaansa kulttuureissa on eroja esimerkiksi siinä, miten emotionaalinen käyttäytyminen ja mukautuminen tilanteisiin ymmärretään. Tämän takia sosioemotionaalisiin haasteisiin tarttuvien tukiohjelmien tulee ottaa huomioon lasten kulttuuritausta ja sen mukainen kehityksellinen ympäristö. Myös tukiohjelmien tavoitteiden tulisi heijastaa kulttuurista orientaatiota, muun muassa itsenäisyys vs. riippuvuus, ja edistää taitoja, jotka ovat kyseiselle kulttuurille ominaisia. Yleisesti ottaen Savina ja Wan (2017) korostavat tukiohjelmien sopivuutta kulttuurien arvoihin, kieleen ja muuhunkin kontekstiin, joiden mukaan niitä tulisi systemaattisesti muokata.

5.1.6 Refleksiivisyys

Refleksiivisyyteen liittyviä kulttuurierojen huomiointin keinoja oli löydettävissä kahdesta artikkelista. Näistä poimittiin neljä tekstikatkelmaa, kaksi molemmista artikkeleista, joista kolme luokiteltiin kuuluvaksi itsereflektion alakategoriaan, johon liittyy oman kulttuuritaustan vaikutuksen ymmärtäminen. Yksi tekstikatkelma liittyi toiseen alakategoriaan, eli kokemusten jakamiseen muiden kasvatustieteilijöiden kanssa. Seuraavaksi kuvataan tarkemmin, millaisia lähestymistapoja aineistosta havaittiin.

Oman kulttuurin vaikutuksen tiedostaminen tulee esiin sekä Durandin (2010) että Whittingtonin (2004) artikkeleissa. Whittington (2004) lähestyy kulttuurista refleksiivisyyttä varhaiskasvatustieteilijöiden vaateesta kehittää herkkyyttä omalle sisimmälleen ja käyttämään tätä tietoa resurssina. Hänen mukaansa kasvatustieteilijöiden tulisi tulla tietoisiksi itsestään oman kulttuurinsa tuotteina ja kasvattaa ymmärrystään kulttuurisista

näkökulmista, jotka normaaliuden oletuksen takia usein hyväksytään kyseenalaistamatta:

“Henkilöstön tulee tulla tietoisiksi itsestään oman kulttuurinsa tuotteina ja kasvattaa ymmärrystään arvoista, asenteista ja kulttuurisista käytänteistä, jotka ovat heille näkymättömiä ja usein piiloutuneet 'normaalin' leiman alle ollen siten hyväksytyjä ilman neuvotteluja.” (Whittington, 2004)

Durand (2010) puolestaan kehottaa tarkastelemaan omia kulttuurisia arvoja sekä tulemaan tietoiseksi näkökulmista, jotka aiheuttavat epämukavuutta. Hän pitää merkityksellisinä myös keskusteluja muiden varhaiskasvatuksen alan ammattilaisten kokemuksista.

5.1.7 Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tulosten yhteenveto

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistona olleista 15 tieteellisestä artikkelista on poimittu tekstikatkelmia, jotka liittyivät individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erojen huomiointiin varhaiskasvatus- ja alkuopetusikäisten lasten institutionaalisessa kasvatuksessa. Aineistosta havaittujen kulttuurierojen huomiointin keinojen luokittelu kategorioihin on tehty jaotteleamalla aineistosta ilmenneet tekstikatkelmien käsitteet aiheiden mukaisiin kokonaisuuksiin. Näin muodostettu käsitejärjestelmä edustaa kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa esiintyvien kulttuuristen erojen huomiointin keinojen kirjoa ja laadullista moninaisuutta. Kategorisointiin on vaikuttanut tutkimuksen teoreettinen viitekehys ohjaten tutkijan ajattelua.

Kulttuurierojen huomiointin keinoja oli kirjallisuudessa kuvattu hyvin erilaisista näkökulmista. Institutionaalisen kasvatuksen henkilöstöön liittyviä näkökulmia tuli esiin koulutuksen ja toiminnan osalta. Henkilöstön kulttuuritietoisuuden lisäämiseen liittyvät keinot olivat ammatillista kehittämistä tai reflektiota painottavia. Henkilöstön toiminnan osalta näkökulmia havaittiin perheiden yhteistyön, kulttuuritaustan merkityksen ymmärtämisen sekä pedagogisten keinojen aihepiireistä. Myös tukiohjelmien käyttö liittyy henkilökunnan toimintaan, mutta sellaisten käyttöönottoon tulee olla ohjeistus hallinnolliselta tasolta koko koulua tai muuta koulutusinstituutiota koskien. Siten tukiohjelmat eivät ole pelkästään kasvatusvastuussa olevasta henkilöstöstä riippuvaisia.

Kategorisoinnin jäsentämisellä on pyritty tuomaan monipuolisia näkökulmia mahdollisimman hyvin esiin. Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen on erotettu omaksi kategoriaksi, vaikka toisaalta se myös liittyy henkilöstön ammatilliseen osaamiseen. Tällä jaottelulla on haluttu vahvistaa tutkimuskirjallisuudessa esiintynyttä painotusta kulttuuritaustan merkityksen ymmärtämisen tärkeydestä, mikä on hieman erilainen näkökulma kulttuurisensitiiviseen kasvatukseen käytännössä kuin siihen liittyvien tietojen lisääminen koulutuksen kautta. Lapsen itsensä ymmärtäminen on erotettu yhdeksi alakategoriaksi, toisen ollessa kulttuuritaustan ymmärtäminen kasvatuksen kontekstissa. Tämän jaottelun perusteena on ollut halu tuoda lapsilähtöisyyttä paremmin esiin, mikä pohjustaa myös kulttuurierojen huomiointia kriittisen multikulturalismin näkökulmasta.

Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtämisen perusteella pedagogiset keinot kulttuurierojen huomioimiseksi tuntuvat loogiselta jatkeelta. Kulttuurisensitiivisten käytänteiden tuominen pedagogiikkaan on myös lapsille selkeämmin näkyvä kulttuurierojen huomiointitapa. Tässäkin kategoriassa on erotettu lasten kulttuuritietoisuuden lisääminen omaksi alakategoriakseen pedagogisten käytäntöjen muutosten lisäksi. Lasten näkökulman erottamisella omaksi alakategoriakseen haettiin yhtymäkohtia kriittiseen multikulturalismiin, jonka pohjana on yksilön tietoisuus kulttuurisista arvoista ja asenteista sekä kriittinen suhtautuminen näihin kulttuurisiin tekijöihin. Kriittinen suhtautuminen ulottuu myös yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin.

Perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön panostaminen näkyy myös kohtaamisissa lasten kanssa. Taustalla vaikuttaa ammatillinen osaamisen kulttuurisista näkökulmista sekä kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen, mutta silti yhteistyö perheiden kanssa oli aineiston kirjallisuuden pohjalta erotettavissa omaksi, tärkeäksi kategoriakseen. Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen on pohjana ja tarkoituksenakin perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä, mutta myös perheille tiedon jakaminen institutionaalisessa kasvatuksessa vallitsevasta kulttuurista ja hyvän vuorovaikutuksen luominen perheisiin olivat näkökulmina yhteistyössä. Siten oli perusteltua erottaa perheiden kanssa tehtävä yhteistyö omaksi kategoriakseen.

Reflektion merkitys eri kulttuurien erojen huomioinnin keinona liittyy omien kulttuuristen arvojen pohdintaan ja niiden kautta muidenkin kulttuurien

parempaan ymmärtämiseen. Refleksiivisyydellä on siten yhteys myös kriittiseen multikulturalismiin, minkä pohjana on omista kulttuurisista näkökulmista tietoiseksi tuleminen, minkä kautta tietoisuutta voi lisätä myös yhteiskunnan valtasuhteisiin. Erottelulla kahteen eri alakategoriaan, itsereflektioon ja muiden kasvatusalan ammattilaisten kanssa tiedon jakamiseen, on pyritty tuomaan esiin refleksiivisyyden vuorovaikutuksellista näkökulmaa pelkän itsenäisesti toteutettavan reflektion lisäksi.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen analysoinnissa kirjallisuudesta kulttuurierojen huomiointiin liittyvien käsitteiden pohjalta rakennettu kategorisointi toimii tutkimuksen teorialähtöisen sisällönanalyysin teoriapohjana. Tähän teoriakehykseen on peilattu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tekstiä teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

5.2 Teorialähtöisen sisällönanalyysin tulokset

Tutkielman toiseen tutkimuskysymykseen ”Mitä kirjallisuudesta löytyviä keinoja kulttuurierojen huomioimiseen on löydettävissä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa?” on pyritty selvittämään vastauksia teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin käyttäen aineistona tutkimuksen kirjoittamisen hetkellä uusinta versiota Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2022). Tekstistä on valittu sisällönanalyysin aineistoksi tietyt alaluvut, joiden valintaperusteet on avattu tarkemmin menetelmäosiossa (kappale 4.2). Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tuloksena luotua käsitejärjestelmää, eli kulttuurisen huomioinnin keinojen jaottelua kategorioihin ja alakategorioihin, hyödynnetään analyysissä teoriapohjana ja pyritään luomaan kuva Suomen kontekstissa institutionaalisen varhaiskasvatuksen käytössä olevista kulttuuristen erojen huomioinnin keinoista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on valtakunnallisesti varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaava ja velvoittava asiakirja, jolloin siinä esitettyjen linjausten voidaan olettaa olevan käytössä institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa.

Sisällönanalyysissa tekstikatkelmia poimittiin yhteensä 43 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 13:sta eri alaluvusta. Alaluvut ja niistä poimittujen tekstikatkelmien määrä sekä jaottelu eri analyysikategorioihin on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista poimittujen kulttuurierojen huomiointiin liittyvien tekstikatkelmien määrät eri kategorioissa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden aineistoksi valitut luvut ja alaluvut	Keinot, lkm	Kategoriat (tekstikatkelmien lkm)
1. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat		
1.3 Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma	1	Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (1)
2. Varhaiskasvatuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet		
2.1 Varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet	4	Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (2) Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (1) Pedagogiset keinot (1)
2.4 Arvoperusta	3	Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (2) Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (1)
2.5 Oppimiskäsitys	1	Pedagogiset keinot (1)
2.6 Pedagogisesti painottunut kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus	1	Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (1)
2.7 Laaja-alainen osaaminen	7	Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (2) Pedagogiset keinot (4) Refleksiivisyys (2)*
3. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri		
Johdantokappale	1	Refleksiivisyys (1)
3.1 Toimintakulttuurin kehittäminen ja sitä ohjaavat periaatteet	6	Ammatillinen osaaminen (2) Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (2)** Pedagogiset keinot (1) Refleksiivisyys (4)***
3.2 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt	1	Pedagogiset keinot (1)
3.3 Yhteistyö varhaiskasvatuksessa	3	Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (2) Pedagogiset keinot (1)
4. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan suunnittelu ja toteuttaminen		
4.4 Leikki kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin lähteenä	1	Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (1)
4.5 Oppimisen alueet	6	Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (2) Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (2) Pedagogiset keinot (2)
4.6 Kieleen ja kulttuuriin liittyviä tarkentavia näkökulmia	5	Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (3) Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (1) Pedagogiset keinot (1)
4.7 Paikallisesti päätettävät asiat	0	

*Samassa tekstikatkelmassa on keinoina sekä kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen että refleksiivisyys, minkä takia katkelma on valittu molempiin kategorioihin.

**Samassa tekstikatkelmassa on keinoina sekä ammatillinen osaaminen että kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen, minkä takia katkelma on valittu molempiin kategorioihin.

***Samassa tekstikatkelmassa on keinoina sekä ammatillinen osaaminen että refleksiivisyyden molemmat alakategoriat, minkä takia katkelma esiintyy aineistossa kolmeen kertaan.

Kolmen tekstikatkelman sisältö liittyi useampaan kuin yhteen kategoriaan, jolloin tällaiset katkelmat on luokiteltu kahteen tai yhden katkelman osalta kolmeen eri kategoriaan tai alakategoriaan. Taulukosta 3 voidaan myös havaita, että tekstikatkelmien poimintojen määrät ovat jakautuneet suhteellisen tasaisesti päälukuihin 2, 3 ja 4, joskin luvusta 2 poimintoja on hieman enemmän kuin luvuista 3 ja 4. Kulttuuriset näkökulmat vaikuttavat siis olevan hyvin edustettuina jo varhaiskasvatuksen tehtävien ja tavoitteiden kohdalla, vaikka määrällisesti arvioituna asiasta saadaan vain melko yksipuolinen kuva.

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen analysoinnin yhteydessä rakennetun jaottelun mukaisia tekstikatkelmia havaittiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa seuraavan listan mukaisesti. Sulkeissa on esitetty katkelmien määrät kussakin kategoriassa ja alakategoriassa. Tekstikatkelmien yhteismäärä kategorioihin jaoteltuna on suurempi kuin tekstistä poimittujen katkelmien määrä, koska jotkin katkelmat on luokiteltu kuuluvaksi useampaan kategoriaan. Tämä ilmenee taulukosta 3.

1. Ammatillinen osaaminen (2)
 - a. Kulttuuristen näkökulmien lisääminen opettajien koulutukseen (0)
 - b. Opettajien ammatillisen osaamisen lisääminen (2)
2. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö (11)
3. Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen (12)
 - a. Kulttuuritaustan ymmärtäminen kasvatuksen kontekstissa (10)
 - b. Lapsen itsensä ymmärtäminen (2)
4. Pedagogiset keinot (12)
 - a. Muutokset pedagogisissa käytänteissä (3)
 - b. Lasten kulttuuritietoisuuden lisääminen (9)
5. Tukiohjelmat (0)
6. Refleksiivisyys (7)
 - a. Itsereflektio, oman kulttuuritaustan vaikutuksen ymmärtäminen (6)
 - b. Kokemusten jakaminen muiden kasvatustieteen ammattilaisten kanssa (1)

Tutkimuksen ollessa laadullinen, ei tekstikatkelmien määrää varsinaisesti käytetä analyysin pohjana, mutta määrästä voidaan kuitenkin havaita tekstien erilainen jakautuminen kategorioihin verrattuna kirjallisuuskatsauksen artikkeleiden jaottumiseen. Ammatillisen osaamisen lisäämistä tai tukiohjelmien käyttöä kulttuurierojen huomioinnin keinoina ei juurikaan mainita Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa, koska varhaiskasvatuksen toteuttamista ohjaavan asiakirjan paino on pedagogiikassa eikä niinkään rakenteellisissa toimintatavoissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista havaitut tekstikatkelmat painottuivat vahvasti pedagogisiin keinoihin, varsinkin lasten kulttuuritietoisuuden lisäämisen alakategoriaan, sekä kulttuuritaustan merkityksen ymmärtämisen kategoriaan. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistossa näiden osuus ei ollut yhtä suuri. Muutoin aineistot noudattelevat samoja linjoja kategorioihin jakautumisessa, ainakin määrällisesti tarkasteltuna. Seuraavaksi tarkastellaan tekstikatkelmien sisältöä kussakin kategoriassa tarkemmin.

5.2.1 Ammatillinen osaaminen

Opettajien ammatillisen osaamisen lisäämisestä kulttuuritietoisuuteen liittyen oli mainittu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kahdessa kohdassa, luvussa 3.1 Toimintakulttuurin kehittäminen ja sitä ohjaavat periaatteet. Toisessa tekstikatkelmassa henkilöstöltä edellytettiin tietoa kulttuureista ja katsomuksista, ja toisessa kannustettiin ammatilliseen kehittymiseen. Kulttuuritietoisuuden edellytys liittyi toimintakulttuurin kehittämiseen kulttuurisen monimuotoisuuden ja kielitietoisuuden edistämiseksi. Tiedon lisääminen liitettiin koko yhteisön oppimista edistävään toimintakulttuuriin.

Tämän kategorian tekstikatkelmat liittyivät opettajien ammatillisen osaamisen lisäämisen alakategoriaan. Toisesta alakategoriasta, eli kulttuuristen näkökulmien lisäämisestä opettajien koulutukseen ei ollut mainintoja, mutta varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavassa dokumentissa ei tällaisia opettajien koulutuksen opetussuunnitelmaan liittyviä rakenteellisia suosituksia odottaisi olevankaan.

5.2.2 Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö

Yhteistyölle perheiden kanssa oli selkeitä tavoitteita ja edellytyksiä. Tähän kategoriaan poimittiin tekstikatkelmia 11 kappaletta viidestä eri Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden alaluvusta. Näitä alalukuja olivat 2.1 Varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet, 2.4 Arvoperusta, 3.3 Yhteistyö varhaiskasvatuksessa, 4.5 Oppimisen alueet ja 4.6 Kieleen ja kulttuuriin liittyviä tarkentavia näkökulmia.

Vanhempien informoiminen varhaiskasvatuksen tavoitteista ja toiminnasta, sen eri toimintamuodoista, sisällöstä ja menetelmistä, oli mainittu kahteen otteeseen (alaluvuissa 2.1 ja 4.6). Myös vanhempien tukemista kasvatustyössä edellytetään yhtenä yhteistyön muotona. Tästä oli maininta yhdessä tekstikatkelmassa, alaluvussa 2.1. Yhteistyössä huomioidaan moninaiset perheet sekä lasten yksilölliset tarpeet. Yhteistyön perheiden kanssa tulee olla ammatillista, avointa, tasa-arvoista ja kunnioittavaa. Lisäksi perheiden taustaa, arvoja ja katsomuksia tulee kuulla ja kunnioittaa. Luottamuksen rakentamisella pyritään tukemaan vanhempien ja henkilöstön yhteistä kasvatusyhteistyötä. Tällaisiin näkökulmiin liittyviä tekstikatkelmia havaittiin viisi, ja ne löytyivät alaluvuista 2.4, 3.3 ja 4.5. Yhdessä katkelmassa nämä asiat tiivistyvät erityisen hyvin:

”Ammatillinen, avoin ja kunnioittava suhtautuminen monimuotoisiin perheisiin ja perheiden erilaisiin kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin ja uskontoihin, perinteisiin sekä kasvatusnäkökulmiin luo edellytyksiä hyvälle kasvatusyhteistyölle.” (s. 21)

Huoltajien kanssa tehtävällä yhteistyöllä pyritään tekemään kulttuurista moninaisuutta näkyväksi ja tukemaan perheiden kulttuuriperinteen jatkumista sekä vahvistamaan lasten kulttuuri-identiteetin muodostumista. Tällaisia näkökulmia oli otettu esiin kolmessa tekstiotteessa alaluvuista 4.5 ja 4.6. Varhaiskasvatuksessa tavoitteena on luoda moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri, jota myös rakennetaan perheiden ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa.

5.2.3 Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen

Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtämiseen liittyviä tekstikatkelmia poimittiin aineistosta yhteensä 12 kappaletta, joista 10 on jaoteltu alakategoriaan

”Kulttuuritaustan ymmärtäminen kasvatuksen kontekstissa” ja kaksi katkelmaa alakategoriaan ”Lapsen itsensä ymmärtäminen”. Tekstikatkelmat on poimittu yhdeksästä eri Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden alaluvusta, jotka on kerrottu tarkemmin seuraavaksi käsiteltävien näkökulmien yhteydessä. Alalukujen otsikot on avattu taulukossa 3. Näkökulmia tuli myös esiin useampia yhdestä tekstikatkelmasta, jolloin sellaisia tekstikatkelmia on käsitelty useamman näkökulman kohdalla alla olevassa tekstissä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tavoitteena on edistää ymmärrystä ja kunnioitusta eri katsomuksia kohtaan, sekä siirtää kulttuuriperintöä ja tärkeinä pidettyjä arvoja eteenpäin. Kulttuurinen moninaisuus nähdään myös voimavarana ja ”yhteisöä myönteisellä tavalla rikastuttavana”. Tekstikatkelmia, joissa näitä näkökulmia on tuotu esiin, oli kuusi, ja ne löytyivät alaluvuista 2.1, 2.6, 2.7, 3.1, 4.5 ja 4.6. Kulttuurin merkitys lapsen identiteetille ymmärretään ja lapsia pyritään tukemaan oman perhe-, kulttuuri- ja katsomuksellisen identiteettinsä rakentamisessa, jolloin jokainen lapsi voisi kokea oman perheensä arvokkaaksi. Kulttuuri-identiteetin tukemiseen liittyviä tekstikatkelmia havaittiin kolme, joista yhdessä oli mainittu myös eri katsomusten kunnioitus ja ymmärrys. Nämä katkelmat olivat alaluvuissa 2.4, 2.7 ja 4.5.

Yhdessä katkelmassa, alaluvusta 4.5, tuli esiin perheiden ja vanhempien merkitys erilaisten kulttuurien ymmärtämisessä tiedonlähteinä. Kulttuuriperinnöstä voidaan saada tietoa, ja jakaa sitä myös lapsille, hyödyntäen huoltajien asiantuntemusta omasta kulttuuristaan. Perheiden asiantuntemuksen hyödyntämisen lisäksi henkilöstöltä edellytetään tietoa eri kulttuureista ja kykyä nähdä asioita laajemmin. Lisäksi edellytetään myös toisen asemaan asettumista. Nämä tulevat esiin seuraavasta katkelmasta, joka on poimittu alaluvusta 3.1.

”Varhaiskasvatuksessa arvostetaan ja hyödynnetään moninaista kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä yhteisön ja ympäristön kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Tämä edellyttää henkilöstöltä tietoa kulttuureista ja katsomuksista sekä taitoa nähdä ja ymmärtää asioita monesta näkökulmasta ja asettua toisen asemaan.” (s. 32)

Kulttuurien ymmärtämisen ja kunnioittamisen myötä rakentuu myös toimiva vuorovaikutus erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien ihmisten kanssa. Tämä näkökulma otettiin esiin yhdessä tekstikatkelmassa, joka on poimittu alaluvusta 2.7.

Lapsen itsensä ymmärtämisen alakategoriaan liittyviä tekstikatkelmia oli aineistossa havaittavissa kaksi, joista toisessa tuotiin esiin lapsen kielellisen, kulttuurisen ja katsomuksellisen taustan huomiointi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa (alaluvussa 3.1), ja toisessa lasten kulttuurin tunteminen leikkien ymmärtämisen tukena (alaluvussa 4.4).

5.2.4 Pedagogiset keinot

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineiston perusteella tähän kategoriaan on sisällytetty käytännön pedagogiset keinot, joihin kuului myös kollektivististen kulttuurien arvojen mukainen yhteistyön lisääminen pedagogisessa toiminnassa. Myös arvioinnin muuttaminen kulttuurierot huomioivampaan suuntaan sekä lasten kulttuuritietoisuuden lisääminen sisältyvät tähän kategoriaan. Varsinaisia muutoksia käytänteisiin ei Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ehdotettu, mutta pedagogiikassa kuitenkin tuli esiin kulttuuriset näkökulmat. Alakategoriaan ”Muutokset pedagogisissa käytänteissä” luokiteltavia tekstikatkelmia havaittiin kolme, ja ne olivat alaluvuista 2.1, 2.5 sekä 2.7. Alakategoriaan ”Lasten kulttuuritietoisuuden lisääminen” sen sijaan löytyi useampia tekstikatkelmia, yhteensä yhdeksän, jotka on havaittu alaluvuista 2.7, 3.1, 3.2, 3.3, 4.5 ja 4.6. Jakoa näihin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen pohjalta luotuihin alakategorioihin oli tekstikatkelmien osalta välillä vaikea jäsentää, sillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa pedagogiikan toteuttamisessa lapsi on hyvin vahvasti keskiössä, ja toiminnan tehtävä onkin ”edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista” (Opetushallitus, 2022). Siten monet toiminnalle asetetut tehtävät ja tavoitteet liittyvät lasten tietoisuuden lisäämiseen vähintään välillisesti. Seuraavaksi käsitellään kaikkia pedagogisten keinojen kategoriaan luokiteltuja tekstikatkelmia tarkemmin.

Muutokset pedagogisissa käytänteissä -alacategoriaan jaotellut tekstikatkelmat sisälsivät erilaisia näkökulmia kulttuurierojen huomioon ottamiseksi. Varhaiskasvatuksen tavoitteeseen liittyvä tekstikatkelma alaluvusta 2.1 korostaa monipuolista pedagogista toimintaa myös kulttuuriperintöön liittyen. Yhteistyön tärkeys nostettiin esiin mahdollisuutena harjoitella vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja erilaisten ihmisten kanssa, mikä edesauttaa myös erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien ihmisten kanssa toimimista (alaluku 2.7).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys välittyi alaluvun 2.5 tekstiotteesta, jonka mukaan lasten kokemusmaailma ja kulttuuritausta on merkityksellinen oppimiselle:

”On tärkeää, että uusilla opittavilla asioilla on yhteys lasten kehittyviin valmiuksiin sekä muuhun kokemusmaailmaan ja kulttuuriseen taustaan.” (s. 22)

Lasten kulttuuritietoisuuden lisäämisestä oli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa enemmän mainintoja. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten kulttuurista osaamista (tekstikatkelma alaluvussa 2.7) sekä kielellistä kehitystä ja kielitietoisuutta (alaluku 3.2). Näitä tavoitteita voidaan tukea rohkaisemalla lapsia tutustumaan toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin (alaluku 2.7), vahvistamalla heidän kiinnostusta kieliin ja kulttuureihin (alaluku 4.5), sekä tuomalla näkyväksi kulttuurista moninaisuutta (alaluku 3.2) ja monikielisyttä (alaluku 3.1). Tavoitteena on myös tukea monipuolisesti lasten kieli- ja kulttuuri-identiteettien ja itsetunnon kehittymistä, kuten alaluvusta 4.6 poimitussa tekstikatkelmassa esitetään.

Käytännön toimintatapoihin liittyviä lasten kulttuuritietoisuuden lisäämisen keinoja on esitetty kahdessa tekstikatkelmassa. Toiminnassa voidaan käyttää monipuolisesti muun muassa satuja, musiikkia, kuvataidetta, leikkiä, vierailijoita, vierailuja tai lähialueen tapahtumia, jotka tukevat myös kulttuurista osaamista (alaluku 4.5) sekä yhteistyötä kulttuurista vastaavien tahojen kanssa, mikä puolestaan lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja tukee varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita (alaluku 3.3). Kulttuuriset kokemukset, joita institutionaalisessa kasvatuksessa voidaan tarjota, edistävät myönteistä suhtautumista moninaisuuteen. Tämän näkökulman lisäksi alaluvusta 2.7 poimitussa tekstikatkelmassa otetaan esiin myös kulttuurin muuttaminen tietojen pohjalta, mikä liittyy kriittisen ajattelun herättämiseen:

”Varhaiskasvatuksessa saadut kokemukset, tiedot ja taidot kulttuuriperinnöstä vahvistavat lapsen kykyä omaksua, käyttää ja muuttaa kulttuuria. Esimerkiksi leikit, ruokailuhetket ja juhlat tarjoavat tilaisuuksia jakaa kokemuksia erilaisista perinteistä ja tavoista. Lapsia tuetaan myönteisen suhteen luomisessa moninaiseen ympäristöön.” (s.25)

5.2.5 Tukiohjelmat

Aineistossa ei tullut esiin tukiohjelmien käyttöä kulttuurierojen huomioinnin keinona. Tämä oli erona systemaattisen kirjallisuuskatsauksen mukaiseen käsitejärjestelmään verrattuna, jossa tukiohjelmien käyttö tuli esiin. Tukiohjelmien puuttuminen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista kulttuurierojen huomiointiin liittyen voi kertoa asiakirjan luonteesta pedagogiikkaa ohjaavana, eikä välttämättä rakenteellisia toimintatapoja ehdottavana.

5.2.6 Refleksiivisyys

Oman kulttuuritaustan vaikutuksen ymmärtäminen on myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan tärkeä taito kasvatustyötä tekeväille. Refleksiivisyyteen liittyviä tekstikatkelmia havaittiin aineistosta seitsemän, jotka löytyivät joko varhaiskasvatuksen tehtäviin ja tavoitteisiin liittyvästä alaluvusta ”Laaja-alainen osaaminen” (2.7) tai toimintakulttuuriin liittyvästä johdantokappaleesta tai alaluvusta ”Toimintakulttuurin kehittäminen ja sitä ohjaavat periaatteet” (3.1). Itselflektioon liittyviä tekstikatkelmia oli kuusi ja kokemusten jakamiseen liittyviä yksi.

Kyky kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää erilaisia näkemyksiä, sekä omien arvojen ja asenteiden reflektointi kuuluvat kulttuuriseen osaamiseen (alaluku 2.7). Myös toisessa samasta alaluvusta poimitussa tekstikatkelmassa edellytettiin sekä oman, että muiden kulttuurien ymmärtämistä ja kunnioittamista toimivan vuorovaikutuksen luomiseksi eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kanssa. Oman toiminnan taustalla olevien arvojen, tietojen ja uskomusten merkityksen ymmärtäminen ja arviointi on myös jatkuvan kehittämisen perusedellytys (alaluku 3.1). Henkilöstöä myös selväsanaisesti kannustetaan itsereflektointiin (alaluku 3.1), jonka lisäksi tulee pohtia miten omat asenteet näkyvät puheissa, eleissä, teoissa ja toimintatavoissa (alaluku 3.1). Henkilöstön tulisi myös tiedostaa, että heidän arvonsa ja asenteensa välittyvät toiminnan kautta mallina lapsille (luvun 3 johdantokappale). Itselflektion lisäksi henkilöstöä kannustetaan tiedon ja osaamisen jakamiseen (alaluku 3.1). Tämä tekstikatkelma on jaoteltu toiseen refleksiivisyyden alakategoriaan, eli ”Kokemusten jakaminen muiden kasvatusalan ammattilaisten kanssa”.

5.2.7 Yhteenveto teorialähtöisen sisällönanalyysin tuloksista

Kulttuurierojen huomioinnin keinoja selvitettiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista käyttäen menetelmänä teorialähtöistä sisällönanalyysia. Teoriapohjana toimi systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tuloksena rakennettu käsitejärjestelmä, jonka mukaisesti kulttuurierojen huomioinnin keinot on jäsennellyt kategorioihin. Vaikka aineistot systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa ja teorialähtöisessä sisällönanalyysissä ovat lähtökohdiltaan erilaiset, oli molemmista kuitenkin löydettävissä samanlaisiin aihepiireihin liittyviä kulttuurierojen huomioinnin keinoja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista analysoitavaan aineistoon on sisällytetty kaikki kulttuurisensitiivistä kasvatusta kuvaavat tekstit, ei pelkästään individualistiseen ja kollektivistiseen ulottuvuuteen liittyvät.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tekstissä kulttuurierojen huomioinnin keinoina kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen, perheiden kanssa tehtävä yhteistyö ja pedagogiset keinot olivat tärkeimpiä, kun taas ammatilliseen osaamiseen ja tukiohjelmiin liittyvät keinot näyttäytyivät selvästi pienemmällä roolilla. Tarve itsereflektiolle tuli puolestaan selkeänä esiin oman kulttuuritaustan vaikutuksen ymmärtämisen pohjana. Kulttuurierojen huomioinnin keinot jäsenyivät siis hieman erilaisella painotuksella verrattuna systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistoon, jossa ammatillisen osaamisen lisääminen oli vahvana esillä ja tukiohjelmien käyttökin selvemmin edustettuna.

Tarkasteltaessa tekstikatkelmien sisältöä kulttuurisensitiivisyys näyttäytyi vahvasti lasta ja hänen taustaansa kunnioittavana ja ymmärtävänä. Pedagogiset keinot painottuivat lapsen kulttuuritietoisuuden lisäämiseen, mikä on myös ensimmäinen askel kriittisen multikulturalismin toteutumisessa. Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtämisessä sekä perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä korostuivat kunnioitus ja avoimuus erilaisia kulttuureja kohtaan sekä kulttuuriperinnön jatkuvuuden turvaaminen ja vaikutus lapsen muodostuvaan identiteettiin. Tasa-arvoisuus oli myös tärkeässä roolissa kulttuurierojen huomioinnissa. Refleksiivisyyden osalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oli selkeänä tavoitteena henkilöstön omien arvojen ja asenteiden arviointi, mikä tuli esille useammassa tekstikatkelmassa. Refleksiivinen ajattelu

liittyy myös kriittiseen multikulturalismiin, jonka pohjana on tietoisuus omista kulttuurisista arvoista ja asenteista suhteessa muihin kulttuureihin.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin erojen huomioinnin keinoja varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen kontekstissa. Aihetta lähestyttiin sekä systemaattisen kirjallisuuskatsauksen, että teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistona oli 15 vertaisarvioitua kansainvälistä tieteellistä artikkelia, joista havaittujen kulttuurierojen huomioinnin keinojen käsitejärjestelmä muodosti teoreettisen pohjan sisällönanalyysille. Sisällönanalyysiä käytettiin menetelmänä tarkastella Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mahdollisesti ilmeneviä kulttuurierojen huomioinnin keinoja, jolloin tutkimuksella saatiin myös näkökulma suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Kulttuurierojen huomioinnin keinot on systemaattisen kirjallisuuskatsauksen analysointivaiheessa jaettu eri kategorioihin, joissa korostui erilaisten kulttuurien ymmärtäminen ja moninaisuuden kunnioittaminen. Kategorioihin jakaminen perustui tutkijan aineistosta poimimien tekstikatkelmissa esiin tulleiden käsitteiden ja ilmiöiden jäsentelyyn kokonaisuuksiksi. Analyysien tarkoituksena oli saada käsitys siitä, millaisia keinoja erilaisten kulttuuritaustojen mukanaan tuomien erojen huomioimiseen on kulttuurisensitiivisessä kasvatuksessa käytössä tai millaisia suosituksia kirjallisuudessa annetaan.

Lähtökohdiltaan vertaisarvioidut tieteelliset julkaisut ja valtakunnallista varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja ovat hyvin erityyppisiä tekstejä. Tieteellisessä kirjallisuudessa tutkimuksellinen ja empiirinen ote on vahva, jolloin ohjaavaa tai suosituksia antavaa tekstiä on vähemmän. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden teksti puolestaan on pääasiassa ohjaavaa ja toiminnalle suuntaviivoja antavaa. Vaikka aineistot ovat lähtökohdiltaan erilaiset, oli molemmista kuitenkin löydettävissä kulttuurierojen huomioinnin keinoja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden osalta aineistoa ei rajattu koskemaan pelkästään individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin ulottuvuutta, vaan aineistoksi oli sisällytetty kaikki kulttuuriin liittyvät tekstit. Näin

ollen raja-
aus on hieman laajempi kuin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tekstissä ei yksilöidä erilaisia kulttuureita, joten näihin kahteen ulottuvuuteen rajaamisella olisi aineisto jäänyt hyvin suppeaksi. Siksi oli perusteltua laajentaa raja-
aus kaikkeen kulttuurisensitiivistä kasvatusta kuvaavaan tekstiin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tekstien luokittelu kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden perusteella luodun käsitejärjestelmän pohjalta asettaa lähtökohdiltaan erilaiset aineistot myös hieman erilaiseen asemaan, mikä tulee huomioida tuloksia tarkasteltaessa. Esimerkiksi tutkimuskirjallisuudessa esiin tulleista tukiohjelmista ei ole mainintaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Tähän voi vaikuttaa myös kulttuuriset erot toimintamalleissa. Tutkimuksellisesti on kuitenkin mielenkiintoista tarkastella kulttuurierojen huomiointia myös Suomen kontekstissa, jolloin analysoinnissa aineistona on perusteltua käyttää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, sillä varhaiskasvatustoiminnasta on muutoin haastavaa saada toimintaa kuvaavaa yhtenäistä tekstimateriaalia.

6.1 Kulttuurierojen huomioinnin keinot institutionaalisessa kasvatuksessa

6.1.1 Opettajan roolin merkitys

Opettajalla on tärkeä rooli lasten institutionaalisen kasvatuksen ilmapiirin luomisessa ja oppilaiden koulumenestykseen liittyen. Bishopin (2010) mukaan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä opettaja on yksi tärkeimmistä ja samalla myös helposti muunneltavissa oleva tekijä. Kulttuurierojen huomiointiin liittyen olikin havaittavissa paljon opettajan koulutukseen tai toimintaan kytkeytyviä keinoja, jotka suoraviivaisemmin tulivat esiin tarpeena lisätä opettajien ammatillista osaamista joko koulutusvaiheessa tai täydennyskoulutuksena. Muissakin aihepiireissä oli nähtävissä opettajan rooli tärkeänä vaikuttajana. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö sekä kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen painottuvat opettajien toimintaan ja kulttuuritietouteen. Pedagogisten keinojenkin kohdalla opettajan merkitys on oleellinen. Pedagogiikan käyttäminen kulttuurierojen huomioimisessa ja tasa-arvoisemman institutionaalisen

kasvatuksen ilmapiirin luomisessa pohjautuu opettajan kulttuuritietouteen ja ammattitaitoon hyödyntää tietoa käytännössä. Myös refleksiivisyys liittyy opettajien toimintaan. Kulttuurisia arvoja ja asenteita sekä omia kulttuurisia käsityksiään tulisi pohtia sekä yksin että yhdessä kollegoiden kanssa.

Kuten Huijbregts ym. (2008) toteavat, opettajan omilla käsityksillä kasvatuksesta ja kehityksestä on vaikutusta hänen toimintatapoihinsa, mikä liittyy kiinteästi myös varhaiskasvatuksen laatuun. Myös Gay (2002) tuo esiin kulttuurisensitiivisen tietoisuuden lisäämisen merkityksen. Kulttuuritietouden ja kunnioituksen lisäksi teoreettisen taustan ja tutkimuksen ymmärtäminen on hänen mukaansa tärkeää opettajien kulttuurisensitiivisen ammatillisen osaamisen lisäämisessä. Opettajien kulttuuriymmärryksen lisäämisen painotus näkyi myös tämän tutkimuksen systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tuloksissa. Kulttuurierojen huomioinnin keinoista tähän liittyvät opettajien ammatillisen osaamisen kehittäminen ja kulttuurierojen ymmärtämisen lisääminen. Lisäksi omien kulttuurikäsitteiden reflektoinnilla on merkitystä käsitysten ja arvojen ymmärtämiseen ja huomioimiseen. Myös teoreettinen ja tutkimusperustainen ymmärryksen lisääminen tuli kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden aineistossa esiin (Rothstein-Fisch ym., 2009).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on opettajan rooli tulkittavissa vahvaksi. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen arvioinnin tulee perustua kasvatushenkilökunnan toiminnan arviointiin, eikä lapsen arviointiin (Opetushallitus, 2022). Suomessa opettajilla on myös suuri autonomia toteuttaa opetusta opetussuunnitelman perusteiden määrittelemässä puitteissa. Käytännön toimintatavat voivat olla hyvinkin poikkeavat opettajasta tai koulutusinstituutiosta riippuen. Siksi opettajien kulttuurisensitiivisellä koulutuksella on Suomessa suuri merkitys kulttuurisensitiivisyyden laatuun ja kulttuurierojen huomiointiin.

Kulttuuritaustan merkityksen ymmärtäminen on oleellinen näkökulma Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tulosten pohjalta voidaan havaita, että kulttuurierojen huomioinnin keinot painottuivat erityisesti kulttuuritaustan merkityksen ymmärtämiseen sekä perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön, missä on oleellista myös erilaisten kulttuurien kunnioittaminen ja lasten kulttuuriperinnön säilymisen tukeminen. Opettaja on tärkeässä roolissa moninaisuutta kunnioittavan ilmapiirin luomisessa sekä vanhempien kunnioittavassa osallistamisessa kasvatusyhteistyöhön.

6.1.2 Kulttuurierojen huomiointi lasten kehityksessä ja kasvatuksessa

Opettajien merkityksen tärkeys ulottuu edelleen lasten kehityksen ja käyttäytymisen ymmärtämisen puolelle tulkintojen ja niistä tehtävien käytännön työhön vaikuttavien päätelmien kautta. Esimerkiksi lasten tunteiden ilmaisut voidaan kulttuurisesta kontekstista riippuen tulkita hyvin eri tavoilla. Louien ym. (2015) tutkimuksessa havaittiin, että innostuneisuuden ilmaisut tulkittiin individualistisessa kulttuurissa sosiaalisen kompetenssin merkiksi, kun taas kollektivistisessä kulttuurissa vastaavaa tunneilmaisua pidettiin ryhmän toimintaa häiritsevänä. Kyseisen tutkimuksen valossa voidaan nähdä, että varhaiskasvatuksen opettajilla on vastuu tulkinnoistaan ja sitä kautta mahdollisuus koti- ja institutionaalisen kasvatuksen välisten ristiriitojen purkamiseen.

Tämän tutkimuksen tuloksissa esitetyt opettajien kulttuurisen ymmärryksen lisäämiseen liittyvät keinot sekä omien arvojen ja käsitysten reflektointi tukevat erilaisten näkökulmien huomioon ottamista tulkittaessa lasten tunneilmaisuja. Lapsen itsensä ja hänen kulttuuritaustansa ymmärtäminen edesauttavat kulttuurisensitiivistä suhtautumista. Kollektivistisessä kulttuurissa tyypillinen yhteisten sääntöjen noudattaminen voi ulottua omien tunneilmaisujen kontrollointiin asti, jolloin tällaiseen kulttuuriin sosiaalistunut lapsi ei välttämättä tuo esiin innostuneisuuttaan (Louie ym., 2015). Suhtautuminen muihin ihmisiin voi myös olla erilaista eri kulttuureihin sosiaalistuneilla. Huppertin ym. (2019) tutkimuksen mukaan oli havaittavissa eroja oikeudenmukaisuuden käsityksessä 4–11-vuotiailla lapsilla siten, että individualistisemmassa kulttuurissa lapset suosivat köyhiä tai paljon työtä tekeviä enemmän, kuin kollektivistisestä kulttuurista peräisin olevat lapset. Kulttuurisen ymmärryksen lisäämiseen liittyvät kulttuurierojen huomiointiin keinot edesauttavat lapsen käyttäytymisen oikeanlaista tulkintaa ja väärinkäsitysten välttämistä myös oikeudenmukaisuudentajun ja tunneilmaisun kehittymiseen liittyen.

Opittujen käyttäytymisnormien lisäksi kulttuuriset erot voivat tulla esiin myös havaintojen tekemisessä. Visuaalisten havaintojen osalta 4–9-vuotiaat kollektivistiseen kulttuuriin sosiaalistuneet lapset huomioivat kuvista enemmän ympäristöä, kun taas individualistiseen kulttuuriin sosiaalistuneet saman ikäiset lapset keskittyivät enemmän keskeisimpiin osiin (Imada ym., 2013). Tällaisten

erojen huomioon ottaminen pedagogiikan kautta, esimerkiksi arviointien kohdalla, ei ole itsestään selvyyttä ilman rakennettua kulttuuritietoutta. Tilojen suunnittelussa voi myös ottaa havainnointierot huomioon, kuten systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineiston artikkelissa Trumbull ym. (2020) ehdottavat.

Ajattelu ja kognitiiviset tiedonkäsittelytavat voivat myös poiketa individualistisessa ja kollektivistisessä kulttuurissa toisistaan. Individualistisessa käsittelytavassa asiat usein irrotetaan kontekstistaan ja tarkastellaan eroavaisuuksia, kun taas kollektivistisemmässä kulttuurissa asioita lähestytään niiden omassa kontekstissa ja etsitään enemmän samankaltaisuuksia (Oyserman, 2011). Oysermanin (2011) mukaan tämä tiedonkäsittelyn eroavaisuus yhdistettynä käytettyyn kieleen, kuten lauserakenteisiin tai tapaan puhua asioista, erottaa individualistista kulttuuria kollektivistisestä. Tällaisten erojen kaventamiseen liittyy systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineiston artikkelissa esiin tuotu keino lauserakenteiden ja metaforien käytön muuttamisesta holistisempaan suuntaan (Hain-Jamall, 2013), mikä voisi tukea kollektivististä otetta muutoin individualistisessa kasvatusympäristössä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiset kielellisiin näkökulmiin liittyvät kulttuurierojen huomioinnin keinot painottuvat lasten kielitietoisuuden lisäämiseen (Opetushallitus, 2022), mikä vahvistaa kielen merkityksen ymmärrystä, vaikka ei suoranaisesti vaikuta erilaiseen puhetapaan sosiaalistuneen lapsen sopeutumiseen toisenlaiseen puhetapaan.

Kollektivistisessä kulttuurissa toisten auttaminen on tärkeää ja melkein pä jopa velvollisuus, kun taas individualistisessa kulttuurissa toisen auttaminen nähdään enemmän omaan valintaan perustuvana (Greenfield ym., 2007). Tämän tutkimuksen systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistossa tähän liittyviä kulttuurierojen huomioinnin keinoja oli luoda pedagogisesti relevantteja tilanteita, joissa toisten auttaminen on osana toimintaa (Trumbull ym., 2020) sekä avata lapsille toisten auttamisen sallivia tilanteita sekä toisaalta myös ohjeistaa sellaisiin tilanteisiin, joissa auttaminen ei ole suotavaa, kuten esimerkiksi koetilanteet (Trumbull & Rothstein-Fisch, 2011). Tilanteiden näkyväksi tekeminen on hyvä aloittaa lasten kanssa jo mahdollisimman varhain. Toisten auttamisen näkeminen tärkeänä sosiaalisena tavoitteena ja pedagogiikan rakentaminen tätä tavoitetta tukemaan on myös tärkeä keino huomioida kulttuurisia eroja ja lisätä lasten koulumotivaatiota (Trumbull & Rothstein-Fisch, 2011).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa toisten auttaminen ei suoranaisesti tullut esiin kulttuurierojen huomioinnin keinona, mutta yhteistyöhön kannustaminen sekä tavoite vuorovaikutustaitojen kehittämisestä tukevat sosiaalisten taitojen vahvistamista ja siten niiden voidaan ajatella liittyvän välillisesti myös toisten auttamisen taitoihin.

Toisten auttamiseen liittyvät myös ryhmätyöt, vaikka niissä onkin hieman erilainen yhteistyön dynamiikka ja toiminnan tavoite. Ryhmätyön käytön haasteena kollektivistisissä kulttuureissa on pyrkimys harmonian ylläpitämiseen, jolloin muista eriävien mielipiteiden esittämisestä saatetaan pidättäytyä konfliktien välttämiseksi (Luo ym., 2013). Kollektivistisissä kulttuureissa on usein myös totuttu noudattamaan ylhäältä annettuja ohjeita, mikä institutionaalisessa kontekstissa tarkoittaa lähinnä opettajalähtöisyyttä (Wong, 2004). Siten ryhmätyöt oppimiskäytössä eivät välttämättä ole hedelmällisin toimintatapa kollektivistiseen kulttuuriin sosiaalistuneiden kesken. Kirjallisuuskatsauksen aineistosta Trumbull ja Rothstein-Fisch (2011) toivat esiin yhteistyön muuttamisen toisten auttamisen suuntaan, jolloin ryhmätyön dynamiikkaa voidaan muuttaa yksilökeskeisemmästä ryhmäkeskeisemmäksi ja siten kollektivistisemmäksi. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostettiin vuorovaikutusta muiden kanssa ja sen merkitystä yhteistyötaitoihin.

Uuden asian oppimisessa ja opettamisessa voi olla kulttuurisia eroja, kuten Yunus (2005) esittää. Hänen mukaansa kollektivistisessä kulttuurissa uteliaisuus ja aktiivinen asioiden tutkiminen voidaan nähdä huonotapaisena tai jopa tönkeyneenä käytöksenä. Siten länsimaisissa kulttuureissa uuden oppimiseen usein hyödynnettävät tutkiminen ja uteliaisuus eivät välttämättä tue ristiriidatonta oppimiskokemusta kollektivistiseen kulttuuriin sosiaalistuneiden kesken. Tällaisen oppilaan aktiivinen osallistuminen voi olla vähäistä myös opettajaa kohtaan osoitettavan kunnioituksen takia (Yunus, 2005). Tähän näkökulmaan kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa havaitut kulttuurierojen huomioinnin keinot liittyivät kulttuuritietoisuuden lisäämiseen ja kulttuurien merkityksen ymmärtämiseen. Myös mahdollisten konfliktien lähteiden tunnistaminen, jonka Trumbull ja Rothstein-Fisch (2011) mainitsevat, voidaan tulkita liittyväksi tämän ristiriitaisen tilanteen huomioimiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan monipuolista pedagogista toimintaa, jolloin erilaisia toimintamalleja on käytössä. Tämä tukee kulttuurisesti erilaisten lasten oppimista, koska

erilaisille oppijoille on tarjolla erilaisia pedagogisia toimintatapoja. Myös lapsen itsensä ja hänen kulttuuritaustansa merkityksen ymmärtäminen edesauttavat oikeiden toimintatapojen valintaa. Opittavilla asioilla tulee Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan olla myös yhteys lapsen kokemusmaailmaan ja kulttuuriseen taustaan, mikä voi lisätä motivaatiota uuden asian tutkimiseen.

6.1.3 Kulttuuristen erojen huomioinnin tärkeys

Kulttuuritietoisella kasvatuksella on havaittu olevan yhteys oppilaiden akateemiseen menestykseen (Aronson & Laughter, 2016). Kulttuurierojen huomioiminen institutionaalisessa kasvatuksessa on siten tärkeää oppimisen kannalta, ei pelkästään lasten sensitiivisen kohtaamisen näkökulmasta. Kuten edellä on eritelty, kulttuurierot, varsinkin verrattaessa individualistista ja kollektivistista kulttuuria, tulivat esiin useilla oppimiseen liittyvällä kehityksen osa-alueella. Siten ei olekaan kovin yllättävää, että kulttuuristen erojen vaikutuksen erottaminen oppimisvaikeuksista voi olla haastavaa. Oppimisvaikeuksien yli-diagnosointia onkin havaittu eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden keskuudessa verrattuna valtakulttuuriin (Chamberlain, 2005).

Kulttuurierojen merkitys on tärkeää oppia erottamaan oppimisvaikeuksista, jolloin lasten oppimista pystytään tukemaan oikeilla tavoilla. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistoon kuuluvassa tutkimuksessa Ogata ym. (2006) tarjoavat selityksiä oppimisvaikeuksien yli-diagnosoinnille muun muassa opettajien riittämättömästä kulttuurisesta osaamisesta, käyttäytymisodotusten eroavuuksista oppilaiden ja opettajien välillä sekä arviointimenetelmistä, joissa kulttuurisensitiivisyyttä ei ole huomioitu. Näihin näkökulmiin vastattiin kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa kulttuuritietoisuuden lisäämisenä sekä opettajien koulutuksessa että kasvatushenkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisenä. Myös käyttäytymisodotusten eroavuuden huomiointi paranee kulttuuritietoisuuden ja lisäksi myös kulttuuritaustan merkityksen ymmärtämisen lisäämisen myötä. Näihin liittyviä keinoja kulttuurierojen huomioinnille tarjottiin sekä kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Arvioinnin merkitys oppimisvaikeuksien diagnosoinnille on myös oleellinen ja tähänkin liittyviä keinoja

oli havaittavissa kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa (Yunus, 2005) ja välillisesti myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa kulttuuriset näkökulmat huomioiden.

6.2 Kriittinen multikulturalismi kulttuurisensitiivisessä kasvatuksessa

Oman kulttuuritaustan reflektointi on jaoteltu systemaattisen kirjallisuuskatsauksen analyysissä omaksi kategoriaksi. Reflektointi on osa kriittisen multikulturalismin toteuttamista, jossa oma kulttuuri ymmärretään arvoja ja käsityksiä muokkaavana eikä itsestään selvänä normina (Rheding-Jones, 2010). Kriittiseen multikulturalismiin liittyy myös vahvasti erilaiset valtasuhteet ja tavoite niiden näkyväksi tekemisestä ja purkamisesta (May & Sleeter, 2010).

Valtasuhteet tulivat esiin tässä tutkimuksessa länsimaisen ajattelutavan valta-aseman muodossa. Näkökulmana oli oletus individualistisesta kulttuurista valtakulttuurina, kun taas kollektivistinen kulttuuri nähtiin sellaisena, joka tulee ottaa kulttuurisesti huomioon institutionaalisessa kasvatuksessa. Tutkimukset, ainakin englanninkieliset, olivat siten tältä kannalta melko yksipuolisia, vaikka kulttuurista moninaisuutta tarkasteltiinkin sensitiivisesti ja moninaisuutta kunnioittaen. Tutkimuksen, ja tässä tapauksessa myös tutkijan itsensä hallitsema, kieli voi olla tekijä, joka rajaa ulkopuolelleen kollektivistisemmasta näkökulmasta lähtöisin olevat tutkimukset.

Reflektio omista kulttuurisista arvoista on lähtökohtana kriittiselle ajattelulle. Tämä tuli esiin sekä systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistossa, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, josta poimitussa tekstikatkelmassa mainitaan mahdollisuus muuttaa kulttuuria kulttuurisen tiedon pohjalta:

”Varhaiskasvatuksessa saadut kokemukset, tiedot ja taidot kulttuuriperinnöstä vahvistavat lapsen kykyä omaksua, käyttää ja muuttaa kulttuuria. Esimerkiksi leikit, ruokailuhetket ja juhlat tarjoavat tilaisuuksia jakaa kokemuksia erilaisista perinteistä ja tavoista. Lapsia tuetaan myönteisen suhteen luomisessa moninaiseen ympäristöön.” (Opetushallitus, 2022, s.25)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kriittisen ajattelun herättäminen tuli esiin lähinnä kulttuurisen tiedon lisäämisenä. Valtasuhteisiin ei tekstissä puututtu, mutta valtakunnallisena velvoittavana asiakirjana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla on jo itsessään yhteiskunnallinen valta-

asema, joka kohdistuu koko institutionaaliseen varhaiskasvatukseen ja erityisesti sen kasvatustavoihin henkilöihin. Tätä valta-asemaa on hyödynnetty kulttuurisensitiivisyyden lisäämiseen kasvatuksessa, mutta keinojen laatua ja riittävyyttä voidaan arvioida kriittisesti. Valtasuhteiden purkamiseen liittyvää kriittistä näkökulmaa ei Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tullut esiin, ainakaan kulttuurierojen huomioimisen yhteydessä.

Myös systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistossa kriittinen multikulturalismi näkyi selkeimmin refleksiivisen ajattelun muodossa. Omasta kulttuurista tietoiseksi tuleminen edesauttaa piiloisten asenteiden ja ”normaalien” käytänteiden ymmärrystä kulttuurisina, jolloin niiden kyseenalaistaminenkin mahdollistuu (Whittington, 2004). Refleksiivinen ajattelu ei kuitenkaan aineiston artikkeleissa tullut kovin vahvasti esiin, sillä vain kahdessa artikkelissa oli mainittu itsereflektio kulttuurierojen huomioimisen keinona. Siten refleksiivisyyden painotus oli tutkimuksen taustakirjallisuudesta ja tutkijan omasta oletuksesta poiketen vähäisempi. Aineiston rajaaminen koskemaan kulttuurierojen huomioinnin keinoja tai pelkästään tiettyjä kulttuurisia ulottuvuuksia on mahdollisesti sulkenut pois laajemmin asiaa käsittelevät artikkelit, joissa refleksiivisyyttä olisi ehkä paremmin tullut esiin.

Valtasuhteita käsiteltiin systemaattisen kirjallisuuskatsauksen artikkeleissa lähinnä individualistisen kulttuurin nimeämisenä valtakulttuuriksi. Valta-aseman purkamista pyrittiin mahdollistamaan tiedon jakamisella valtakulttuurista poikkeavasta kulttuuritaustasta tuleville perheille ja lapsille. Esimerkiksi Shorin (2005) sekä Houselin (2020) artikkeleissa valta-asemaa pyritään rikkomaan perheiden välisen yhteistyön kautta, jossa tuodaan esiin kasvatushenkilökunnan tapoja suhtautua eri tilanteisiin, tai nostamalla keskustelun aiheeksi yhteisiä huolia, harhaluuloja tai väärinkäsityksiä. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on keskiössä valtakulttuurin aseman muuttamisessa.

Valtasuhde tulee ottaa huomioon myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asemaa pohdittaessa. Suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavana ja velvoittavana asiakirjana sillä on pedagogiikkaa ohjaava ja muuttava tehtävä, jonka kautta yhteiskunnalliset tavoitteet ja arvot varhaiskasvatuksen osalta tehdään näkyviksi. Siten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kautta käytetään valtasuhdetta. Tutkimuksen tulosten mukaan tätä valtasuhdetta hyödynnetään kulttuurisensitiivisen kasvatuksen toteuttamisen

mahdollistamiseen, mutta arvioinnin kohteeksi voidaan asettaa kulttuurin huomioinnin keinojen laatu ja riittävyys. Kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen verrattuna kulttuurierojen huomioinnin keinot voisivat olla monipuolisempia, mutta tulee myös ymmärtää, että tekstien erilaiset lähtökohdat vaikuttavat keinojen monipuolisuuteen. Kulttuurierot oli tuotu useassa eri yhteydessä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esiin, ja niitä huomioivien keinojen määrä noudatteli tutkimuskirjallisuudessa esiintyvien keinojen määrää, joten kulttuurierojen huomiointi oli ainakin sen perusteella hyvin tuotu esiin.

Kriittiseen multikulturalismiin liittyviä kulttuurierojen huomioinnin keinoja löytyi molemmista aineistoista melko vähän. Kriittistä multikulturalismia ei terminä mainittu ollenkaan, vaikka käsitteen käytön puuttuminen ei sinällään tarkoita siihen liittyvien näkökulmien puuttumista. Valtasuhteiden käsittely jäi lähinnä kontekstin tasolle ilman suoranaisia käytännön tasolle ulottuvia ehdotuksia niiden purkamisesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa oli tosin mainittu kulttuurin muuttamisen mahdollisuus, mikä on selvästi kriittistä ajattelua lisäävä näkökulma. Kriittisen otteen puuttuminen aineistoista voi liittyä osaltaan aineiston tiukkaan rajaamiseen vain kahteen kulttuuriseen ulottuvuuteen, individualistiseen ja kollektivistiseen. Laajempi kulttuurisensitiivistä kasvatusta koskeva kirjallisuusvalinta olisi saattanut tuoda kriittistä multikulturalismia paremmin esiin.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tekemisessä eettiset arvot ovat tärkeässä roolissa. Kuulan (2011) mukaan ”eettinen ajattelu on kykyä pohtia sekä omien että yhteisön arvojen kautta sitä, mikä jossain tilanteessa on oikein tai väärin.” Tutkijalla on vastuu tutkimuksessa toteuttamistaan valinnoista, vaikka lakien ja eettisten normien tuntemus auttavatkin konkreettisten ratkaisujen tekemisessä (Kuula, 2011). Pyrkimys riippumattomuuteen ja itsenäisyyteen on uuden tiedon luomisen lisäksi yleinen tieteen eettinen lähtökohta.

Tutkimuksen kulttuurinen aihepiiri on syrjinnän mahdollisuuden näkökulmasta sensitiivinen ja siten aiheetta tulee käsitellä mahdollisimman objektiivisesti ja erilaiset ajattelutavat huomioiden. Tutkimus on pyritty toteuttamaan siten, että kulttuuristen erojen huomioinnin keinot saataisi kuvattua mahdollisimman monipuolisesti, vaikka systemaattisessa

kirjallisuuskatsauksessa onkin lähtökohtana tutkimustietoa tiivistävä tavoite (Salminen, 2011). Toiseksi tutkimusmenetelmäksi on valittu sisällönanalyysi, jolla pyritään säilyttämään aiheen tarkastelun monipuolisuus. Ottamalla kriittinen multikulturalismi tulosten analysoinnin näkökulmaksi, pyritään myös huolehtimaan kulttuurisensitiivisyydestä ja mahdollisten ennakkoluulojen purkamisesta.

6.3.1 Aineiston rajaamiseen liittyviä luotettavuuden näkökulmia

Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkijalla on oleellinen rooli sekä aineiston valinnassa että sen luotettavuuden arvioinnissa. Aineiston haussa käytettyyn hakulausekkeeseen on valittu tutkimukselle oleellisia termejä, kuten individualismi ja kollektivismi. Näitä termejä on kuitenkin lyhennetty, jolloin kaikki sanojen muodot tulisivat mukaan hakuun. Jättämällä nämä spesifit kulttuurisanat pois, olisi aineistosta saanut laajemman sisältäen kaiken tyyppisiä kulttuurisensitiivistä kasvatusta koskevia artikkeleita, joista osassa olisi voitu käsitellä individualistisia ja kollektiivisia kulttuureja ilman, että niitä on erikseen mainittu. Aineiston valinnan spesifisyys olisi kuitenkin saattanut kärsiä. Valinta on tehty tutkimuksen tarkan rajaamisen ehdoilla, koska on haluttu keskittyä vain näihin kahteen kulttuuriin ja liian laajalla haullla aineiston määrä olisi mahdollisesti ylittänyt tutkijan käsittelykapasiteetin. Aineistohaun spesifisyys on pyritty säilyttämään näiden kahden kulttuurin eroihin keskittyvänä, vaikka kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden aineisto jäi suhteellisen pieneksi, sisältäen 15 artikkelia.

Aineistoa on rajattu asiahaun lisäksi vertaisarvioituihin tieteellisiin artikkeleihin, joiden kieli on englanti ja ne on julkaistu vuosina 2000–2021. Tutkimustiedon luotettavuudesta antaa jonkinlaisen takeen vertaisarviointiprosessi, jolloin tutkimukset ovat jo käyneet läpi muiden tutkijoiden tieteellisen seulan. Rajaamalla haku vain tieteellisiin artikkeleihin, on muun muassa kirjat tietoisesti suljettu pois aineistosta. Artikkeleita on haluttu tutkia vain viimeisten noin 20 vuoden ajalta, koska silloin kulttuurieroja huomioivat käytännöt olisivat paremmin nykyhetken kulttuuritietoisuuden valossa käyttökelpoisia. Valitsemalla kieleksi vain englannin, on muutamia aineistohaun tuloksia

rajautunut pois. Suomenkielisiä artikkeleita ei hakutuloksissa ollut ollenkaan, eikä tutkijan kielitaito riittänyt muiden kielten sisällyttämiseen tutkimukseen.

Aineistolle esitetyt tutkimuskysymykset rajaavat aineiston sellaisiin teksteihin, joissa annetaan suosituksia ja ohjeita. Tutkimusartikkeleiden osalta tämä on mahdollisesti syynä kohtalaisen pieneen aineistoon. Tutkimuskysymyksen suuntaaminen käytänteisiin liittyvään tutkimusnäyttöön olisi myös ollut mahdollista, mikä olisi ollut perinteisempi lähtökohta systemaattiselle kirjallisuuskatsaukselle. Rajaamalla tutkimus jo käytössä oleviin kulttuurierojen huomioinnin keinoihin ja niiden toimivuuden vertailuun, olisi keinojen monipuolisuus saattanut jäädä vähäisemmäksi, koska välttämättä kaikkia mahdollisia toimintatapoja ei tutkimustasolla ole selvitetty ja raportoitu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on sitä vastoin lähtökohdaltaan ohjaavaa, jolloin suosituksia ja ohjeita on todennäköisesti enemmän. Toisaalta kuitenkin tätäkin aineistoa on rajattu vain kulttuurisiin näkökulmiin kohdistuviin teksteihin rajaamalla muun muassa pelkästään osallisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyvät aiheet tutkimuksen ulkopuolelle. Siten rajaus on pyritty pitämään tiiviinä, vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei eri kulttuurisia ulottuvuuksia, kuten individualistinen ja kollektivistinen, erikseen mainitakaan.

Kulttuuri-sanalla tarkoitetaan hyvin erilaisia asioita. Arvojen ja asenteiden lisäksi sitä käytetään myös taiteista ja yhteiskunnassa tarjottavista kulttuuripalveluista. Erilaisiin tapoihin elää ja jäsentää maailmaa se liittyy vahvemmin silloin, kun on kyse erilaisista kulttuurisista taustoista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nämä erilaiset tavat käyttää kulttuuri-sanaa oli välillä vaikea erottaa toisistaan ja vaativat tutkijalta tiettyjä linjauksia aineiston analysointivaiheessa. Sana ”kulttuuri” erotettiin selkeästi toimintakulttuuri-sanasta, mutta taiteisiin liittyvät kulttuuri-sanankäytökohdat on kuitenkin pääasiassa sisällytetty aineistoon.

Artikkelien rajaaminen korkeintaan 9-vuotiaita lapsia koskeviin osoittautui melko haastavaksi, sillä koulun kontekstissa ei välttämättä ollut eroteltu keinoja eri ikäisiä lapsia koskeviksi. Tästä johtuen aineistossa on mukana myös artikkeleita, joiden konteksti ei rajoitu pelkästään korkeintaan 9-vuotiaisiin lapsiin, joskin ainoastaan vanhempia lapsia koskevat artikkelit on suljettu pois.

Aineiston artikkeleissa vastakkainasettelun lähtökohtana oli individualistiseen kulttuuriin asettuva kollektivistisen kulttuurin edustaja, jolloin individualistisen kulttuurin edustama instituutio sopeuttaa toimintaansa ymmärtämään paremmin kollektivistista kulttuuria. Toisaalta myös kollektivistisessä kulttuurissa lähennyttään globalisaation myötä kohti individualistisia arvoja (Hamamura, 2012). Kulttuurien huomiointin keinot olivat tästä vastakkainasettelun yksipuolisuudesta johtuen osittain vinoutuneet, mikä noudattelee yleistä kasvatustieteen kirjallisuuden länsimaisen näkökulman korostumista. Tiedemaailma on edelleen pitkälti länsimaisten kulttuurien sanelemaa ja globaalisuus siten epätasaisesti painottunutta (Dervin ym., 2020).

6.3.2 Tulosten analysoinnin luotettavuus

Ihmistieteisiin, kuten muihinkin tieteenaloihin, jotka pyrkivät kuvaamaan ja selittämään todellisuutta, sisältyy aina myös tutkimuksen tekijän omaa tulkintaa (Raatikainen 2005). Tulosten analysoinnissa on siksi pyritty noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä suhtautumalla artikkeleiden teksteihin ilman ennakkoletuksia ja pohtimalla niiden ryhmittelyjä useasta näkökulmasta ja useampaan kertaan. Tutkijana kokemuksen puute vastaavan tutkimuksen toteuttamisesta saattaa vaikuttaa tutkimuksen toteuttamiseen, mutta avoimuudella ja eettisten kompastuskohtien tiedostamisella ja reflektoinnilla mahdollista kokemuksen puutetta on pyritty korvaamaan. Analysoinnissa kategorioiden jaottelussa ja tekstiotteiden ryhmittelyssä tutkijan oma kädenjälki on varmasti nähtävissä, sillä tulkinta on aina subjektiivinen ja osittain päällekkäisten aiheiden jaottelu tiettyihin kategorioihin monessa tilanteessa jonkinlainen kompromissi. Tutkijana olen pyrkinyt arvioimaan aineistoa eri näkökulmasta ja tekemään jaottelun parhaan osaamiseni mukaan.

6.4 Johtopäätökset

Tutkimuksen hypoteesina oli, että kirjallisuudesta, sekä kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, on löydettävissä keinoja, joilla huomioidaan individualistisen ja kollektivistisen kulttuurin välisiä eroja institutionaalisen kasvatuksen piirissä. Hypoteesina oli

myös, että tällaiset keinot edesauttavat kriittisen multikulturalismin sekä kulttuurisensitiivisen kasvatuksen toteutumista. Kriittisen multikulturalismin toteutumiseen liittyviä näkökulmia löytyi tutkimuksen aineistosta melko vähän, varsinkin valtasuhteiden purkamiseen liittyen, ja tämä olisikin mielenkiintoinen aihe jatkotutkimukselle ja nostettavaksi myös laajempaan keskusteluun.

Kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta havaitut kulttuurierojen huomioinnin keinot olivat osittain hyvin helposti suomalaiseen kontekstiin sopivia. Yhtymäkohtia Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa oli monin paikoin, kuten perheiden kohtaamisen tavoissa ja kulttuurin arvostamisessa sekä reflektion tarpeellisuuden huomioimisessa ja ammatillisen osaamisen lisäämisessä kulttuurisiin näkökulmiin. Toisaalta eroavuuksiakin ilmeni muun muassa tukiohjelmien käytön suosituksissa ja opettajien koulutukseen liittyvissä aiheissa. Painotuseroja pedagogiikan käytänteissä tai lapsilähtöisyydessä oli myös havaittavissa. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa erilaisia pedagogisia käytänteitä oli monipuolisemmin tuotu esiin, kun taas Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tähän liittyvät kulttuurierojen huomioinnin keinot painottuivat enemmän lasten kulttuuritietoisuuden lisäämiseen. Kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta on siten löydettävissä kulttuurierojen huomiointiin liittyvää tietoa, jota voisi hyödyntää suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen.

Kulttuurisensitiivisyys on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan hyvin huomioitu suomalaisessa institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa. Tosin päiväkodeissa saattaa olla eroja varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteuttamisesta käytännön tasolla. Näiden selvittäminen kulttuurisensitiivisen kasvatuksen osalta olisi mielenkiintoinen seuraava askel kulttuurierojen huomioinnin keinojen käytön tutkimiseksi. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa esiin tulleesta pedagogisten keinojen monipuolisuudesta voisi ottaa mallia myös suomalaisessa kontekstissa. Lasten kulttuuritietoisuuden lisääminen oli hyvin otettu huomioon, mutta näkemystä voisi laajentaa myös tilojen, arvioinnin ja ryhmätilanteissa toimimisen suhteen kollektivistisia tai muitakin kulttuurisia näkökulmia huomioivampaan suuntaan. Myös ammatillisen kehittämisen kohdalla voisi painottaa erityisesti kulttuuritietouden lisäämisen tarpeellisuutta, mikä ei Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa juurikaan tullut esiin.

Laajempaa tutkimuksen myötä esiin nousseena teemana voidaan nähdä kasvatukselle asetetut arvot ja tavoitteet. Tämä filosofinenkin näkökulma on kulttuuritietoisessa kasvatuksessa tärkeä huomioida, sillä kasvatuksen tavoitteet ovat eri kulttuureissa erilaisia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nimetyt tavoitteet ovat suomalaisen yhteiskunnan tuottamia ja heijastelevat siten individualistisempaa kulttuurista tapaa käsitellä kasvatuksen arvoja ja tavoitteita. Kasvatukselle asetettujen tavoitteiden näkeminen laajemmin kulttuurisesti värittyneessä kontekstissa ja tämän näkökulman tarkempi tutkiminen toteuttaisivat kriittistä multikulturalismia.

LÄHTEET

- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas [Article]. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Bian, Q., Chen, Y., Greenfield, P. M., & Yuan, Q. (2022). Mothers' Experience of Social Change and Individualistic Parenting Goals Over Two Generations in Urban China [Article]. *Frontiers in Psychology*, 12, 487039–487039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.487039>
- Bishop, R. (2010). Discursive positioning and educational reform [Bookitem]. Teoksessa *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (ss. 61–71). <https://doi.org/10.4324/9780203858059>
- Boyer, W. (2013). Getting Back to the Woods: Familial Perspectives on Culture and Preschoolers' Acquisition of Self-Regulation and Emotion Regulation. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 153–159. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0536-7>
- Chamberlain, S. P. (2005). Recognizing and Responding to Cultural Differences in the Education of Culturally and Linguistically Diverse Learners [Article]. *Intervention in School and Clinic*, 40(4), 195–211. <https://doi.org/10.1177/10534512050400040101>
- Dervin, F., Moloney, R., & Simpson, A. (2020). *Going forward with Intercultural Competence (IC) in teacher education and training: Beyond the 'walls built by ghosts'?* Teoksessa *Intercultural competence in the work of teachers : confronting ideologies and practices* (F. Dervin, R. Moloney, & A. Simpson, Toim.) (ss. 3–16) [Book]. Routledge.
- Durand, T. M. (2010). Celebrating diversity in early care and education settings: moving beyond the margins [Article]. *Early Child Development and Care*, 180(7), 835–848. <https://doi.org/10.1080/03004430802466226>
- Fees, B. S., Hoover, L., & Zheng, F. (2014). Chinese Kindergarten Teachers' Perceived Changes in Their Teaching Philosophies and Practices: A Case Study in a University-Affiliated Program. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 231–252. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s13158-014-0109-6>
- Fink, A. (2020). *Conducting research literature reviews : from the Internet to paper* (Fifth edition.) [Book]. SAGE.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching [Article]. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Greenfield, P. M. (2013). The Changing Psychology of Culture From 1800 Through 2000 [Article]. *Psychological Science*, 24(9), 1722–1731. <https://doi.org/10.1177/0956797613479387>
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., & Maynard, A. (2003). Cultural Pathways through Universal Development [Article]. *Annual Review of*

- Psychology*, 54(1), 461–490.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145221>
- Greenfield, P. M., Suzuki, L. K., & Rothstein-Fisch, C. (2007). Cultural Pathways through Human Development. Teoksessa W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger, & I. E. Siegel (Toim.), *Handbook of Child Psychology* (6th p., Vsk. 4, ss. 655–699). Wiley.
- Guerra, P. L., & Wubbena, Z. C. (2017). Teacher Beliefs and Classroom Practices Cognitive Dissonance in High Stakes Test-Influenced Environments. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 35–51.
<https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/teacher-beliefs-classroom-practices-cognitive/docview/1913354653/se-2?accountid=14242>
- Hain-Jamall, D. A. S. (2013). Native-American & Euro-American Cultures: A Comparative Look at the Intersection between Language & Worldview. *Multicultural Education*, 21(1), 13–19.
<https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/native-american-euro-cultures-comparative-look-at/docview/1648093562/se-2?accountid=14242>
- Hamamura, T. (2012). Are Cultures Becoming Individualistic? A Cross-Temporal Comparison of Individualism–Collectivism in the United States and Japan [Article]. *Personality and Social Psychology Review*, 16(1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/1088868311411587>
- Harwood, R. (1992). The Influence of Culturally Derived Values on Anglo and Puerto Rican Mothers' Perceptions of Attachment Behavior [Article]. *Child Development*, 63(4), 822–839. <https://doi.org/10.2307/1131236>
- Hofstede, Geert. (2010). *Cultures and Organizations : Software for the Mind*. (G. Jan. Hofstede & Michael. Minkov, Toim.; 3rd ed.) [Book]. McGraw-Hill Education.
- Housel, D. A. (2020). Supporting the Engagement and Participation of Multicultural, Multilingual Immigrant Families in Public Education in the United States: Some Practical Strategies. *School Community Journal*, 30(2), 185–209.
<https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/supporting-engagement-participation-multicultural/docview/2535056653/se-2?accountid=14242>
- Huijbregts, S. K., Leseman, P. P. M., & Tavecchio, L. W. C. (2008). Cultural Diversity in Center-Based Childcare: Childrearing Beliefs of Professional Caregivers from Different Cultural Communities in the Netherlands. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 233–244.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.10.001>
- Huppert, E., Cowell, J. M., Cheng, Y., Contreras-Ibáñez, C., Gomez-Sicard, N., Gonzalez-Gadea, M. L., Huepe, D., Ibanez, A., Lee, K., Mahasneh, R., Malcolm-Smith, S., Salas, N., Selcuk, B., Tungodden, B., Wong, A., Zhou, X., & Decety, J. (2019). The development of children's preferences for equality and equity across 13 individualistic and collectivist cultures [Article]. *Developmental Science*, 22(2), e12729-n/a.
<https://doi.org/10.1111/desc.12729>
- Imada, T., Carlson, S. M., & Itakura, S. (2013). East-West cultural differences in context-sensitivity are evident in early childhood [Article]. *Developmental Science*, 16(2), 198–208. <https://doi.org/10.1111/desc.12016>

- James, C. E. (2011). Multicultural education in a color-blind society [Bookitem]. Teoksessa *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (ss. 191–210). <https://doi.org/10.4324/9780203848586>
- Kärnä, A., Voeten, M. J. M., Little, T. D., Poskiparta, E. H., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to Scale: A Nonrandomized Nationwide Trial of the KiVa Antibullying Program for Grades 1-9 [Article]. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796–805. <https://doi.org/10.1037/a0025740>
- Kitayama, S. (2002). Culture and Basic Psychological Processes-Toward a System View of Culture [Article]. *Psychological Bulletin*, 128(1), 89–96. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.1.89>
- Kuula, Arja. (2011). *Tutkimuseetiikka : aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.) [Book]. Vastapaino.
- Li, M., Nyland, B., Margetts, K., & Guan, Y. (2017). Early childhood educator' perspectives on how infants and toddlers learn: Australia and China. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 1–17. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1186/s40723-017-0035-9>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration [Article]. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000100–e1000100. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Lopez, F. A. (2016). Culturally responsive pedagogies in Arizona and Latino students' achievement [Article]. *Teachers College Record* (1970), 118(5), 1–42. <https://doi.org/10.1177/016146811611800503>
- Louie, J. Y., Wang, S., Fung, J., & Lau, A. (2015). Children's emotional expressivity and teacher perceptions of social competence [Article]. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 497–507. <https://doi.org/10.1177/0165025414548775>
- Luo, Y., Sun, Y., & Strobel PhD, J. (2013). The Effects of Collectivism-Individualism on the Cooperative Learning of Motor Skill. *Journal of International Students*, 3(1), 41–51. <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/effects-collectivism-individualism-on-cooperative/docview/1355441894/se-2?accountid=14242>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the Self [Article]. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- May, S., & Sleeter, C. E. (2010). *Introduction. Critical multiculturalism: Theory and praxis*. Teoksessa *Critical multiculturalism : theory and praxis* (S. May & C. E. Sleeter, Toim.) [Book] (ss. 1–16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203858059>
- Nxumalo, S. A., & Mncube, D. W. (2018). Using indigenous games and knowledge to decolonise the school curriculum: Ubuntu perspectives. *Perspectives in Education*, 36(2), 103–118. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v36i2.5>
- Ogata, V. F., Sheehey, P. H., & Noonan, M. J. (2006). Rural Native Hawaiian Perspectives on Special Education. *Rural Special Education Quarterly*, 25(1), 7–15.

- <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/rural-native-hawaiian-perspectives-on-special/docview/227223685/se-2?accountid=14242>
- Opetushallitus (2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Määräykset ja ohjeet 2016:1
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, Määräykset ja ohjeet 2014:96.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, Määräykset ja ohjeet 2022:2a.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf
- Oyserman, D. (2011). Culture as situated cognition: Cultural mindsets, cultural fluency, and meaning making [Article]. *European Review of Social Psychology*, 22(1), 164–214.
<https://doi.org/10.1080/10463283.2011.627187>
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking Individualism and Collectivism [Article]. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3–72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.1.3>
- Raatikainen, P. (2005). "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa Meurman-Solin & Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Gaudeamus. 2005. https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa
- Rhedding-Jones, J. (2010). Critical multicultural practices in early childhood education [Bookitem]. Teoksessa *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (S. May & C. E. Sleeter, Toim.) (ss. 73–84).
<https://doi.org/10.4324/9780203858059>
- Roskam, I., Hoang, T. V., & Schelstraete, M.-A. (2017). A Cross-Cultural Comparison of Belgian and Vietnamese Children's Social Competence and Behavior [Article]. *Early Education and Development*, 28(4), 475–487.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1248167>
- Rothstein-Fisch, C., Trumbull, E., & Garcia, S. G. (2009). Making the implicit explicit: Supporting teachers to bridge cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 474–486.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.006>
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto, Vaasa.
- Savina, E., & Wan, K. P. (2017). Cultural Pathways to Socio-Emotional Development and Learning. *Journal of Relationships Research*, 8, 9.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1017/jrr.2017.19>
- Shor, R. (2005). Professionals' approach towards discipline in educational systems as perceived by immigrant parents: the case of immigrants from the former Soviet Union in Israel [Article]. *Early Child Development and Care*, 175(5), 457–465. <https://doi.org/10.1080/0300443042000266268>
- Szecsí, T., Manning, M., Potter, G., Thirumurthy, V., Szecsí, T., & Salakaja, M. (2009). Teaching Strategies: Children's Literature to Help Young Children Construct Understandings about Diversity: Perspectives from Four Cultures

- [Article]. *Childhood Education*, 86(2), 108–112.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523126>
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-Collectivism and Personality [Article]. *Journal of Personality*, 69(6), 907–924. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169>
- Trumbull, E., Greenfield, P. M., Rothstein-Fisch, C., Maynard, A. E., Quiroz, B., & Yuan, Q. (2020). From Altered Perceptions to Altered Practice: Teachers Bridge Cultures in the Classroom. *School Community Journal*, 30(1), 243–266. <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/altered-perceptions-practice-teachers-bridge/docview/2459008928/se-2?accountid=14242>
- Trumbull, E., & Rothstein-Fisch, C. (2011). The Intersection of Culture and Achievement Motivation. *School Community Journal*, 21(2), 25–53. <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/intersection-culture-achievement-motivation/docview/912503147/se-2>
- Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (A. Sarajärvi, Toim.; Uudistettu laitos.) [Book]. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsittelyminen Suomessa* [Book]. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- UNESCO (2022). Early childhood care and education. Luettu 17.3.2022. <https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education>
- Varhaiskasvatustalaki 540/2018. Luettu 1.2.2022. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vitikka, E., Eskelinen, M. & Kuukka, K. (2021). Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Helsinki.
- Whittington, V. (2004). Independence and interdependence in early childhood services [Article]. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(1), 14–21. <https://doi.org/10.1177/183693910402900104>
- Wong, J. K.-K. (2004). Are the Learning Styles of Asian International Students Culturally or Contextually Based? [Article]. *International Education Journal*, 4(4), 154.
- Yunus, S. M. (2005). Childcare practices in three asian countries [Article]. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 39–56. <https://doi.org/10.1007/BF03165831>