

Anniina Savolainen

TAIDETTA, TASA-ARVOA JA TIETOISUUTTA
Monikulttuurisuus *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*
(2022)

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
Huhtikuu 2024

TIIVISTELMÄ

Anniina Savolainen: Taidetta, tasa-arvoa ja tietoisuutta: Monikulttuurisuus *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022)

Kandidaatin tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden kandidaattikoulutus, varhaiskasvatuksen opettaja

Huhtikuu 2024

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella monikulttuurisuutta ja sen käsittelyä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*. Tutkimus kiteytyi tutkimuskysymyksiin monikulttuurisuudesta ja moninaisuudesta tuotetusta puheesta, sekä monikulttuurisen kasvatuksen toteuttamisesta ja asemointien tuottamisesta eri kulttuurien välillä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*.

Taustateorian mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on tärkeää, että lapsia opetetaan toimimaan globalisoituvassa maailmassa ja tietämään eri kulttuureista. Kuitenkin suomalaisuus nousee usein normiksi, koska myös varhaiskasvatus on osa suomalaista yhteiskuntaa. Yksi varhaiskasvatusta Suomessa ohjaava institutionaalinen ohje on *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*, jossa voi siis jäädä puuttumaan tiettyjä näkökulmia suomalaisuuden korostamisen kustannuksella. Itäkare on aiemmin tarkastellut katsomuskasvatusta kriittisen diskurssianalyysin kautta *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa*. Myös hän löysi suomalaisuuden normalisointiin viittaavaa puhetta asiakirjasta. Itäkareen tutkimus on toiminut inspiraationa tälle tutkimukselle. Lisäksi tutkimuksen kategorioiden luomiseen on vaikuttanut Schachnerin ym. tutkimus suhtautumistavoista monikulttuurisuuteen luokkahuoneessa.

Tämän tutkimuksen aineistona toimi siis varhaiskasvatuksen kannalta keskeinen asiakirja, *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Tutkimustapana oli kriittinen diskurssianalyysi. Tarkensin aineistoa tutkimuksen tarpeita vastaavilla lyhennetyillä hakusanoilla, viitaten esimerkiksi *kulttuuriin* ja *moninaisuuteen*. Hakusanoja lyhennettiin, jotta kaikki sanamuodot tulisivat mukaan tutkimukseen. Paikannettuani kaikki osuvat hakusanat, otin tutkimukseen mukaan niitä ympäröivän kontekstin *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista*; muutamat sanaa ympäröivät kappaleet ja lauseet. Tämän jälkeen lähdin tarkastelemaan ja analysoimaan noita kohtia *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista* kriittisen diskurssianalyysin kautta.

Aineiston analysoinnin perusteella tutkimukseeni syntyi kolme pääkategoriaa: Kriittinen tietoisuus, Tasa-arvoisuus ja inklusio sekä Perintö ja interkulttuurinen oppiminen. Kriittiseen tietoisuuteen kuuluu ajatus maailman tarkastelusta kokonaisvaltaisesti ja kyseenalaistavasti eli kriittisen näkökulman kautta. Siinä kuitenkin korostuvat aikuiset toimijoina lasten voimaannuttamisen sijaan. Tasa-arvoisuudessa ja inklusiossa pyritään yhdenvertaisuuden ja yhteenkuuluvuuden lisäämiseen aktiivisten toimien kautta. Siinä esiintyy kuitenkin suomalaisuuden korostamista normina ja parhaana muiden kulttuurien kustannuksella. Perinnössä ja interkulttuurallisessa oppimisessa lapsille opetetaan sekä heidän omasta että muista kulttuureista, sekä miten toimia globaalissa maailmassa. Kuva kulttuurista voi kuitenkin muodostua tässä kategoriassa yksinkertaistetuksi ja vain piirteidensä summaksi syvemmän tarkastelun sijaan.

Avainsanat: Monikulttuurisuus, moninaisuus, varhaiskasvatus, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelmat, normalisointi, diskurssianalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1	Monikulttuurisuudesta	7
2.2	Maahanmuutto	8
2.3	Identiteetit ja vähemmistöt	9
2.4	Kasvatus ja vähemmistöt	11
2.4.1	<i>Opetussuunnitelmat ja moninaisuus</i>	14
2.5	Aiemmat tutkimukset.....	16
2.5.1	<i>Itäkare (2023)</i>	17
2.5.2	<i>Schachner ym. (2021)</i>	19
3	TUTKIMUKSEN ANALYYSIMENETELMÄ JA AINEISTO	25
3.1	Tutkimusongelmat ja tutkimuskysymykset	25
3.2	Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä.....	26
3.2.1	<i>Merkityssysteemit diskurssianalyysissa</i>	28
3.3	Tutkimuksen toteutus	29
4	TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	34
4.1	Aineiston kategoriat.....	34
4.1.1	<i>Kriittinen tietoisuus</i>	34
4.1.2	<i>Tasa-arvoisuus ja inklusio</i>	35
4.1.3	<i>Perintö ja interkulturaalinen oppiminen</i>	37
4.2	Johtopäätökset.....	41
4.2.1	<i>Kategorioiden kriittinen tarkastelu</i>	42
4.2.2	<i>Loppupäätelmät</i>	47
5	POHDINTA	50
	LÄHTEET	53

1 JOHDANTO

Maahanmuutto ja sen myötä monikulttuurisuus ovat myös Suomessa nykyaikaa ja paljon puhuttava aihe niin politiikassa kuin mediassakin. Pirinen & Rätty (2022) ovat mukailleet Tilastokeskuksen tietoja raportoidulla, että "[v]uonna 2020 Suomessa asui noin 60 000 perhettä, joissa toinen vanhemmista oli ulkomaalainen ja noin 65 000 perhettä, joissa molemmat vanhemmat ovat ulkomaalaisia". Tämä tarkoittaa sitä, että "Suomessa joka kymmenes lapsi on ulkomaalaistaustainen" (Pirinen & Rätty, 2022). Täten moninaisuus on myös varhaiskasvatukseen jatkuvasti voimakkaammin vaikuttava ilmiö, koska yhä useampi työssä kohdattu asiakas on maahanmuuttajataustainen. Muun muassa tästä syystä on tärkeää, että globalisoituvassa maailmassa myös opettajat ja muut kasvattajat osaavat toimia monikulttuurisessa yhteisössä ja auttaa lapsia kasvamaan omaan, mahdollisesti monikulttuuriseen, identiteettiinsä (Pirinen & Rätty, 2022).

Yksi monikulttuuriseen varhaiskasvatukseen ohjaava tukipilari on *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2022). Se toimii Opetushallituksen (2024b) laatimana pohjana kaikelle laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Siinä onkin annettu myös ohjeita monikulttuurisen, laadukkaan ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Täten *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2022) on varhaiskasvatuksen toimintaa voimakkaasti ohjaava perusasiakirja. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2022) on hiljattain päivitetty vuonna 2022; edellinen painos on vuodelta 2018. Kuitenkin päivitettykin asiakirja on syntynyt tiettyssä kulttuurisessa kontekstissa, joten se kuvastaa omaa aikaansa ja siinä vallitsevia arvoja (Itäkare, 2023). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2022) myös laatii tietty eliittijoukko ihmisiä (Opetushallitus, 2024b), eivätkä siten kaikki äänet pääse yhtä kuuluviin asiakirjassa. Tämä voi johtaa siihen, että *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022) ilmenevät näkökulmat ovat rajalliset ja yksipuoliset; jotkin asiat voivat jäädä vähemmälle

huomiolle, joitakin ei huomioida lainkaan ja jotkin ilmaisutavat voivat paljastaa piilomerkityksiä. (Paavola & Talib, 2011; Souto-Manning, 2013.)

Tällaiset piilomerkitykset ja -näkökulmat ovat oivaa tarkastelumateriaalia diskurssianalyysille, missä kielen rakentamaan todellisuuteen voidaan pureutua tarkemmin (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c). Yksi näkökulma, joka voi jäädä piiloon *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022), ovat eri vähemmistöt ja heidän kokemuksensa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Suomalainen näkökulma voi täten nousta vahvimaksi esiin. Itäkare (2023) onkin aiemmin tarkastellut katsomuskasvatusta kriittisen diskurssianalyysin kautta edellisessä versiossa *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista* (2018). Tutkimuksessaan hän havaitsi suomalaisuuden ja suomalaisen evankelis-luterilaisuuden normalisointia muihin katsomuksiin nähden. Katsomuskasvatuksen tarkastelu globaalissa maailmassa sivuaa hieman moninaisuutta ja monikulttuurisuutta varhaiskasvatuksessa, mutta ei kuitenkaan tutki näiden esiintymistä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022) suoraan. Muutenkaan moninaisuutta ja monikulttuurisuutta ei ole tutkittu *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022), eikä muutenkaan varhaiskasvatukseen liittyen erityisesti Suomessa. Kuitenkin, kuten yllä on viitattu, myös Suomessa monikulttuurisuus on kasvava ilmiö, joka vaikuttaa myös varhaiskasvatukseen. Samalla *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2022) on hyvin keskeinen varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja. Täten koen moninaisuuden ja monikulttuurisuuden tutkimisen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022) tarpeelliseksi ja hyödylliseksi nyky-yhteiskunnassa. Olen myös itse kiinnostunut monikulttuurisuudesta henkilökohtaisella tasolla, joten myös tästä syystä valitsin sen tutkimusaiheekseni.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on siis tarkastella monikulttuurisuuden ja moninaisuuden ilmentymistä ja käsittelyä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022). Tarkastelu tehdään kriittisen diskurssianalyysin kautta, keskittyen erityisesti mahdollisiin piiloon jääviin merkityksiin, joiden löytämisessä ohjaa tutkimuksen taustateoria. Itäkareen (2023) tutkimus on toiminut inspiraationa tälle tutkimukselle ja tätä tutkimusta voi pitää jonkinlaisena uutena näkökulmana hänen tutkimukseensa. Myös Itäkareen (2023) tutkimuskysymykset ovat vaikuttaneet tämän tutkimuksen tutkimuslähtökohtiin. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset keskittyvät kulttuureista ja

moninaisuudesta tuotettuun puheeseen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022), monikulttuurisen kasvatuksen toteuttamisen ilmenemiseen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (2022) mukaan, sekä asemointien luomiseen eri kulttuurien välille *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022).

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Alla käsitellään tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä: monikulttuurisuutta, maahanmuuttoa, vähemmistöjä sekä näiden yhteyttä kasvatukseen ja opetussuunnitelmiin. Lisäksi käydään läpi tätä tutkimusta ohjanneita aiempia tutkimuksia, erityisesti Itäkareen (2023) ja Schachnerin ym. (2021) tutkimuksia.

2.1 Monikulttuurisuudesta

Paavolan & Talibin (2010, 11) mukaan monikulttuurisuuden käsite liitetään edelleen usein maahanmuuttoon, maahanmuuton ollessa ”nyky-yhteiskunnassamme monikulttuurisuuden konkreettisin ilmentymä”. Monikulttuurisuuden voikin esimerkiksi ymmärtää viittaavan maahan, jossa ”asuu eri kansoihin kuuluvia ihmisiä, jolloin viitataan ainoastaan kulttuuriseen moninaisuuteen” (Paavola & Talib, 2010, 26). Monikulttuurisuus viittaa kuitenkin eritoten ryhmien välisiin suhteisiin, erityisesti vähemmistö- ja enemmistöryhmien valtasuhteisiin. Näihin suhteisiin liittyvät sekä yksittäisten ihmisten asenteet ja käyttäytyminen, että valtioiden väliset sopimukset. Monikulttuurisuutta voidaan tarkastella interkulttuurisuutena; eri kulttuurien aktiivisena vuorovaikutuksena. (Paavola & Talib, 2010.)

Monikulttuurisuus on kuitenkin Paavolan & Talibin mukaan todellisuudessa laajempi käsite kuin esimerkiksi kasvatuskentällä useimmiten ajatellaan; siihen liittyy etnisyyden lisäksi myös esimerkiksi uskonnollinen monimuotoisuus ja sosioekonominen tilanne. Monikulttuurisuuden käsite onkin usein pelkistävä etnisyyteen ja kansalaisuuteen keskittyessään, sillä tällöin ei oteta huomioon ihmisten moninaisuutta omassa ryhmässään. Myös etnisten ryhmien sisällä on eroja esimerkiksi sukupuolten ja sosioekonomisen aseman suhteen. Kulttuurit nähdäänkin usein ”muuttumattomina, tiettyyn aikaan ja paikkaan kuuluvina ilmiöinä” (Paavola & Talib, 2010, 27). Tämä ajattelu voi vaikuttaa myös lapsen kohtaamiseen, jolloin lapsi nähdään jo ennalta tietynlaisena ja hänet arvioidaan,

usein negatiivisesti, ennakkoajatusten pohjalta. Sen sijaan olisi syytä muistaa, että kaikki kulttuurit muuttuvat ajan saatossa, yhteydessä toisiinsa. Voidakseen välttää negatiiviset ennakkoluulot, on opettajan oltava tietoinen omista ajatusmalleistaan ja pyrkiä vaikuttamaan niihin. Tämä on tärkeää, sillä esimerkiksi päiväkotiki on tärkeä paikka lapsen identiteetin muodostumiselle. (Paavola & Talib, 2010.)

Yleisemminkin, kun ihmisiä luokitellaan eri kulttuureihin, ihmisiä erotellaan samalla toisistaan, ja eri ryhmistä luodaan stereotyyppisiä käsityksiä (Paavola & Talib, 2010). Yksilöiden piirteet jäävät tällöin taka-alalle. Samoin kulttuuri käsitteenä mielletään usein kuuluvaksi vain niihin ihmisiin, jotka eroavat meistä itsestämme. Oma kulttuuri häivytetään ja normalisoidaan. Varsinkin Suomessa onkin pitkään korostettu kulttuurista yhteneväisyyttä, häivyttäen aina olemassa olleet monikulttuurisuudet. Monikulttuurisuuskeskusteluun on kasvatus- ja koulutusalailla herätty vasta maahanmuuton lisääntyessä. Voikin kysyä, mikä kulttuuri on kasvatuksessa erityisesti esillä ja mitä kulttuuria normalisoidaan? Millaiseen kulttuurisuuntaan kasvatusta viedään ja miten? (Paavola & Talib, 2010.)

2.2 Maahanmuutto

Maahanmuuttaja, siirtolainen ja emigrantti ovat synonyymitermejä henkilölle, joka on muuttanut esimerkiksi "valtion sisällä tai valtioiden välillä" (Paavola & Talib, 2010, 19). Maahanmuuttajakäsitteen alle voidaan laskea siis paluumuuttajat, pakolaiset, siirtolaiset ja turvapaikanhakijat. Siirtolaisuutta tapahtuu useista syistä, mutta yleensä siihen liitetään taloudellisia vaikeuksia tai kotialueella tapahtuneita rajuja muutoksia esimerkiksi väestön kannalta. Usein siteeratut taloudelliset syyt eivät olekaan ainoita syitä siirtolaisuuteen, vaan monet myös pakenevat esimerkiksi vainoa tai sotaa. Kaikkineen siirtolaisuuteen kuitenkin liitetään toivo paremmasta elämästä. Ennen suomalaisia lähti pois maasta saman tavoitteen perässä; nyt Suomesta taas on tullut tavoittemaa muille. Toisaalta maahanmuuttoa, myös Suomesta, tapahtuu väliaikaisestikin; nämä maahanmuuttajat ovat usein korkeasti koulutettuja. (Paavola & Talib, 2010.)

Eurooppa kokonaisuudessaan on Paavolan & Talibin (2010) mukaan edelleen kasvava maahanmuuton vastaanottaja-alue. Aiemmin

maahanmuuttajiin keskityttiin enemmän työvoimana kiinnittämättä huomiota heidän mahdollisuuksiinsa toteuttaa kulttuuriaan ja sopeutua uuteen yhteisöönsä tasavertaisina jäseninä. Tällöin ajateltiin, että ihmiset voisivat säilyttää omat elämäntapansa ja kulttuurinsa, vain eläen vieretysten. Tämä johti osaltaan maahanmuuttajien omien asuinalueiden syntymiseen ja tiettyyn eristäytymiseen valtaväestöstä. Talouden taantuma ja uhka maahanmuuttajien syrjäytymiselle kuitenkin muuttivat tilannetta 1980-luvulta alkaen; maahanmuuttajia alettiin haluta integroida paremmin muuhun yhteiskuntaan. Tähän liittyy kotouttaminen. Kotouttamisella viitataan maahanmuuttajien tasavertaiseen osallistumiseen yhteiskuntaan esimerkiksi taloudellisilla, poliittisilla ja sosiaalisilla alueilla. Kuitenkin kotouttamiseen kuuluu maahanmuuttajaryhmien erityistarpeiden huomioiminen; ihmisiä kohdellaan tasavertaisesti, mutta ei samanlaisesti, koska heidän tarpeensa poikkeavat toisistaan. (Paavola & Talib, 2010.)

Muun muassa Suomessa harjoitetaan kotouttamisen suhteen integraatiomallin toteuttamista, jossa maahanmuuttajilla ajatellaan olevan samat oikeudet ja velvollisuudet kuin kaikilla muillakin. Maahanmuuttajien oma kulttuuri ei myöskään ole kansalaisuuden este vaan rikkaus, jota tulee tukea, ei pelkästään suvaita. (Paavola & Talib, 2010.)

2.3 Identiteetit ja vähemmistöt

Identiteettiä voidaan pitää minän kokonaisuutena, ”jonka osia mielikuvat itsestä ja minäkäsitys ovat. Se on pysyvyyden ja varmuuden tunnetta siitä, keneksi on kasvamassa”. (Keltikangas-Järvinen, 1994, siteerannut Paavola & Talib, 2010, 60.) Identiteetti syntyy sekä yksilöllisellä tasolla persoonallisuudessa että kollektiivisella tasolla mm. perheessä ja yhteiskunnassa. Identiteetin voi myös rakentaa, saada tai omaksua. Tärkeä osa identiteettiä ovatkin ryhmät, joihin kukin kuuluu. Vähemmistöt voivat samaistua vahvasti vähemmistöidentiteettiinsä, mutta toisaalta monikulttuuriset nuoret usein hakevat identiteettiään eri asemistaan. Nuoret olivat itse asiassa vastahakoisempia määrittelemään itsensä vain yhden etnisen identiteetin kautta. He sen sijaan sopivat itselleen parhaat elämänmuodot vapaammin. Identiteetit eivät olekaan enää yhtä vakaita globalisaation myötä ja identiteetit voivat jopa muokkautua tilanteittain. Edes etnisyys ei ole välttämättä pysyvä identiteetti, koska sekin muokkautuu

sosiaalisissa suhteissa. Siksi identiteettiin vaikuttaa niin paljon sosiaalinen ympäristö; erityisesti koti on tärkeä vaikuttava tekijä. (Paavola & Talib, 2010.)

Kasvatus vaikuttaakin vahvasti identiteettiin. Siten myös varhaiskasvatuksella on identiteettiin liittyen vahva yhteys. Paavolan & Talibin (2010, 63) mukaan päiväkodin yksi tehtävä onkin ”vahvistaa lasten...koti- ja vähemmistökuulttuuria”. Toisaalta heidän mielestään kasvatusinstituution tulisi opettaa lapsia olemaan kriittisiä tarkastellessaan myös omaa kulttuuriaan. Muutoin kulttuuri ei voi kehittyä ja heidän mukaansa syntyy etnosentrisyyttä, ”jolloin omaa maailmankuvaa pidetään ainoana oikeana” (Paavola & Talib, 2010, 60). Kriittiseen ajatteluun voidaan pyrkiä käyttämällä ”kulttuurisesti sopivia ja erilaisia oppimistyyliä tukevia menetelmiä” (Paavola & Talib, 2010, 82). Lisäksi omaan vähemmistöön jumittuminen voi estää lapsia osallistumasta laajempaan kansalaisyhteiskuntaan oikeuksineen ja velvollisuuksineen. Päiväkodissa voidaankin opettaa myös globaalissa maailmassa toimimiseen liittyviä taitoja, kuten erilaisten ystävien kohtelua ja omaa globaalia identiteettiä. Ensimmäinen askel näitä taitoja kohti ovat omat hyväksytyksi tulemisen kokemukset varhaiskasvatuksessa. Niiden kautta syntyy tunne omasta ja muiden ihmisarvosta.

Positiiviset kokemukset kasvaessa ovatkin päiväkodin yksi ensisijainen tehtävä (Paavola & Talib, 2010). Monikulttuuristen lasten identiteetin muodostuminen voi kuitenkin olla haastavaa, koska heihin vaikuttavat myös yhteiskunnan laajemmat asenteet heidän kulttuuriaan kohtaan. Yhteisöllisyyden tunne omassa yhteisössä auttaa kasvattamaan itsetuntoa, mutta valtaväestön syrjintä voi johtaa silti tästä yhteisöstä eristäytymiseen. Monikulttuurinen lapsi voikin joutua tekemään valintoja enemmistö- ja oman kulttuurinsa eri muotojen välillä, erityisesti jos valtakulttuurin ja oman kulttuurin välillä on valtajännitteitä. Tällöin lapsen usko itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa voivat heikentyä. Eriarvoisuudet tuleekin huomioida ja tiedostaa myös varhaiskasvatuksessa, jotta lapset eivät syytä itseään mahdollisista epäonnistumisistaan. Lapsi voi kokea itseään väheksyttävän, mikä voi johtaa itseluottamuksen heikkenemiseen ja sitä kautta suojelumekanismiin esimerkiksi välinpitämättömyytenä. Päästäkseen eteenpäin tästä, lapsi tarvitsee kasvattajan tukea ja ohjausta. Hänen tulee saada onnistumisen ja osaamisen kokemuksia. Lasten kulttuureista tulee myös puhua

ja niiden tulee näkyä päiväkodissa, jotta lapset eivät koe niiden olevan valtakulttuurista vähemmässä arvossa. (Paavola & Talib, 2010.)

Lapsen tulisi myös saada kokea olevansa osa ryhmää ja saada ystäviä varhaiskasvatuksessa. Jos näin ei käy, lapsi voi jälleen nousta puolustuskannalle. Lasta voidaan myös kiusata tämän huomattavan erilaisuuden vuoksi. Tällöin edes kodin antamat positiiviset kokemukset eivät voi kompensoida lapsen päivittäisiä negatiivisia kokemuksia, mikä johtaa vääristyneeseen minäkuvaan. (Paavola & Talib, 2010.)

2.4 Kasvatus ja vähemmistöt

Suomessa usein ”etninen hierarkia, eriarvoisten kulttuuri-identiteettien järjestelmä, ohjaa myös tiedostamattomasti opettajien ja koko yhteiskunnan odotuksia, jotka liittyvät tiettyjä etnisiä ryhmiä edustavien oppilaiden koulumenestykseen” (Paavola & Talib, 2010, 122). Esimerkiksi somalilasten alhainen status suomalaisessa hierarkiassa vaikuttaa opettajan asennoitumiseen heihin. Heidän kykyihinsä ei välttämättä piilotetusti uskota. Oppiminen ja opettaminen Suomessa ovat myös syntyneet niitä ympäröivässä kulttuurissa. Siten ”oppiminen ankkuroituu erilaisiin sosiaalisiin vuorovaikutusprosesseihin ja niiden välityksellä syntyneisiin merkitysrakenteisiin” (Paavola & Talib, 2010, 124). Lasten kykyjä voidaan myös ali- tai väärinarvioida, jos he eivät osaa riittävästi suomea. Tämä kielitaidottomuus voi myös lisätä lapsen turhautumista, ”joka saattaa purkautua häiriökäyttäytymisenä”, synnyttäen negatiivisen kehän (Paavola & Talib, 2010, 137). Myös opettaja voi näissä tilanteissa turhautua.

Onnistunut monikulttuurinen kasvatus vaatii monenlaista valmistautumista myös kasvattajilta. Toimintaa tulee muokata yhteiskunnan muuttuessa, jotta se sopii kaikille lapsille yhä moninaistuvammassa yhteiskunnassa. (Paavola & Talib, 2010.) Monikulttuurisella kasvatuksella on monenlaisia määritelmiä, ja nämä määritelmät riippuvatkin usein siitä, keneltä kysyy. Edes kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa eivät saata antaa täysin samaa määritelmää. Hyvänä monikulttuurisen kasvatuksen lähtökohtana voisi kuitenkin pitää keskittymistä opetustilan ilmapiiriin ja yleisemmin opetusmenetelmiin. Esimerkiksi opetussuunnitelmaa voidaan muokata tasa-arvoistamammaksi. Kuitenkin tässäkin nousee kysymykseksi uusien ajattelumallien

toimeenpaneminen käytännössä. (Souto-Manning, 2013.) Tämä vaatii kasvattajilta itsereflektointia ja oman arvomaailman tarkastelua. Muutoin kulttuurisissa konfliktitilanteissa opettaja saattaa turvautua stereotyyppiseen ajatteluun toimintansa tukena, jos hänellä ei ole muuta tapaa toimia tilanteessa oman tietonsa puutteiden takia. Sen sijaan opettajan interkulttuurinen osaaminen voi vähentää lasten syrjäytymistä. Interkulttuurisessa osaamisessa tai monikulttuurisessa ammatillisuudessa tavoitteena onkin eritoten kyetä toimimaan ”luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä” (Paavola & Talib, 2010, 77), ilman oletusta, että yksi kulttuuri on toista parempi tai oikeampi. Mahdollisimman hyvä monikulttuurinen opetus vaatiikin ”sopeutumista, sovittelua ja neuvotteluja eri yhteisöjen kanssa” (Paavola & Talib, 2010, 76). Interkulttuurisessa toiminnassa opettajaa auttaa erityisesti eri kulttuureista lähtöisin olevien ihmisten kohtaaminen. Tärkeintä onkin, että opettaja kunnioittaa ja arvostaa kaikkien lasten kulttuurisia lähtökohtia. (Paavola & Talib, 2010.)

Kasvattajan tulee myös tunnistaa olevansa osa yhteiskuntaa varhaiskasvatuksen instituutiossa ja osata tiedostaa siihen liittyvät epäkohdat monikulttuurisuuden kannalta (Paavola & Talib). Opettajan täytyy tiedostaa myös itsensä kulttuurisena olentona. Monet opettajat eivät tee näin automaattisesti, varsinkin, jos heidän kulttuuriaan pidetään ”normina” heidän yhteiskunnassaan. Kulttuuri voi tuntua jonkun itselle vieraan asian kuvaukselta, vaikka kaikki ihmiset ovat todellisuudessa kulttuurillisia. Jos ei pysty näkemään, kuinka kulttuuri on muokannut opettajaa, ei hän myöskään voi opettaa monikulttuurisuutta, vaan toistaa herkästi vain monokulttuurisia, omia, normitettuja kulttuurikaavojaan opetuksessa. (Souto-Manning, 2013.) Onhan kuitenkin niin, että päiväkodin ”toiminta ja ilmapiiri heijastelevat ympäröivän yhteiskunnan ja yhteisön arvoja, asenteita ja kulttuuria. Tämä näkyy säännöissä, niin ääneen lausutuissa kuin lausumattomissa, sekä kommunikaatiossa ja vuorovaikutussuhteissa.” (Paavola & Talib, 2010, 226.) Monikulttuurisessa opetuksen muokkauksessa onkin oltava kriittinen kaikkea kohtaan koulutusjärjestelmässä. Tätä varten on myös ymmärrettävä, että kasvatusjärjestelmä ei ole, toisin kuin ajatellaan, itsestään selvästi reilu ja oikeudenmukainen. Ei voi vain hyväksyä ja pitää itsestäänselvyytenä tiettyjen lasten vaikeuksia kasvatusjärjestelmässä. Opettajien ajatukset kasvatusjärjestelmästä ovatkin myös kulttuurisesti

rakentuneita ja jos siihen liittyviä etuoikeuksia ei kyseenalaista, todennäköisesti toistaa niitä ja siten tilanne pysyy muuttumattomana. (Souto-Manning, 2013.)

Jos opettaja ei kyseenalaista kasvatusjärjestelmää, opettaja ei myöskään pysty huomaamaan omia etuoikeuksiaan (*privilege*) yhteiskunnassa – kuinka jotkut asiat ovat helpompia toisille ihmisryhmille kuin toisille. Ilman tätä tarkastelua opettajat eivät myöskään voi nähdä opettamiensa lasten mahdollista kulttuurista asemointia yhteiskunnassa; mitä etuuksia ja rajoituksia heille suodaan heidän taustansa tähden. (Souto-Manning, 2013.) Esimerkiksi vanhemmat voivatkin kokea kasvatusjärjestelmän negatiivisena vaikuttavana voimana, jos monikulttuurisuus ”ei saa tilaa koulun käytännöissä vaan keskeistä on sosiaalistaminen valtakulttuuriin” (Paavola & Talib, 2010, 148). Tämä olikin pitkään koulutusjärjestelmän yksi tavoite suhteessa esimerkiksi romani- tai saamelaisvähemmistöihin. Toiminta päiväkodissa voikin joko vahvistaa valtakulttuurin asemaa tai pyrkiä kulttuurisesti sensitiivisempään toimintaan. Lapsilla tulisi kuitenkin olla tasavertaiset mahdollisuudet oppia ja kasvaa riippumatta heidän taustoistaan. Tällainen tavoite ei toteudu automaattisesti, edes vaikka päiväkotia olisi lapsiltaan ja henkilöstöltään monikulttuurinen, vaan vaatii tiettyjä toimintoja. (Paavola & Talib, 2010.) Kun opettajat oppivat tiedostamaan epäkohtia kasvatusjärjestelmässä, voivat opettajat myös paremmin tarkastella miten heidän oma asemansa ja ajattelunsa on muokannut hänen tapaansa opettaa ja suhdettaan opettamiinsa lapseen. Itsereflektio ja omien ennakkoluulojen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat välttämättömiä opettajille, jotta tiedetään, kenet opetus saavuttaa ja ketä ei. Tämä on jatkuva prosessi. (Souto-Manning, 2013.)

James Banks (2004, siteerannut Souto-Manning, 2013) on kehittänyt viisi ulottuvuutta monikulttuuriselle kasvatukselle: 1) Materiaalin integrointi, eli useiden kulttuurien näkökulmien, tiedon ja kokemusten tuominen yhteen opetuksessa, 2) Tiedon rakennusprosessi, eli sosiaalisen, kulttuurisen ja historiallisen tiedonrakentamisen paikantaminen; ajatus kulttuurivapaasta tiedosta kyseenalaistetaan, 3) Ennakkoluulojen vähentäminen, eli kehitetään myönteisiä kulttuurienvälisiä asenteita tai toimintoja opetustilassa, sekä kyseenalaistetaan etuoikeuksia ja pyritään siirtymään pois vajaista näkökulmista, 4) Tasa-arvoinen pedagogiikka, eli sisällytetään muutoshakuisia opetustapoja, jotka kunnioittavat lapsia arvokkaina yksilöinä ja osana moninaisia perheitä ja

yhteiskuntia, ja 5) Koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden voimaannuttaminen, eli muutetaan moninaisten yhteisöjen asemaa opetusyhteisössä ja rakennetaan tasa-arvoisempia vallan ja aseman kokemuksia. (Souto-Manning, 2013.)

Muut monikulttuurisuuden edistystavat kasvatuksessa ovat keskittyneet monikulttuurisuuden juhlimiseen ja arvostamiseen kasvatusyhteisössä. Tämä vaatii opettajan ja kaikkien kasvattajien asennetta ja arvoja, opetussuunnitelma-asetuksia, opetusmateriaaleja ja -metodeja ja opetusympäristön ilmapiiriä, sekä rasismin ja muun syrjinnän haastamista ja torjumista. Monikulttuurisuudessa sen sijaan luodaan ja kasvatetaan tasa-arvoisia ja oikeudenmukaisia yhteisöjä. Kasvatus toimii myös pohjana koko yhteiskunnan tasa-arvoistamiselle. Monikulttuurinen opetus sopii kaikille lapsille ja kritisoi ja vastaa syrjiviin toimintoihin kasvatuksessa. Tärkeää monikulttuurisessa kasvatuksessa onkin siirtyä pois ”sankareista ja juhlapyhistä” (Souto-Manning, 2013, 16), mikä on edelleen yksi tapa toteuttaa monikulttuurisuutta opetuksessa. Sen sijaan voidaan tarkastella kriittisesti nykytodellisuutta ja kuvitella mitä voi tulla, luoden toiveikkaan tulevaisuudenkuvan, mutta samalla tiedostaen nykyhetken ongelmallisuudet ja rajoitukset. Multikulttuurinen opettaminen tarkoittaa mukaan ottavaa opettamista, jossa luodaan mahdollisuuksia ja nostetaan eroavaisuudet keskeisiksi. Tällöin myös nostetaan valta keskiöön, koska ilman sitä ei voi tarkastella yhteiskunnan etuoikeusrakenteita. Silti monikulttuurisessakin kasvatuksessa on rajansa, kuten kaikessa opettamisessa. Sekään ei ole vapaa asenteista eri ryhmiä kohtaan. (Souto-Manning, 2013.)

2.4.1 Opetussuunnitelmat ja moninaisuus

Opetushallituksen (2024a) mukaan ”*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan ja varhaiskasvatus toteutetaan.” Opetushallitus (2024b) on rakentanut *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2022) ”varhaiskasvatuksen asiantuntijavirastona” ja se toimii valtakunnallisena normina. Yleisesti *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu)* (2022) pyrkiikin edistämään laadukasta varhaiskasvatusta, joka on myös tasa-arvoista ja inklusiivista, sekä ottaa huomioon lapsen edun. *Vasu* (2022) myös ”velvoittaa

varhaiskasvatuksen henkilöstöä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseen”, missä inklusiivisuus on myös tärkeä tekijä (Opetushallitus, 2024b). (Opetushallitus, 2024b.) Vasu (2022) on myös varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma. Salmisen & Poikosen (2017, 56) mukaan ”opetussuunnitelma voidaan määritellä yleiseksi kasvatus- ja opetustoiminnan viitekehyyksi, joka koostuu periaatteista, tavoitteista, arvoista ja ohjeista, joita päättäjät pyrkivät välittämään muun muassa kasvatushenkilöstölle, vanhemmille ja opiskelijoille”. Varhaiskasvatuksen onkin yleisesti oltava Vasun (2022) mukaista. Uusin versio *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista* on vuodelta 2022. Sitä päivitettäessä on Opetushallituksen (2024b) mukaan ”huomioitu yhteiskunnassa ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä sekä laissa tapahtuneet muutokset sekä tutkimuksen tuoma viimeisintä tietoa.” Tätä edeltävä versio oli vuodelta 2018. Tässä tutkimuksessa käsitellään kuitenkin uusinta vuoden 2022 versiota. (Opetushallitus, 2024b.)

Vasu (2022), kuten kaikki opetussuunnitelmat, on siis opetusta varten luotu kansallinen viitekehys, joka ohjaa kasvattajien toimintaa heidän työssään. Opetussuunnitelmat eivät ole neutraaleja dokumentteja, vaan ne syntyvät tietyssä kontekstissa, tietynä aikana, kuvastaen tiettyjä asenteita ja arvoja. Kuten yllä on viitattu, niillä on myös valtaa ohjailla toimintaa. Niitä voi pitää kansallisesti ”ylätasolla” olevina ohjeina; vallan kappaleina. (Itäkare, 2023.) Kriittiseen kasvatukseen periaatteiden mukaan myös vasut ovat osa pedagogista instituutiota, ja siten osa sen yhteiskunnan kontekstia, joissa ne luodaan. Tällöin jo kasvatuksen laadinnassa esimerkiksi vähemmistöryhmiin vaikuttaa ”yhteiskunnan niille asettama asema ja arvostus” (Paavola & Talib, 2010, 235). Suomessakin ”vähemmistöjä koskevia asioita ovat aina ratkoneet enemmistön edustajat” (Paavola & Talib, 2010, 13), vähemmistöjen itsensä sijasta. Tämä näkyy esimerkiksi opetussuunnitelmien laatimisessa. Vasun (2022) kaltaiset asiakirjat voivatkin jäädä näkökannoiltaan varsin yksipuolisiksi tai sokeiksi tietyille asioille. Tämä voi selittyä sillä, että opetussuunnitelmat laatii usein vain pieni, yleensä valtaväestön edustajista koostuva joukko. Tällöin vähemmistöjen oma ääni jää kuulumatta asiakirjoissa. (Paavola & Talib, 2010.)

Sillä, että vähemmistöt ja monikulttuuriset ihmiset eivät voi juuri vaikuttaa esimerkiksi valtakunnallisten opetussuunnitelmien laadintaan, voi olla voimakkaitakin seurauksia vähemmistölasten oppimiselle. Tällöin

perusasiakirjoja ei ole laadittu heitä ajatellen, heitä varten. (Paavola & Talib, 2010.) Tästä syystä, vaikka inklusiota ja tasa-arvoisuutta pyritään toteuttamaan varhaiskasvatuksessa ja vasuissa, voi asiakirjaan silti jäädä joitakin asioita, jotka eivät tule valtakulttuurista edustavien laatijoiden mieleen *Vasua* (2022) kirjoitettaessa. Myös Schachner ym. (2021) tunnistavat, että eri ryhmillä voi olla systemaattisesti erilaiset suhtautumiset koskien kulttuurisesti moninaisen kasvatuksen toteutumista. Esimerkiksi enemmistöoppilaat tai -opettajat eivät saata aina pitää tiettyjä toimia syrjintänä, vaikka vähemmistöön kuuluvat kokevat kyseiset tilanteet tai asenteet niin. Syrjinnän tahattomaan tapahtumiseen voi myös vaikuttaa se, että opetussuunnitelmat ovat laatineet enemmistöväkeen kuuluvat. Tällöin joitakin asioita voi jäädä pois tai ajattelematta. (Schachner ym., 2021.)

Kasvatusmateriaaleissa tulisi siis näkyä moninaisia ääniä ja näkökulmia. Opetussuunnitelmaa voidaankin arvioida esimerkiksi sen ilmentämien näkökulmien kautta. Kuka on laatinut opetussuunnitelman? Onko siinä tarkasteltavalle ilmiölle muita mahdollisia tarkastelunäkökulmia tai selityksiä? (Souto-Manning, 2013.) Aidosti monikulttuuristen opetussuunnitelmien kanssa olisi tarkasteltava, että opetussuunnitelmat ovat totuudenmukaisia ja täysiä, että ne tarjoavat sekä tasavertaisia mahdollisuuksia että kulttuurista moninaisuutta. (Schachner ym., 2021.) Olisi myös tärkeää, että *Vasun* (2022) kaltaisten opetussuunnitelma-asiakirjojen lisäksi moninaisuus näkyisi myös muissa oppimateriaaleissa, kuten sisällössä ja kuvituksessa. Lisäksi stereotyyppisesti muita kulttuureja ja ihmisiä kuvaavia materiaaleja pitäisi välttää, sillä ne ”ei[vät] edistä kriittistä suhtautumista muita kulttuureja kohtaan ei[vät]kä myöskään avarra maailmankuvaa” (Paavola & Talib, 2010, 231).

2.5 Aiemmat tutkimukset

Alla käsitellään tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä aiempia tutkimuksia. Ensimmäinen käsiteltävä tutkimus on Itäkareen (2023) tutkimus koskien katsomuskasvatusta *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2018) ja *Ohjeessa varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa* (2018). Toinen keskeinen

tutkimus on Schachnerin ym. (2021) tutkimus koskien suhtautumistapoja moninaisuuteen luokkahuoneessa.

2.5.1 Itäkare (2023)

Itäkare (2023) on tarkastellut katsomuskasvatusta kahdessa varhaiskasvatuksen perusohjausdokumentissa, *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2018) ja *Ohjeessa varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa* (2018) kriittisen diskurssianalyysin kautta. Itäkareen (2023) tutkimus ja artikkeli toimi inspiraationa ja pohjana tälle tutkimukselle, ja tätä tutkimusta voi pitää jonkinlaisena jatkona tai uutena näkökulmana Itäkareen (2023) tutkimuspohjaan. (Itäkare, 2023.)

Itäkare (2023) sai selville tutkimuksessaan, että hänen tarkastelemissaan perusdokumenteissa esiintyi selvästi luterilaisuuden ja suomalaisuuden painottamista normina verrattuna muihin katsomuksiin. Evankelis-luterilaisella suomalaisuudella on toisin sanoen *Vasussa* (2018) ja *Ohjeessa* (2018) hegemoninen asema kriittisen diskurssianalyysin kautta tarkasteltuna. Tällainen luterilaisuuden hegemoninen asema on kuitenkin varhaiskasvatuksen inklusion periaatteiden vastainen ja marginalisoi lapset ja perheet, jotka eivät kuulu luterilaiseen kirkkoon tai mihinkään uskoon. Tällöin syntyy myös hierarkioita eri katsomusten välille. Tätä voi osittain selittää se, että katsomuskasvatuksessa eletään murroksen aikaa, ja vanhaan evankelis-luterilaisuuteen kallellaan olevaan toimintatapaan nojaaminen tuntuu turvalliselta tavalta selvitä uusien tilanteiden epävarmuudesta. Tällöin kuitenkin moninaisuuden edistämisen ilmoitettu periaate jää todellisuudessa toteutumatta varhaiskasvatuksessa ja sitä ohjaavissa asiakirjoissa. Edistystä tarvitaan siis dokumenttien kirjoittamisessa, jotta ne voivat toimia parempina, konkreettisempina ohjeina myös käytännössä kasvattajille. Esimerkiksi institutionaalisten katsomusten korostaminen pitää lopettaa ja ”kristinuskoon viittaavista piiloisistakin ilmaisuista ja sisällöistä pitää asiakirjaohjauksessa luopua” (Itäkare, 2023, 21). Nämä ilmaisutavat tulee korvata inklusiivisemmilla ja moninaisuuden paremmin huomioivilla ilmaisuilla, sekä korostaa lapsen uskonnonvapautta. Myös yhteistyö erilaisten

katsomuksellisten toimijoiden kanssa, eikä ainoastaan evankelis-luterilaisten edustajien kanssa, voi olla yksi tärkeä edistysaskel. (Itäkare, 2023.)

Itäkare (2021) löysi kuusi diskurssia tarkastelemissaan dokumenteissa koskien katsomuskasvatusta. **Kiinteän (uskonnollisen) katsomuksen diskurssi** viittaa siihen, että *uskonnon* ja *katsomuksen* käsitteiden raja on dokumenteissa hämärä ja *katsomus* näyttäytyy niissä muuttumattomana ja kiinteänä, intentionaalisenä ja muista katsomuksista eroavana yksikkönä. Tällainen usko ilmenee esimerkiksi juhlina ja traditioina. *Katsomuskasvatuksesta* ei kuitenkaan tule osa jokapäiväistä pedagogiikkaa, eikä sitä mainita esimerkiksi ruokailun tai pukeutumisen yhteydessä, ja se jää täten arjesta irralleen. **Hegemonisen luterilaisuuden diskurssissa** luterilaisuus piilottelee dokumenteissa mainittujen esimerkkien ja konkretian taustalla, vaikka sitä ei lausutakaan nimellisesti suoraan. Luterilaisuus vaikuttaa taustalla myös suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja yhteiskuntaan liittyvän historiallisen merkityksensä vuoksi. Tämä näkyy esimerkiksi niin, että *seurakunnasta* puhuttaessa oletetaan, että puhutaan *evankelis-luterilaisesta seurakunnasta*. Luterilaisuudesta poikkeavat esimerkit esitetäänkin siihen nähden asiakirjoissa poikkeuksina ja toisina, normalisoiden luterilaisuutta. **Sosialisaatio suomalaisuuteen -diskurssissa** korostetaan kasvatuksen tekevän lapsista ympäristönsä, tässä tapauksessa suomalaisen yhteiskunnan, jäseniä. Osana tätä nähdään evankelis-luterilainen kasvatus. Suomalaisuus esitetään myös tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta korostavana kulttuurina ja monoliittina; tavoitteellisena. Tällöin suomalaisuuden ulkopuolelle jäävät ihmiset ja kansat eivät ole yhtä demokraattisia tai tasa-arvoisia ja näitä arvoja arvostavia kuin suomalaiset. Heitä voidaan myös pyrkiä assimiloimaan suomalaisuuteen heidän oman kulttuurinsa kustannuksella, luoden valta-asemia. (Itäkare, 2023.)

Katsomuksellisen moninaisuuden diskurssissa moninaisuutta pidetään tärkeänä tasa-arvoisena arvona *Vasussa* (2018). Kuitenkin, vaikka moninaisuutta korostetaan esimerkiksi juhlissa, ei sitä tuoda esiin paljontaan katsomuskasvatukseen liittyen. Moninaisuus jää myös vain etäiseksi, symboliseksi ideaksi, koostuen eri kulttuurien luetelluista piirteistä, joissa suomalainen kulttuuri piirtyy edelleen korkea-arvoisimpana verrattuna muihin. Katsomuksissa luterilaisuus hallitsee edelleen ja moninainen toimintamalli ei ole tarpeeksi vahvoilla muuttaakseen totuttuja käytäntöjä. **Lapsen rajoitetun**

subjektifikaation diskurssissa lapsi ei saa olla riittävän aktiivinen toimija omassa elämässään. Koska katsomuksia pidetään pysyvinä ja kiinteinä, lapselle ei anneta merkityksellisesti tilaa uskoa useisiin asioihin kerrallaan. Lisäksi lapset ovat edelleen enemmän kasvattajien toiminnan kohteita, kuin itsenäisiä toimijoita katsomuskasvatuksessa. Vanhemmilla on myös suuri valta koskien sitä, millaista katsomusta lapset saavat harjoittaa ja miten. Täten lapsen uskonnonvapaus ei vielä toteudu varhaiskasvatustasolla. **Laaja-alaisen kvalifikaation diskurssissa** ”katsomuskasvatus näyttäytyy yhteiskunnassa tarpeellisia tietoja, taitoja ja valmiuksia välittävänä kasvatuksen osa-alueena” (Itäkare, 2023, 18). Katsomuskasvatuksesta tulee enemmänkin kunnioittavan vuorovaikutuksen kuin itse katsomuksen opetusta, joka jatkuu läpi elämän. Parhaimmillaan tämä voi poistaa eri katsomusten hegemonista paremmuusasemaa yhteiskunnassa ja on siten positiivinen diskurssi aineistossa. (Itäkare, 2023.)

2.5.2 Schachner ym. (2021)

Schachner, Schwarzenhal, Moffitt, Civitillo & Juang (2021) ovat selvittäneet millaisia erilaisia suhtautumis- ja lähestymistapoja luokkahuoneessa esiintyy suhteessa kulttuuriseen moninaisuuteen, ja kuinka nämä lähestymistavat ovat vaikuttaneet oppilaisiin. Schachnerin ym. (2021) mukaan on tärkeää tarkastella oppimisympäristöissä *inklusion ja tasa-arvoisuuden* lisäksi kuinka paljon kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvistä asioista keskustellaan ja millaisia mahdollisuuksia koulussa tarjotaan oppia moninaisista kulttuuriryhmistä. Tähän kaikkeen viitataan termillä *kulttuurinen pluralismi (cultural pluralism)*. Kulttuurista pluralismia on kuitenkin syytetty myös yhteydestä kasvavaan syrjintään, kun taas tasa-arvo ja inklusio liitetään matalampaan etniseen suuntautumiseen ja identiteettiin maahanmuuttajataustaisilla lapsilla. Näiden lisäksi Schachner ym. (2021) tutkivat *värisokeutta/värivälittelyä ja kriittistä tietoisuutta*, sekä *polykulttuurisuutta* koulutilanteissa. Näitä eri suhtautumistapoja tutkittiin sekä suhteessa maahanmuuttaja- ja ei-maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Schachner ym. (2021) tarkastelivat myös näiden suhtautumissuuntien ohjaamia *sisäryhmäsuhteita (uskomuksia moninaisuudesta ja syrjinnästä), sosio-ekonomista asettumista (kouluarvot, kiinnostuksen vähentyminen kouluun, tyytyväisyys elämään)* ja saavutuksiin (*kouluarvosanat*). Luokkatasolla

Schachner ym. (2021) tarkastelivat myös etnistä rakennetta. Tarkastellakseen tilanteita luotettavasti eurooppalaisesta näkökulmasta, tarkasteluun otettiin mukaan oppilaita useista yhteisöistä, pitäen silmällä mm. maahanmuuttajataustaa, koulu(tus)tyyppiä ja sukupuolta. (Schachner ym., 2021.)

Varhaiset suhtautumiset kulttuuriseen moninaisuuteen ovat keskittyneet monietniseen positiiviseen kontaktiin, johon liittyy *syrijimättömyys ja tasa-arvo*. Sittemmin on ajateltu, että moninaisuuteen voidaan suuntautua kahdella laajasti määritellyllä tavalla: kuinka paljon interkulttuurista positiivista kontaktia tuetaan koulussa ja kuinka paljon kulttuurista moninaisuutta otetaan mukaan opetussuunnitelmaan, sekä kuinka paljon sitä arvostetaan (*interkulttuurainen pluralismi*). Tukeutuen sosiaalipsykologisiin teorioihin sisäryhmän kontaktista, tasa-arvoa ja inklusiota painottava näkökanta pyrkii lisäämään kontaktia ja vähentämään stereotyyppioita, ennakkoluuloja ja syrjintää. Koulussa tämä toteutuu esimerkiksi positiivisen vertaistoiminnan kannustamisena kulttuurisesti moninaisten lasten kesken ja luomalla kaikille lapsille tasa-arvoisen oppimisympäristön. Interkulttuurallisessa pluralismissa sen sijaan painotetaan kulttuurisesti vastuullista opettamista ja monikulttuurista koulutusta. Tällöin suuntaudutaan erilaisuuteen oppimalla moninaisista kulttuureista ja luokan oppilaiden moninaisista yhteisöistä, mutta myös oppimalla eroihin liittyvistä epätasa-arvoisuuksista moninaisissa yhteisöissä. Tätä opetustapaa pidetään nykyään tärkeänä oppimisalustana kaikille, taustasta riippumatta, vaikka se alun perin suunniteltiin ajatellen vähemmistöoppilaita. Interkulttuuralista pluralismia pidetään kulttuurisesti vastuullisena opettamistapana, johon kuuluu se, että opettaja asettaa kaikkia lapsia kohtaan korkeat odotukset ja tuo opetukseen mukaan tietoa moninaisista lähteistä. Tällöin luodaan oppimisympäristö, joka vastaa enemmän lasten todellista jokapäiväisiä kokemuksia, mutta luo myös paremmat mahdollisuudet kaikkien parempaan koulumenestykseen. (Schachner ym., 2021.)

Vaikka näillä kahdella lähestymistavalla, syrjimättömyydellä ja tasa-arvolla & interkulttuurallisella pluralismilla on molemmilla hyviä vaikutuksia oppilaisiin, on niiden vaikutusten välillä eroja, kun vertaillaan vähemmistö- ja enemmistölapsien tilanteita, sekä yksilöitä ja yleistä koulutasoa. Vähemmistöoppilaat saattoivat esimerkiksi hyvistä vaikutuksista huolimatta kokea edelleen heikompaa tasa-

arvoa oman yhteisönsä suuntaan, mikä vastaa yleisiä kokemuksia rasismista ja syrjinnästä yhteiskunnassa. Samoin molemmilla monikulttuurisuuden suuntauksilla voi olla sekä positiivisia että negatiivisia seurauksia. Tasa-arvon ja inklusion hyviä puolia ovat esimerkiksi syrjinnän ja sen vaikutusten väheneminen; kulttuurisen pluralismin taas oppilaiden parempi liittyminen ja kiinnostuminen mukaan oppimiseen. Tasa-arvon ja inklusion huonoja puolia voivat olla vähemmistöoppilaiden assimiloituminen, eli suurempi suuntautuminen valtakulttuuriin oman kustannuksella. Tämä voi viitata jopa värisokeaan suuntautumiseen lapsiin, mikä taas heikentää heidän yhteenkuuluvuuttaan koulu yhteisöön. Kulttuurisen pluralismin negatiivisina puolina voivat sen sijaan olla laajentunut syrjimyksen tunne sekä kulttuurien näkeminen vain piirteidensä (esim. ruoan tai juhlien) summana sen sijaan, että tarkasteltaisiin tarkemmin rasismia ja normeja. Tällöin kulttuureista syntyy stereotyyppisiä näkökulmia. (Schachner ym., 2021.)

Schachner ym. (2021) tarkastelivat omaa tutkimustaan laajentamalla tasa-arvon ja inklusion sekä kulttuurisen pluralismin ajatuksia kolmeen lisäsuhtautumiseen kohti kulttuurista moninaisuutta luokassa: *värisokeus* (liittyen tasa-arvoon ja inklusioon), *polykulttuurisuus* ja *kriittinen tietoisuus* (liittyen kulttuuriseen pluralismiin). Kaksi viimeistä vaativat syvää ymmärrystä kulttuurista ja kulttuurieroista, sekä yhteiskunnallisista vaikutuksista yksilöön. Värisokeus pyrkii ihmisten tasa-arvoistamiseen pitämällä kulttuurieroja ei-huomionarvoisina. Värisokeutta kuitenkin kritisoidaan siitä, että se ei ota huomioon kulttuurieroja ja olemassa olevia epätasa-arvoisuuksia, pitäen yllä pysyvää syrjintää. Sen seuraukset ovat myös ristiriitaisia, mutta sen positiivisiakin seurauksia pidetään korkeintaan lyhytkestoisina. Polykulttuurisuudessa painotetaan kulttuurien vastavuoroisuutta ja sitä, että yhtä ”puhdasta”, toisesta kulttuurista täysin erilaista kulttuuria ei ole. Kaikki kulttuurit saavat vaikutteita toisistaan ja myös muokkautuvat. Tällöin kulttuurit eivät ole kategorisoivia ja polykulttuurisuus sallii myös useamman kulttuuri-identiteetin yhtä aikaa. Polykulttuurisuuden on todettu myös johtavan positiivisiin sisäryhmäasenteisiin. Sitä voi opettaa esimerkiksi kiinnittämällä huomiota historiallisiin kulttuurinvaihtoihin sekä oppilaiden tutkiessa omaa kulttuuri-identiteettiään ja niiden mahdollisia muutoksia. (Schachner ym., 2021.)

Kriittisen tietoisuuden käsitteen keksi ensimmäisenä Freire (1970) vähemmistöjen tapana vastustaa sortoa. Lapsia ei tässä ajattelutavassa tule pitää passiivisina opetuksen vastaanottajina, jolloin heidät pannaan vastaanottamaan valtarakenteet ja yhteiskunta sellaisenaan ja pitämään niitä yllä. Sen sijaan lapsia tulee kehottaa tarkastelemaan ja kyseenalaistamaan maailmaa ympärillään, kasvattaen heidän ajattelutaitojaan. Tällöin he voivat tunnistaa ja taistella sortoa vastaan. Tällainen ajattelutapa on siirtynyt opetukseen ja myös opettajien valmennukseen viime vuosina, ja siihen kuuluu sekä menneiden että nykyisten sarron muotojen opettaminen. Kriittiseen tietoisuuteen perustuvan opetuksen piirissä olevat vähemmistöoppilaat ovat osoittaneet parempaa kuulumisen tunnetta kouluun sekä parempia arvosanoja. Näiden kategorioiden lisäksi tutkimuksista löytyi inklusion ja tasa-arvon kategoriaan myös *kontakti ja yhteistyö* ja *epätasa-arvoinen kohtelu*, sekä kulttuuriseen pluralismiin *perintö ja interkulttuurinen oppiminen*. (Schachner ym., 2021.)

Schachnerin ym. (2021) tutkimus tehtiin Saksassa, mutta tutkijat uskovat sitä voivan soveltaa useisiin maihin. Tarkasteltavat olivat yläkouluikäisiä nuoria. Nuoret saivat täyttääkseen kyselyn, jossa he arvioivat eri toteamusten paikkansapitävyyttä (ei lainkaan samaa mieltä – vahvasti samaa mieltä 5-asteikolla) liittyen viiteen yllä mainittuun kategoriaan, sekä *henkilökohtaisiin kouluarvoihin, tyytyväisyyteen elämään, kouluun liittyvään kiinnostuksen vähäisyyteen, uskomuksiin moniaisuudesta, havaittuun syrjintään ja akateemiseen menestykseen*. Schachner ym. (2021) määrittelevät maahanmuuttajataustaiseksi lapsen, jolla ei itse ollut, tai jonka vähintään toisella vanhemmalla ei ollut, heidän tapauksessaan Saksan, kansalaisuutta syntyessään. Huomioon otettiin myös oppilaiden ikä, sukupuoli, synnyinmaa, maahanmuuttoikä (tarvittaessa), vanhempien synnyinmaa ja koulu(tus)linja. Tulosten mukaan kulttuurisesti moninainen ilmapiiri loi kaikkien oppilaiden mielestä positiivisia moninaisuususkomuksia. Kaikki kolme tasa-arvon ja inklusion alakategoriaa liitettiin myös lisääntyvään positiivisuuteen moninaisuutta kohtaan, mutta vain ei-maahanmuuttajataustaiset kokivat värisokean suuntautumisen lisäävän positiivisuutta. Sen sijaan kulttuurisen pluralismin koettiin vahvistavan positiivisuutta nimenomaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mielestä. Kulttuurisen pluralismin eri

muodot myös loivat parempaa tyytyväisyyttä elämään maahanmuuttajataustaisten kesken. Polykulttuurisuus sen sijaan vähensi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osallistumista kouluun. (Schachner ym., 2021.)

Koska tulokset olivat varsin vaihtelevat eri skaaloilla, niiden voidaan ymmärtää jossain määrin ilmentävän laajempaa yhteiskuntaa systemaattisemmin koulun sisällä. Sekä tasa-arvo ja inklusio että polykulttuurisuus johtivat vähemmän havaittuun syrjintään sekä maahanmuuttajataustaisten että ei-maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mielestä, kun taas kulttuurinen pluralismi liitettiin vahvempaan havaittuun syrjintään. Tulokset linjaavat myös aiempia tuloksia. Sekä tasa-arvo ja inklusio että polykulttuurisuus sen sijaan vaikuttivat positiivisesti nuorten koulusuhtautumiseen, mutta kulttuurinen pluralismi vaikuttaa myös nostaneen maahanmuuttajataustaisten nuorten tietoisuutta syrjinnästä. Siten kulttuurinen pluralismi sai heidät myös huomaamaan syrjintää herkemmin. Sekä tasa-arvo ja inklusio että polykulttuurisuus vaikuttivat lisäksi positiivisesti uskomuksiin moninaisuudesta ja kouluarvosanoihin. Jos luokassa oli enemmän maahanmuuttajataustaisia, syrjintää koettiin myös enemmän. (Schachner ym., 2021.)

Värisokea suuntautuminen johti positiivisiin lopputuloksiin kaikilla skaaloilla, mutta tämä voi olla vain Saksaa koskeva tulos, missä värisokea suuntautuminen on normi ja sitä pidetään positiivisena toimintatapana. Esim. Belgiassa värisokeus sen sijaan on johtanut huonontuneeseen koulumenestykseen maahanmuuttajataustaisilla oppilailla. Tosin Yhdysvalloissakin on saatu Saksaan samantyyliä tuloksia. Lisäksi värisokea suuntautuminen vähensi syrjinnän huomaamista vain ei-maahanmuuttajataustaisilla oppilailla. Tämä voi viitata siihen, että enemmistö suosii tätä toimintatapaa, mutta vähemmistö ei. Polykulttuurisuus oli ainoa kulttuurisen pluralismin osa-alue, joka ei johtanut maahanmuuttajataustaisten korkeampaan syrjinnän huomaamisen, ja johti lisäksi heidän parempaan kouluun osallistumiseensa. Polykulttuurisuus kenties välttää muut kulttuurisen pluralismin riskit stereotyyppioista ja kulttuurien yksinkertaistamisesta korostamalla kulttuurien muuttuvuutta. Sen sijaan syrjinnän kasvanut ymmärtäminen kulttuurisen tietoisuuden kautta johti maahanmuuttajataustaiset nuoret huomaamaan syrjintää herkemmin ja siten

enemmän. Heidän kouluun liittyvät arvonsa ja arvosanansa kuitenkin olivat positiivisessa nousussa, mutta vain ei-maahanmuuttajataustaisilla polykulttuurisuus johti parempaan tyytyväisyyteen elämässä. Nämä tulokset vastaavat aiempia Yhdysvalloista. (Schachner ym., 2021.)

3 TUTKIMUKSEN ANALYYSIMENETELMÄ JA AINEISTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita* (2022) aineistona. Valitsin *Vasun* (2022) aineistoksi, koska se on, kuten yllä on mainittu, keskeinen varhaiskasvatusta ja sen sisällä tapahtuvaa opetusta ohjaava asiakirja. Täten koin, että *Vasu* (2022) luo pohjan kaikelle toteutuvalla suomalaiselle varhaiskasvatukselle, ja myös kertoo täten jotain suomalaisesta varhaiskasvatuksesta ja sen sisäisistä asenteista suhteessa monikulttuurisuuteen. Itäkareen (2023) mukaan *Vasu* (2022) on kuitenkin myös luotu ideologian siirtovälineenä. *Vasukaan* (2023) ei siis ole syntynyt tyhjiössä, vaan sitä ohjaavat tietyt ajatusmallit. Näistä syistä *Vasua* (2023) on siis hedelmällistä myös tutkia tarkemmin; myös, jotta varhaiskasvattajat voivat tarkastella saamaansa ohjeistusta tarkemmin ja peilata sitä omiin asenteisiinsa tulevaisuudessa.

Alla käsitellään tarkemmin tämän tutkimuksen toteuttamista: tämän tutkimuksen tutkimusongelmia ja -kysymyksiä, diskurssianalyysia tutkimusmenetelmänä ja miten sitä on sovellettu tässä tutkimuksessa, sekä muita tutkimusentekoon liittyviä yksityiskohtia.

3.1 Tutkimusongelmat ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella monikulttuurisuutta ja siitä käytettäviä diskursseja ja merkityssysteemejä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022). Tarkoituksena on erityisesti selvittää mahdollisia monikulttuurisuuteen liittyviä piiloon jääviä merkityksiä, joita pinnallisempi lukukerta aineistosta ei kenties huomaa. Erityisesti tahdon tarkastella mahdollisia *Vasuun* (2022) piilotettuja valtarakenteita suomalaisen ja muiden kulttuurien välillä.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat, mukailien Itäkareta (2023):

1. Millaista puhetta kulttuureista ja moninaisuudesta tuotetaan *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022)?
2. Miten *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022) puhutaan monikulttuurisen kasvatuksen toteuttamisesta?
3. Millaisia asemointeja kulttuurien välille tuotetaan? Millä tavoin?

3.2 Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä

Diskurssianalyysi on suhteellisen tuore tutkimusmenetelmä, mutta sen juuret ovat vanhemmissa yhteiskuntatieteissä, filosofiassa ja kielentutkimuksissa. Diskurssianalyysin pohjana on ajatus siitä, että pyritään tarkastelemaan myös ihmisten antamia merkityksiä tarkasteltaville tilanteille. Näin tehdään kiinnittämällä erityistä huomiota ”kielellisiin käytäntöihin, puheeseen ja teksteihin” (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016a, 11). Näiden keskittymiskohteiden kautta voidaan tarkastella kielen merkitystä ihmisten itselleen ja toisilleen rakentamissa identiteeteissä; kulttuuriin osallistumisessa ja sen uudelleenmuokkaamisessa. Kriittinen diskurssianalyysi on yksi diskurssianalyysin alalajeista; siihen kuuluu erityisesti valtasuhteiden tarkastelu. Se on keskeinen ”marginalisaatiokysymyksiin ja leimattuihin identiteetteihin liittyvissä aiheissa” (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016a, 12–13). (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016a.) Näissä aiheissa nostetaan esiin, kuinka ”sosiaalinen todellisuus voi jäsentyä periaatteessa lukemattomilla eri tavoilla, mutta jotkin jäsenystävät voivat vakiintuessaan tukahduttaa moninaisuutta, mikä nostaa valtasuhteet keskiöön” (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b, 19).

Diskurssianalyysi on aineistolähtöinen tutkimusmenetelmä, joka vaatii jatkuvaa vuoropuhelua aineiston kanssa sekä havaintojen tiivistä tarkastelua ja merkinnänluontia. Tämä vaatii usein monia keskittyneitä lukukertoja, joiden aikana huomioidaan keskittymisen aiheita aineistossa, kuten jännitteitä tai ristiriitaisuuksia. Toisaalta samalla diskurssianalyysin teorioista voi saada analyysiin neuvoja ja suuntia, jolloin aineisto ja teoriat ovat myös siis vuoropuhelussa. Diskurssianalyysi ei olekaan välttämättä sinänsä tutkimusmenetelmä vaan enemmänkin ”väljä teoreettinen viitekehys”, jota voi hyödyntää eri tavoilla (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c, 25). Tämä viitekehys

rakentuu viidestä oletuksesta: ”1. oletus kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta, 2. oletus useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolosta, 3. oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta, 4. oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin, 5. oletus kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta” (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c, 26). Painotukset näiden näkökulmien välillä vaihtelevat. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c.)

Diskurssianalyysiin liittyy siis kielen analysoiminen. Jokisen, Juhilan & Suonisen (2016b, 17) mukaan kielen analysointiin kuuluu kielen jakaminen ”käsitteellisiin luokituksiin ja merkityksiin”. Kielen voidaan karkeasti katsoa jakautuvan kahteen analysoitavaan kategoriaan: kieleen ”todellisuuden kuvana tai todellisuuden rakentamisena” (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b, 17). Todellisuuden kuva on realistinen näkökulma, jota käytetään saamaan tietoja maailmasta. Todellisuuden rakentaminen taas kiinnittyy sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa kielenkäyttö on osa todellisuutta, ei pelkästään näkökulma siihen. Diskurssianalyysi kiinnittyy perinteisesti todellisuuden rakentamisen näkökulmaan. Jokinen, Juhila & Suoninen (2016b, 17) määrittelevätkin diskurssianalyysin ”kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä”. Näkökulmat ja keskittymisen kohteet voivat kuitenkin vaihdella vahvastikin diskurssianalyysin sisällä. Tarkastelu voi myös tapahtua sekä mikro- että makrotasolla, kiinnittyen yksilöihin tai kulttuuriin ja yhteiskuntaan laajemmin. Eri tieteenalat ovat myös kehittäneet diskurssianalyysimenetelmiä omaan toimintaansa sopivammiksi. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b.)

Diskurssianalyysi ei olekaan vaihe vaiheelta noudatettava, mekaaninen tutkimusmenetelmä. Vaikka aineiston sisältä voidaan etsiä eroja ja yhtäläisyyksiä, diskurssianalyysikin on tapauskohtainen toimintamenetelmä, ”koska eroja ja yhtäläisyyksiä voidaan tarkastella eri asioiden suhteen” (Suoninen, 2016, 61). Täten tutkijan on kerrottava ja perusteltava oman tarkastelunsa luomat merkityssysteemit. (Suoninen, 2016.)

3.2.1 Merkityssysteemit diskurssianalyysissa

Diskurssia voi diskurssianalyysissa tarkastella *merkityssysteeminä*. Merkityssysteemien kautta rakennetaan ymmärrystä maailmasta kielen kautta ja niitä tarkastellaan diskurssianalyysissa usein kirjona, ei yksiselitteisenä kokonaisuutena. Maailmassa on siis monia, usein keskenään ristiriitaisia, tulkinta- ja tarkastelutapoja. Arkielämässä ei aina ole mahdollista ottaa huomioon moninaisia näkökulmia, mutta diskurssianalyysissa ne voivat luoda hedelmällisiä tulkintapohjia. Jokinen, Juhila & Suoninen (2016c, 34) määrittelevät merkityssysteemin ja siihen vahvasti kiinnittyvän *repertuaarin*, joka on enemmän tai vähemmän diskurssin synonyymi, ”verrattain säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta”. Nämä merkitykset syntyvät sekä sanallisessa että ei-sanallisessa vuorovaikutuksessa. Koska Jokinen, Juhila & Suoninen (2016c) pitävät diskurssia kuitenkin parempana terminä tarkasteltaessa valtasuhteita ja intentionaalisia käytäntöjä, tätä termiä käytetään myös tässä tutkimuksessa. Silti diskurssikin syntyy merkityssysteemin tavoin tulkinnan tuloksena esimerkiksi tekstiä tarkasteltaessa. Merkityssysteemit ilmenevät yleensä kuitenkin vain pieninä osina aineistoa, joiden merkitys selkenee usean tarkastelun kautta. Tästä syystä diskurssianalyysiin on vaikea luoda alkuhypoeseja. Sen sijaan hypoteesit syntyvät tarkastelun aikana samalla, kun tulkinnat muodostuvat ja muuttuvat. Merkityssysteemi ei myöskään viittaa tiettyihin teemoihin vaan enemmänkin tarkastelunäkökulmaan, jonka voi keskittää moneen eri aiheeseen. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c.)

Teksteistä nousee yleensä useita tulkinnan mahdollisuuksia niitä tarkastellessa. Niinpä diskurssianalyysia tehtäessä ”ei ole kyse tekstien ominaisuuksien mekaanisesta kirjaamisesta vaan perustellusta tulkinnasta, joka pohjautuu tutkijan ja aineiston väliseen vuoropuheluun” (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c, 35). Lisäksi tarkastellaan tekstien merkitystä sosiaalisissa toiminnoissa; ne ovat osa ihmisten välistä vuorovaikutusta, eivät irrallaan siitä. Diskurssit myös keskustelevat toistensa kanssa ja vaikuttavat toinen toistensa tulkintoihin ja rakentamaansa todellisuuteen. Tässä on kyse interdiskursiivisuudesta tai -tekstuaalisuudesta. Kun jokin diskurssi on dominoiva muiden yli, syntyy valtasuhteita, joissa tuota dominoivaa diskurssia voidaan pitää

itsestäänselvyytenä. Tällöin muut diskurssit jäävät vähemmälle huomiolle ja voivat jopa tulla vaiennetuiksi. Tämä toiminta riippuu myös pitkälti diskurssin kontekstista, joka on tärkeä osa diskurssia. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c.)

Kontekstin huomioonottamisella diskurssianalyyseissa tarkoitetaan pitkälti sitä, että ”analysoitavaa toimintaa tarkastellaan tietynä aikana ja tietyssä paikassa, johon tulkinta puolestaan pyritään suhteuttamaan” (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c, 37). Konteksti voi myös viitata asioiden välisiin yhteyksiin, kuten sanojen merkityksiin lauseissa, vuorovaikutussuhteissa ja -tilanteissa. Kulttuurisen kontekstin huomioonottamisessa taas viitataan siihen, että ”tulkinta edellyttää tutkijan oman kulttuuristen tapojen, stereotyyppien tai yleisen yhteiskunnallisen ilmapiirin tuntemuksen tietoista käyttöä” (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c, 39). Myös reunaehdot voivat olla tärkeitä konteksteja, erityisesti tarkasteltaessa esimerkiksi institutionaalisia asioita, kuten lainsäädäntöä tai keskeisiä asiakirjoja. Reunaehdot voidaan myös asettaa jo ”tutkimuksen lähtökohdissa, aineiston valinnassa ja kysymyksenasettelussa” (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c, 41). Reunaehtojen kautta on kuitenkin varottava olematta yksinkertaistamatta tulkintaa liikaa. Tärkeää on tehdä implisiittiset asiat näkyviksi. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c.)

3.3 Tutkimuksen toteutus

Tätä tutkimusta lähdettiin tekemään suorittamaan mukaillen Itäkareen (2023, 10) tutkimusta; ”etsimällä selontekoja”, jotka liittyivät kulttuureihin ja moninaisuuteen varhaiskasvatuksessa. Hain siis *Vasusta* (2022) tutkimuksen aihepiiriä, monikulttuurisuutta ja moninaisuutta, koskettavia termien osasia, jotta näiden termien kaikki sanamuodot tulivat mukaan. Hakutermillä *kult** (viitaten *kulttuuriin*) *Vasusta* (2022) löytyi 129 osumaa. Näistä 48 käsitteli *toimintakulttuuria* jollain tapaa, joka ei ollut tämän tutkimuksen kannalta huomionarvoista. Ilman *toimintakulttuuria*, *kult** tuotti siis 81 hakutulosta. *kult**-hakutermin lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin hakutermejä *monin** (viitaten *moninaisuuteen*), josta löytyi 22 osumaa, ja *monim** (viitaten *monimuotoisuuteen*), josta löytyi 6. Hakutermin *monin** yksi hakutulos löytyi sisällysluettelosta kohdasta *Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus*, yksi käsitteli oppimisympäristön moninaisuutta ja yksi liittyi tuen tarpeen moninaistamiseen. Näitä löytöjä en pidä osuvina tähän

tutkimukseen nähden, joten ne jäivät pois aineistosta. Täten *monin** hakuterminä tuotti 19 osuvaa osumaa. Myös *monim** tuotti yhden osuman, joka käsitteli oppimisvaikeuksien monimuotoistumista, jota en ottanut mukaan tutkimukseen. Täten *monim** tuotti 5 osuvaa osumaa. Lisäksi *monik** tuotti *Vasusta* (2022) 8 osumaa, joista kaikki koskivat *monikielisyyttä* esimerkiksi *monikulttuurisuuden* sijaan. Otin kuitenkin tämänkin hakutermin mukaan tutkimukseen, koska kielet ja kulttuuri ovat usein vahvasti linkittyneet. Kaikkien hakutermien useimmat osumat olivat lähellä tai osa jo poimittuja tekstialueita, osoittaen niiden tiiviin yhteyden. Samalla tämä osoittaa, että tutkimusmateriaalissa on otettu mukaan tähän tutkimukseen tärkeät materiaalit.

Kun kaikki hakusanat oli paikannettu, otin tutkimuksen aineistoon mukaan hakusanojen perusteella löydetyt materiaalit *Vasusta* (2022); sekä varsinaisen lauseen, jossa hakusana esiintyi, että sen ympärillä olevaa tarkentavaa ja tärkeää kontekstia. Pynnösen (2013, 31) mukaan diskurssianalyysin tulkintaan voi kuitenkin ottaa ”tekstit, diskurssit...ja kontekstit”. Aineiston kokoamisen jälkeen tarkastelin tekstipätkien yhteneviä teemoja erityisesti suhteessa Schachnerin ym. (2021) mainitsemiin tapoihin, joilla voidaan suuntautua kohti kulttuurista moninaisuutta koulutus/kasvatusympäristössä. Värisokeaa ajattelua eikä polykulttuurisuutta ei mielestäni esiintynyt aineiston ajattelussa, mutta *kriittistä tietoisuutta, tasa-arvoisuutta ja inklusiota* sekä *(inter)kulttuurista oppimista* kyllä esiintyi. Näiden löytöjen pohjalta lähdin rakentamaan omia kategorioitani, joiden kautta pystyisin tarkastelemaan tekstiä tarkemmin kriittisellä diskurssianalyysillä. Pynnösen (2013, 31) mukaan diskurssianalyysi on vähitellen syvenevä ajatteluprosessi, jossa ”tekstuaaliselta ja lingvivistiseltä tasolta edetään tulkinnan kautta kriittiseen analyysiin. Kriittiselle diskurssianalyysille on ominaista kolmijakoisuus: siihen kuuluvat kolmena tavoitteena selitys, tulkinta ja kritiikki.” Tulkintani aineistosta eteni näiden vaiheiden kautta. Muodostettuani kategoriat, tarkastelin siis niiden sisällä myös kriittisen diskurssianalyysin mukaan mahdollisia piilomerkityksiä koskien monikulttuurisuutta ja moninaisuutta.

Diskurssianalyysin aineistossa voi Jokisen & Juhilan (2016) mukaan alkaa kiinnostaa esimerkiksi hierarkiat eri sosiaalisten todellisuuksien välillä. Tällöin voidaan tarkastella esimerkiksi, mitä kulttuurissa pidetään itsestäänselvyyksinä ja miksi, sekä mitä diskursseja jää näiden itsestäänselvyyksien taakse. Varsinkin tämä kiinnosti *Vasussa* (2022) minua Itäkareen (2023) löytöjen pohjalta. Vallalla

olevat hegemoniset diskurssit löydetään tarkastelemalla aineistossa esiintyviä samankaltaisuuksia. Kontekstin sisällä etsitään yhteneviä paloja, joista muodostuu merkityssysteemejä. Osista muodostetaan kokonaisuuksia ja ”merkityksistä merkityssysteemejä eli diskursseja” (Jokinen & Juhila, 2016, 80). Hegemonisiakin diskursseja on kuitenkin etsittävä tarkkaan, sillä vallalla olevia ajatusmalleja voi olla jopa muita vaikeampaa huomata aineistosta. Hegemoniset diskurssit ovatkin hyvin paljon esiintyviä ja toistuvia eri yhteyksissä, ja toisaalta esiintyvät itsestään selvinä. Tutkimuskysymyksessä taas voidaan lähteä tarkastelemaan aineistossa joko mahdollisimman useita eri diskursseja tai rajata tarkastelunäkökulmaa. Rajattu näkökulma tulee kuitenkin voida perustella esimerkiksi vankalla aiheeseen liittyvällä aiemmalla tietopohjalla, mitä olen tehnyt tämän tutkimuksen osalta taustateorian tarkastelun kanssa. (Jokinen & Juhila, 2016.)

Diskurssianalyysin kautta voidaan siis tarkastella esimerkiksi valtasuhteiden rakentumista diskurssissa; miten niitä ”tuotetaan ja uusinnetaan näissä käytännöissä” (Jokinen & Juhila, 2016, 88). Tällöin tarkastellaan, kuinka asioista tehdään itsestäänselvyksiä diskurssissa, tietyn totuuden tai ajattelutavan muodostuessa päällimmäiseksi vallan kautta. Tällainen totuuden luominen voi olla tarkoituksellista tai tarkoituksetonta. Totuutta voidaan tarkastella esimerkiksi kiinnittämällä huomiota siihen, tulevatko moninaiset näkökulmat esiin diskurssissa, vai jääkö tarkastelu yksipuoliseksi ja yksinkertaistavaksi. Jos yksinkertaistamista esiintyy, tarkastellaan sen jälkeen tapoja, joilla sitä on toteutettu. Esimerkkinä toteutustavasta on vedota yleiseen hyväksyntään, esimerkiksi ”joko viittaamalla useimpien ihmisten käsityksiin tai luottamalla riippumattomina pidettyjen asiantuntijoiden selontekoihin” (Jokinen & Juhila, 2016, 91). Tällöin usein hyödynnetään kulttuurista kontekstia, joka on lähellä luonnollistamisen ajatusta. Luonnollistamisessa jaetut kulttuuriset ajattelumallit piilottavat asioiden monimutkaisemman laidan ja pitävät yllä valtaa. (Jokinen & Juhila, 2016.) Koska *Vasussa* (2022) itse vähemmistöjen äänet jäävät usein kuulumattomiin, pidän tätä mahdollista yksipuolista ilmentämistä todennäköisenä. Kiinnitin siihen erityistä huomiota aineistossa.

Myös jännitteet kielenkäytössä ovat erityisen kiinnostavia diskurssianalyysin kannalta. Kielenkäytössä toteutetaan moninaisia toimintoja ja siksi yksilönkin tuottama kieli voi olla epäjohdonmukaista. Tarkastelin näitä

jännitteitä ja epä johdonmukaisuuksia aineistossa. Repertuaarikategorioita usein myös muokataan – hajotetaan ja yhdistellään – tutkimusprosessin edetessä. Tehdään luovia valintoja aineistoon perustuen ja pohditaan merkityssysteemien funktioita. (Suoninen, 2016.) Olen soveltanut tätä luodessani kategorioitani.

Kuten aiemmin on viitottu, kielenkäyttö diskurssianalyysissä mielletään ei pelkästään asioiden kuvaamiseksi, vaan myös asioiden ja todellisuuden tuottamiseksi ja tekemiseksi. Tällöin aineistoon tulee pureutua tarkkaan ja yksityiskohtaisesti, etsien eroja ja yhtäläisyyksiä aineistosta, kuten tein omassa analyysissäni. Erityisesti ”kielenkäytön seurauksia tuottava luonne (funktionaalisuus)” – esimerkiksi tietyn kielenkäytön tarkoitus tietyssä tilanteessa – on diskurssianalyysin keskeinen kohde (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c, 47). (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c.) ”Funktioilla tarkoitetaan kaikkia niitä mahdollisia seurauksia, joita kielenkäytöllä voi olla” (Suoninen, 2016, 51). Siihen kuuluvat sekä tarkoitetut että tahattomat toiminnan seuraukset, joilla voi olla vaikutuksia sekä lyhyellä että pitkällä aikajänteellä. ”Diskurssianalyysissä funktiolla tarkoitetaan kaikkia niitä tosiasiallisia seikkoja, joita kielenkäyttäjät puheellaan tekee, ja kaikkea sitä, mitä hän tekee puheellaan mahdolliseksi. Sillä ei ole merkitystä, onko toiminta tarkoituksellista vai ei.” (Suoninen, 2016, 58–59.) Joskus funktiot ovat myös monitulkintaisia, koska kieli on monitulkintaista. Osa merkityksistä jää myös vähemmälle huomiolle tai niitä ei huomioida lainkaan. (Suoninen, 2016.) Otin siis huomioon mahdolliset monitulkintaisuudet sekä funktiot ja niiden seuraukset omassa analyysissäni. Tarkastelin Johtopäätöksissä myös diskurssien funktioita.

Kielenkäyttö voi myös ylittää yksittäiset tilanteet ja johtaa ideologisiin seurauksiin, ”jotka liittyvät diskurssien ja vallan yhteen kietoutumiseen” (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c, 48). Kielenkäytön tilanteissa kuitenkin aina rakennetaan sosiaalista todellisuutta ”eri merkityssysteemien avulla siten, että läsnä on ideologisesti latautuneita käytäntöjä uusintavia tai muuttavia elementtejä” (Suoninen, 2016, 72–73). Merkityssysteemit eivät kuitenkaan suoraan luo ideologisia seurauksia tai voi muuttaa niitä. Ennenkin tulkitaan eri merkityssysteemien käyttöä ”erilaisten institutionaalisten ehtojen rajaamissa vuorovaikutustilanteissa” (Suoninen, 2016, 73). (Suoninen, 2016.) Tällaiseen vallan kielenkäyttöön liittyvät esimerkiksi olemassa olevien valtasuhteiden ylläpitäminen ja rakentaminen kielen kautta. Tämä vallan ylläpitämisprosessi on

usein piilotettua ja vaikea havaita arjessa. Kielellä voidaan esimerkiksi kaunistella tai piilotella totuutta tai sillä voi olla monia erilaisia vaikutuksia eri näkökulmista katsoen. Diskurssianalyysissa voi pyrkiä näkemään näiden piilotettujen seurauksien läpi; tarkastella hyvää tarkoittavan kielen laajemmassa mittakaavassa toteuttamat, arveluttavat ideologiset seuraukset. Tällöin diskurssianalyysista tulee myös osa yhteiskunnallista tarkastelua, jossa kaikkea ei suvaita ja sen kautta ”on mahdollista nostaa esiin vaihtoehtoisia sosiaalisen todellisuuden jäsenyyksiä” (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c, 50). Nämäkin tarkastelut tulee kuitenkin voida perustella analyysin kautta. Vallan tarkastelu vaatii myös tutkijan omaa reflektiota suhteessa valtarakenteisiin ja tutkimuksen tulosten vaikutuksissa sosiaaliselle todellisuudelle. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c.) Pyrin siis tarkastelemaan valtarakenteita *Vasussa* (2022) analyysissäni.

4 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Alla tarkastellaan tämän tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen aineistosta muodostuu tarkastelun pohjalta kolme pääkategoriaa: Kriittinen tietoisuus, Tasa-arvoisuus ja inklusio sekä Perintö ja interkulttuurinen oppiminen. Nämä kategoriat ovat syntyneet verraten Schachnerin ym. (2021) kategorioihin suhtautumistavoista moninaisuuteen luokkahuoneessa. Ne ovat myös verrattavissa Itäkareen (2023) kategorioihin ja ajatuksiin, sekä muuhun tämän tutkimuksen taustateoriaan. Tässä luvussa käsitelläänkin myös tulosten pohjalta syntyviä johtopäätöksiä, verraten tutkimuksessa saatuja tuloksia aiempaan teoreettiseen viitekehykseen.

4.1 Aineiston kategoriat

Tutkimuksen aineiston tarkastelun perusteella muodostin kolme pääkategoriaa liittyen monikulttuurisuuden käsittelyyn Vasussa (2022): *Kriittinen tietoisuus, Tasa-arvoisuus ja inklusio* sekä *Perintö ja interkulttuurinen oppiminen*. Viimeisellä kategorialla on lisäksi kaksi alakategoriaa: *Kulttuurinen tietoisuus* ja *Yksilöllinen identiteetti*. Paljon aineistoa pystyi kuulumaan myös useampaan kategoriaan samanaikaisesti. Näin kävi, koska kategoriat liittyvät läheisesti toisiinsa, mutta myös, koska saman tekstipätkän taustalta on mahdollista löytää useita merkityksiä ja ajattelutapoja diskurssianalyysin perusteella.

4.1.1 Kriittinen tietoisuus

Kriittisen tietouden kategoria syntyi tässä tutkimuksessa Freiren (1970) ja häntä mukailleen Schachnerin ym. (2021) ajatusten mukaan. Kriittisessä tietoudessa kannustetaan kokonaisvaltaista ymmärrystä maailmasta ja asioiden todellisen laidan huomiointia. Kriittisiä tarkastelutaitoja ja kyseenalaistamista korostetaan kaiken sellaisenaan hyväksymisen sijaan. Tällöin pystytään parhaimmin

vastustamaan vallitsevia, eriarvoistavia valtarakenteita. Schachner ym. (2021) mainitsee, että tällainen kriittinen ajattelutapa on alkanut saada jalansijaa opettajakoulutuksessa, mikä voi olla vaikuttanut sen esiintymiseen myös *Vasun* (2022) kaltaisessa ohjaavassa asiakirjassa. Kriittisellä tietoisuudella onkin osoitettu olevan positiivisia vaikutuksia esimerkiksi monikulttuuristen lasten koulukokemuksiin ja arvosanoihin. (Schachner ym., 2021.)

*Lisäksi tulee pohtia, miten esimerkiksi kieleen, etnisyyteen, katsomukseen, vammaisuuteen, sukupuoleen ja sen **moninaisuuteen** liittyvät asenteet näkyvät puheissa, eleissä, teoissa ja toimintatavoissa. Vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit sekä tavat toimia stereotyyppisten oletusten mukaisesti välittyvät lapsille. (Opetushallitus, 2022, 32.)*

*Varhaiskasvatuksen tehtävä on kehittää lasten valmiuksia ymmärtää lähiyhteisön **monimuotoisuutta** ja harjoitella siinä toimimista. Tehtävää lähestytään eettisen ajattelun, katsomusten, lähiyhteisön menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden sekä median näkökulmista. (Opetushallitus, 2022, 46.)*

*Lapset kasvavat kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti **moninaisessa** maailmassa. Tämä korostaa sosiaalisten ja vuorovaikutustaitojen sekä **kulttuurisen** osaamisen merkitystä. Osaamiseen kuuluu taito kuunnella, tunnistaa ja ymmärtää eri näkemyksiä sekä kyky reflektoida omia arvoja ja asenteita. (Opetushallitus, 2022, 25.)*

Yllä olevista aineistoesimerkeistä voi nähdä, että Kriittiseen tietoisuuteen liittyä erityisesti ajatus reflektiosta ja todellisen maailman eriarvoisuuden tiedostamisesta. Erityisen tärkeää on, että henkilökunta on lapsia opastava voima tässä asiassa. Aikuiset kasvattajat ovat tässä keskeisessä roolissa. Kuitenkin Schachnerin ym. (2021) mukaan Kriittiseen tietoisuuteen kuuluu erityisesti lasten voimauttaminen ja heidän omien kriittisten ajattelutaitojensa vahvistaminen. Vaikka toisessa esimerkissä mainitaankin lasten moninaisuuden ymmärtämisen taitoja, lapset ovat tässä silti kasvattajan vaikuttamisen kohde.

4.1.2 Tasa-arvoisuus ja inklusio

Schachnerin ym. (2021) mukaan tasa-arvoa määrittelee syrjimättömyyden puute. Viitala (2022) taas tarkastelee inklusiota moninaisena arvoperustaisena tapana toimia, jossa korostetaan ihmisten yhdenvertaisuutta, ja moninaisuutta arvostetaan. Inklusiivinen varhaiskasvatus on kaikkia osallistavaa ja on kaikille yhteistä. (Viitala, 2022.) Tasa-arvoa ja inklusiota painottavissa näkökannoissa nojaututaan lisäksi sosiaalipsykologian ajatuksiin sisäryhmästä ja sen sisällä

tapahtuvasta yhteydestä. Inklusion kautta lisätään (sisä)ryhmän välistä yhteyttä ja siten vähennetään ennakkoluuloja, stereotyyppioita ja syrjintää. Kasvatusympäristöissä tämä voi toteutua esimerkiksi positiivisen vertaistoiminnan kannustamisena kulttuurisesti moninaisten lasten kesken ja luomalla kaikille lapsille tasa-arvoisen oppimisympäristön. Hyviä puolia *Tasa-arvoa ja inklusiota* toteuttavissa opetusmenetelmissä voikin olla syrjinnän ja ennakkoluulojen väheneminen, mutta huonoja puolia taas jopa mahdollinen värisokea suuntautuminen lapsiin. Tämä voi johtaa vähemmistöoppilaiden assimiloitumiseen, eli suurempaan suuntautumiseen valtakulttuuriin oman kulttuurin kustannuksella. (Schachner ym., 2021.)

Tämän tutkimuksen aineistossa *Vasussa* (2022) Tasa-arvoisuus ja inklusio näkyi moninaisten lasten ja perheiden aseman yhdenvertaistamiseen tähtäävien toimien mainintoina.

*Varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä, edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Periaatteisiin kuuluu kaikkia lapsia koskevat yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, **moninaisuuden** arvostaminen sekä sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys. Inklusiivisuus on käsitteenä laaja ja se tulee nähdä kaikkia lapsia koskevana ja varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvänä periaatteena, arvona ja kokonaisvaltaisena tapana ajatella. (Opetushallitus, 2022, 7.)*

*Varhaiskasvatusta järjestetään ja kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti, jolloin kaikilla lapsilla on oikeus osallistua yhdessä varhaiskasvatukseen esimerkiksi tuen tarpeista, vammaisuudesta tai **kulttuurisesta** taustasta riippumatta. (Opetushallitus, 2022, 38.)*

*Henkilöstö toimii mallina lapsille toisten ihmisten sekä kielellisen, **kulttuurisen** ja katsomuksellisen **moninaisuuden** myönteisessä kohtaamisessa. Lapsia ohjataan ystävällisyyteen ja hyviin tapoihin. Yhteistyöhön perustuva toiminta luo mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja eri tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa. (Opetushallitus, 2022, 25.)*

Kriittisestä tietoisuudesta Tasa-arvoisuus ja inklusio eroaa tulkintani mukaan siinä, että Tasa-arvoisuudessa ja inklusiossa painotetaan enemmän aktiivista toimintaa kuin sisäistä reflektiota. Toki niillä on yhteneviäkin kohtia myös *Vasussa* (2022). Lisäksi, vaikka aineistossa siis painotetaan yhdenvertaisuutta ja sen luomista varhaiskasvatukseen, voi taustalla kuitenkin havaita suomalaisuuden nostamista arvoon.

*Varhaiskasvatus edistää suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja **moninaisuutta**. Lapsilla tulee olla mahdollisuus kehittää taitojaan ja tehdä valintoja esimerkiksi sukupuolesta, syntyperästä,*

kulttuuritaustasta tai muista henkilöön liittyvistä syistä riippumatta. Henkilöstön tulee luoda **moninaisuutta** kunnioittava ilmapiiri. (Opetushallitus, 2022, 21.)

Varhaiskasvatus on osa **kulttuurisesti** muuntuvaa ja **monimuotoista** yhteiskuntaa. **Kulttuurinen moninaisuus** nähdään voimavarana. Yhteisössä tunnustetaan, että oikeus omaan kieleen, **kulttuuriin**, uskontoon ja katsomukseen on perusoikeus. (Opetushallitus, 2022, 32.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kieleen ja **kulttuuriin** liittyvien näkökohtien katsotaan koskevan jokaista varhaiskasvatukseen osallistuvaa lasta. Lasten vaihtelevat kielelliset ja **kulttuuriset** taustat ja valmiudet nähdään yhteisöä myönteisellä tavalla rikastuttavana. Kieli- ja **kulttuuritieto**isessa varhaiskasvatuksessa kielet, **kulttuurit** ja katsomukset nivoutuvat osaksi varhaiskasvatuksen kokonaisuutta. (Opetushallitus, 2022, 51.)

Yllä olevissa esimerkeissä erityisesti ensimmäisessä korostetaan nimenomaan, että juuri suomalaisen yhteiskunnan demokraattisiin arvoihin kuuluvat yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja moninaisuuden edistäminen. Myös Itäkare (2023) on huomionut saman kappaleen vanhemman version vuoden 2018 *Vasusta*. Itäkareen (2023, 14) mukaan tällainen ilmentäminen viittaa siihen, että Suomen demokraattiset arvot ”esitetään saavutettuna lähtökohtana tavoitteen sijasta”. Suomalainen kulttuuri on monoliitti, jossa kaikki ovat saavuttaneet tasa-arvoisuutta korostavat arvot. Lisäksi juuri suomalaisten arvojen korostaminen viittaa siihen, että muut kulttuurit eivät ole saavuttaneet näitä arvoja tai ainakaan onnistuneet niissä yhtä hyvin kuin Suomi. Tämä asettaa myös kulttuurit eriarvoisiin asemiin. (Itäkare, 2023.) Toisessa ja kolmannessa esimerkkikappaleessa samanlainen eriarvoistaminen toistuu, joskin hienovaraisemmin ja piilotellummin. Samoin *Vasussa* (2022) puhutaan nimenomaan suomalaisesta varhaiskasvatuksesta ja yhteisöstä, joiden ohjaavaksi asiakirjaksi se on laadittu. Tällöin juuri suomalaisella varhaiskasvatuksella oletetaan jälleen monoliittisesti olevan valmiina esimerkissä mainitut yhdenvertaistamisen periaatteet, sen sijaan, että niitä pitäisi jatkuvasti työstää ja kehittää.

4.1.3 Perintö ja interkulttuurallinen oppiminen

Paavolan & Talibin (2010) mukaan interkulttuurallisuus viittaa kulttuurien aktiiviseen vuorovaikutukseen keskenään. Schachner ym. (2021) ovat myös tarkastelleet interkulttuurallisuutta kulttuurien välisenä kohtaamisena. Schachner

ym. (2021) yhdistivät kuitenkin interkulttuurisuuden myös lasten omien kulttuurien ja perinnön kanssa, ja olen ottanut saman tulkinnan mukaan tähän. Tällöin kategoriaan tulee mukaan myös elementtejä Rosenthalin & Levyn (2010) ajatuksista koskien monikulttuurisuutta. Niissä painotetaan, että muista kulttuureista oppiminen voi vähentää ennakkoluuloja ja syrjintää. Tällöin haastetaan ajatus siitä, että kaikki jakavat saman, usein 'parhaimman' kulttuurin keskenään. Parhaimmillaan tällaisten toimintojen kautta voi oppia muista ihmisistä ja heidän elintavoistaan, ymmärtää heidän myönteistä vaikutustaan maailmaan, sekä auttaa vähemmistöjä ylläpitämään omaa kulttuuriaan myös erilaisen enemmistökulttuurin sisällä. Nämä toiminnot voivat kuitenkin myös korostaa eroja eri ihmisten ja kulttuurien välillä, samoin kuin olettaa, että kulttuurit ovat kaikki toisistaan erillisiä ja muuttumattomia. (Rosenthal & Levy, 2010.) Tällainen kulttuurien tarkastelu voi myös johtaa luettelomaiseen kulttuurien piirteiden esittelyyn, keskittyen esimerkiksi Schachnerin ym. (2021) mainitsemiin ruokaan tai juhliin, Souto-Manningin (2013, 16) mainitsemiin ”sankareihin ja juhlapyyhiin” ja Itäkareen (2023) mainitsemiin juhliin ja traditioihin katsomuksissa.

Tämän tutkimuksen aineistossa Perintö ja interkulttuurinen oppiminen näkyy kahdessa kategoriassa. Ensimmäinen näistä on lasten yleisen interkulttuurisen tietämyksen kasvattaminen, *Kulttuurinen tietous*:

Lapsia rohkaistaan tutustumaan toisiin ihmisiin, kieliin ja kulttuureihin. (Opetushallitus, 2022, 25.)

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. Erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan myös uusia tapoja toimia yhdessä. Samalla edistetään kulttuurisesti kestävä kehitystä. (Opetushallitus, 2022, 32.)

Varhaiskasvatuksen tehtävä on kehittää lasten valmiuksia ymmärtää lähiyhteisön monimuotoisuutta ja harjoitella siinä toimimista. (Opetushallitus, 2022, 46.)

Nykyhetkeä tarkastellaan käsittelemällä lasten kanssa heitä askarruttavia tai kiinnostavia ajankohtaisia asioita. Lasten kanssa tarkastellaan myös lähiyhteisön moninaisuutta sitä kunnioittaen. Tarkastelun kohteena ovat muun muassa ihmisten, sukupuolten ja perheiden moninaisuus. Tavoitteena on kasvattaa lapsia ymmärtämään, että ihmiset ovat erilaisia mutta samanarvoisia. (Opetushallitus, 2022, 47.)

Toinen alakategoria on lapsien oman identiteetin ja kulttuuriperinnön opettaminen ja huomioiminen, sekä tavoite auttaa lapsia kehittämään ylpeyttä omia juuriaan kohti, *Yksilöllinen identiteetti*:

*Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa on tärkeä tuntee lapsen osaaminen, vahvuudet, kiinnostuksen kohteet sekä yksilölliset tarpeet. Lisäksi laatimisessa otetaan huomioon lapsen kielellinen, **kulttuurinen** ja katsomuksellinen tausta. (Opetushallitus, 2022, 10.)*

*On tärkeää, että uusilla opittavilla asioilla on yhteys lasten kehittyviin valmiuksiin sekä muuhun kokemuk maailmaan ja **kulttuuriseen** taustaan. (Opetushallitus, 2022, 22.)*

*Saamelaislasten varhaiskasvatuksen erityisenä tavoitteena on vahvistaa lasten saamelaista identiteettiä ja tietoisuutta omasta **kulttuuristaan** sekä antaa lapsille mahdollisuus opetella saamelaisia perinnetietoja ja -taitoja. (Opetushallitus, 2022, 52.)*

*Romanilasten varhaiskasvatuksen erityisenä tavoitteena on vahvistaa lasten myönteistä identiteettikehitystä ja tietoisuutta omasta historiastaan ja **kulttuuristaan** sekä lisätä lasten osallisuutta yhteiskunnassa. (Opetushallitus, 2022, 52.)*

Kuitenkin joissakin kulttuureja ja kulttuuriperintöä koskevissa kohdissa esiintyy myös Rosenthalin & Levyn (2010) ajatuksia vastaavia viitteitä siitä, että kulttuurit nähdään toisistaan erillisinä. Lisäksi käsitys kulttuureista muodostuu Schachnerin ym. (2021), Souto-Manningin (2013) ja Itäkareen (2023) huomauttamina piirteidensä summina:

*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. (Opetushallitus, 2022, 25.)*

*Yhteistyö muiden toimijoiden kanssa sekä fyysiset että virtuaaliset vierailut esimerkiksi kirjastoon, museoon, **kulttuuriperintökohteisiin**, konsertteihin, teatteriin ja huoltajien työpaikoille rikastavat lasten oppimisympäristöjä. (Opetushallitus, 2022, 35.)*

*Yhteistyö esimerkiksi muusta opetuksesta, liikunnasta, kirjastosta ja **kulttuurista** vastaavien tahojen ja muiden lähiympäristön toimijoiden kanssa lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja tukee varhaiskasvatuksen tavoitteita. Muita varhaiskasvatuksen yhteistyötahoja ovat esimerkiksi järjestöt, katsomusyhteisöt kuten seurakunnat, poliisi sekä ravitsemus- ja siivouspalvelut. (Opetushallitus, 2022, 36.)*

*Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tavoitteellisesti tukea lasten musiikillisen, kuvallisen, käsityöllisen, sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa heitä eri taiteenaloihin ja **kulttuuriperintöön**. (Opetushallitus, 2022, 44.)*

Kulttuuriperintöön, taiteeseen ja ilmaisun eri muotoihin tutustuminen vahvistaa lasten osaamista myös monilukutaidon sekä osallistumisen ja vaikuttamisen osaluilla. (Opetushallitus, 2022, 45.)

Taiteeseen ja kulttuuriin liittyvät kokemukset vahvistavat lasten kykyä omaksua, käyttää ja tuottaa kulttuuria. Samalla lapset oppivat ymmärtämään taiteen ja kulttuuriperinnön merkitystä ja arvoa. (Opetushallitus, 2022, 45.)

Ensimmäisessä esimerkissä kulttuuri liitetään selkeästi voimakkaasti esimerkiksi eri kulttuureista syntyviin leikkeihin, ruokiin ja juhliin. Muissa esimerkeissä kulttuuri liitetään esimerkiksi mukaan yhteistyöinstituutioihin, kuten museoihin, konsertteihin, seurakuntiin. Kulttuuriperintö taas liitetään esimerkiksi taiteeseen varsin konkreettisenä kulttuurituotteena jonkin abstraktimman sijaan. Tällöin varsinkin muista kulttuureista voi jäädä varsin yksinkertaistettu näkökulma, luettelomainen piirteiden summa, niiden syvemmän ymmärtämisen sijaan. Kulttuurista ja kulttuuriperintökohteista puhuttaessa voi myös kyseenalaistaa, mihin kulttuuriin nämä perinnöt liittyvät. Koska kirjastot, museot ja teatterit ovat usein varhaiskasvattajille paikallisia, voi olettaa, että niiden kautta välittyy eritoten suomalais-länsimaalaista kulttuuria. Katsomusyhteistyössä mainitaan nimenomaan seurakunnat, joiden voi, Itäkareen (2023) mukaan, olettaa myös viittaavan suomalaiseen evankelis-luterilaiseen seurakuntaan. Tässäkin siis näkyy suomalais-evankelis-luterilaisuuden normittamisen piilopainotus. Vaikka kolmannessa esimerkissä painotetaan myös oppimisympäristöjen monipuolisuutta, siinäkin ei mainita esimerkiksi moskeijaa tai temppeleitä esimerkkinä yhteistyötahosta.

Myös kielet nousevat esiin aineistosta osana kulttuuriperintöä:

Monikielisyyden näkyväksi tekeminen tukee lasten kehitystä kulttuurisesti moninaisessa maailmassa. (Opetushallitus, 2022, 90.)

Varhaiskasvatuksen tehtävä on vahvistaa lasten kielellisten taitojen ja valmiuksien sekä kielellisten identiteettien kehittymistä. Varhaiskasvatuksessa vahvistetaan lasten uteliaisuutta ja kiinnostusta kieliin, teksteihin ja kulttuureihin. (Opetushallitus, 2022, 42–43.)

*Varhaiskasvatuksessa tuetaan monipuolisesti vieraskielisten ja monikielisten lasten kielitaidon sekä **kieli- ja kulttuuri-identiteettien** ja itsetunnon kehittymistä. (Opetushallitus, 2022, 52.)*

Toiminnassa hyödynnetään lähiympäristöä sekä yhteistyötä huoltajien ja saamelaisyhteisön kanssa. Silloin kun varhaiskasvatus järjestetään jollakin kolmesta saamen kielestä, sen erityisenä tavoitteena on vahvistaa kielen kehittymistä, ymmärtämistä ja käyttöä. Tavoitteena on lisätä lasten valmiuksia toimia saamenkielisessä ympäristössä, oppia saamen kieltä ja saamen kielellä.

*Henkilöstö vahvistaa saamen **kieli- ja kulttuuriperinnön** säilymistä yhteistyössä huoltajien kanssa. (Opetushallitus, 2022, 52.)*

*Osa lapsista tutustuu suomalaiseen **kulttuuriin** ja suomen/ruotsin kieleen vasta tullessaan varhaiskasvatukseen. Lapsen kielenkehitykseen liittyvää suomen/ruotsin kieleen tutustumista ja opettelua ei tule rinnastaa varhaiskasvatuksessa annettavaan tukeen (luku 5). Huoltajille kerrotaan suomalaisen varhaiskasvatustoiminnan tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä. Huoltajien kanssa keskustellaan perheen kielellisestä ympäristöstä, kielivalinnoista, **monikielisten ja -kulttuuristen** identiteettien muodostumisesta sekä äidinkielen tai -kielten kehityksen vaiheista ja merkityksestä. Varhaiskasvatus tukee lapsen kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Opetushallitus, 2022, 52–53.)*

Kieltäkin voidaan pitää yhtenä kulttuureja erottelevana, luetteluna piirteenä. Lisäksi vaikka yllä olevissa katkelmissa korostetaan myös muiden kielten kuin suomen tai ruotsin taitojen kasvua, suomen ja ruotsin tärkeys nousee myös esiin muista osista:

*Varhaiskasvatuksessa tuetaan monipuolisesti vieraskielisten ja monikielisten lasten kielitaidon sekä **kieli- ja kulttuuri-identiteettien** ja itsetunnon kehittymistä. Suomen/ruotsin kielen taidon kehittymistä edistetään tavoitteellisesti ja pedagogisesti suunniteltuna kielellisten taitojen ja valmiuksien osa-alueilla lasten tarpeista ja edellytyksistä lähtien. (Opetushallitus, 2022, 52.)*

*Lapsille järjestetään mahdollisuuksien mukaan tilaisuuksia käyttää ja omaksua myös omaa äidinkieltään tai omia äidinkieliään. Oma äidinkieli sekä suomen/ruotsin oppiminen toisena kielenä rakentavat pohjaa lasten toiminnalliselle **kaksi- ja monikielisyydelle**. Vastuu lasten oman äidinkielen tai omien äidinkielen ja **kulttuurin** säilyttämisestä ja kehittämisestä on ensisijaisesti perheellä. (Opetushallitus, 2022, 53.)*

On osaltaan ymmärrettävää, että suomen kansalliskieliä painotetaan varhaiskasvatuksessa useastakin syystä. Kuitenkin on myös ristiriitaista, että toisaalla sanotaan, että lasten omaa kieli-identiteettiä pyritään tukemaan, mutta toisaalla taas, että vastuu tästä opetuksesta on erityisesti perheellä. Tässä voi olla taustalla Itäkareen (2023) Sosialisatio suomalaisuuteen -diskurssin kanssa samanlaista lasten tekemistä osaksi suomalaista yhteiskuntaa, kenties oman kulttuurin kustannuksella tai sitä vähättelemällä. Toki yllä olevissa esimerkeissä on viitteitä myös kodin ja varhaiskasvatuksen yhteistyöstä tässä tehtävässä.

4.2 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tutkimusongelmana oli monikulttuurisuuden ja yleisesti moninaisuuteen, sekä monikulttuurisen kasvatuksen toteuttamiseen liittyvien

diskurssien ja merkityssysteemien tarkastelu *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022). Erityisesti kriittisen diskurssianalyysin kautta oli tarkoitus kiinnittää huomiota mahdollisiin *Vasussa* (2022) ilmeneviin kulttuurien välisiin valtasuhteisiin, joiden myötä suomalaisuutta normitetaan ja tiettyjä diskursseja jää *Vasussa* (2022) piiloon tai vähemmälle huomiolle.

Aiemmin mainittujen aineistosta saatujen tuloksien pohjalta voi havaita kolme pääkategoriaa monikulttuurisuuden käsittelemisen ja huomioimisen kannalta: Kriittinen tietoisuus, Tasa-arvoisuus ja inklusio, sekä Perintö ja interkulttuurinen oppiminen. Monikulttuurisuutta ja moninaisuutta siis käsitellään melko paljonkin *Vasussa* (2022). Pohjalla tällaisessa *Vasun* (2022) ilmeessä näyttäisi olevan tavoite edistää monikulttuurisuutta ja siihen liittyvää myönteistä suhtautumista, kuten Opetushallitus (2024b) on sen yhdeksi tavoitteeksi ilmoittanutkin. Tämä tavoite on vaikuttanut haluun lisätä varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa kriittistä ajattelua suhteessa monikulttuurisuuteen; lisätä yhdenvertaisuutta kaikkien kulttuurien välillä ja kasvattaa tietoutta, sekä lasten omista että kulttuureista yleensä. Kuitenkin aineistoa kriittisemmin tarkastelemalla voi myös havaita piilomerkityksiä, jotka voivat jäädä ylimalkaisemmalla lukemistavalla huomaamatta. Nämä piilomerkitykset nostavat suomalaisen kulttuurin edelleen normiksi ja muiden kulttuurien yläpuolelle. Tarkastelen tätä kriittistä näkökulmaa tarkemmin alla, verraten sitä taustateoriaan ja aiempiin tutkimuksiin.

4.2.1 Kategorioiden kriittinen tarkastelu

Jokaisella aineistosta tässä tutkimuksessa syntyneistä kolmesta kategoriasta on omat piilopiirteensä, jotka paljastuvat kriittisen diskurssianalyysin kautta. Kriittisessä tietoisuudessa, kuten aiemmin on mainittu, aikuisten rooli nousee keskeisemmäksi lasten yli; kyse on erityisesti aikuisten kriittisestä tietoisuudesta. Lapsista sen sijaan muodostuu kuva aikuisten kriittisen tietoisuuden opettamisen ja vaikuttamisen kohteina. Toiminta ei toisin sanoen esiinny Kriittisen tietoisuuden kategoriassa lapsikeskeisenä tai lapsia voimaannuttavana, jotka olivat Schachnerin ym. (2023) mukaan kriittisen tietoisuuden keskeisiä piirteitä. Tällöin tässä kategoriassa on osittain samanlaisia piirteitä kuin Itäkareen (2023) *Lapsen rajoitetun subjektifikaation diskurssissa*, missä lapset ovat myös lähinnä aikuisten

toimintojen kohde. Täten vaikka aikuisille Kriittistä tietoisuutta *Vasussa* (2022) käsittelevät osat ovat tärkeitä heidän itsereflektiotaitojensa kehittämiseksi, Kriittisen tietoisuuden käsittelemisessä vielä kehitettävää.

Tasa-arvoisuuden ja inklusion kategoriaan kuuluvat osiot *Vasusta* (2022) pyrkivät yhdenvertaisuutta edistävään toimintaan lähinnä tekojen ja toiminnan kautta. Tasa-arvoisuus ja inklusio pyrkii Schachnerin ym., (2021) mukaan erityisesti vähentämään syrjintää ja stereotyyppioita. Näin tehdään esimerkiksi tukemalla lasten tasa-arvoista yhteistoimintaa ja oppimisympäristön tasa-arvoisuutta. (Schachner ym., 2021.) Tällaiset tarkoitukset nousevat esiin myös tämän tutkimuksen aineistosta. Kuitenkin Itäkareen (2023) ajatusten mukaisesti tässä toiminnassa jää usein tausta-ajatuksiksi suomalaisuus erityisen tasa-arvoistavana ja demokraattisena yhteiskuntana. Suomalaisuus näyttäytyy myös valmiina näiden arvojen suhteen; niitä ei tarvitse Suomessa enää kehittää eteenpäin. Tällainen ajattelu Suomesta tasa-arvoisuuden mallimaana jättää myös muut kuin suomalaiset yhteiskunnat näyttäytymään tasa-arvoisuuden kannalta heikommiksi. Suomalaisuutta painotetaan siis normina ja parempana verrattuna muihin kulttuureihin. Tällä tavoin luodaan hierarkioita eri kulttuurien välille ja samalla toimitaan tosiasiasa tasa-arvoisuuden ja inklusion lisäämisen periaatteita vastaan. (Itäkare, 2023.)

Perinnössä ja interkulttuurallisessa oppimisessa sen sijaan pyritään opettamaan lapsille eri kulttuureista; sekä heidän omistaan että yleisesti. Kuitenkin tässä kategoriassa kulttuureista muodostuu helposti vain piirteidensä summa, koskien esimerkiksi Schachnerin ym. (2021) mainitsemia juhlia ja ruokaa. Myös Souto-Manning (2013, 16) viittaa tällaiseen kulttuurisuuntautumiseen puhumalla ”sankareista ja juhlapyhistä” ja Itäkare (2023) mainitsemalla juhlat ja traditiot. Tällöin kulttuureista syntyy varsin pinnallinen kuva sen sijaan, että niitä ja kulttuurien välisiä eriarvoisuuksia tarkasteltaisiin syvemmin (Paavola & Talib, 2010; Souto-Manning, 2013). Tällöin tulee kenties vastaan myös Souto-Manningin (2013) mainitsema monikulttuurisen opetuksenkin rajallisuus. Perinnön ja interkulttuurallisen oppimisen voi myös rinnastaa Itäkareen (2023) *Kiinteän (uskonnollisen) katsomuksen diskurssiin*. Tässä kategoriassa Itäkare (2023) toteaa, että katsomukset näkyvät *Vasussa* (2018) kiinteinä, suhteellisen muuttumattomina yksikköinä. Kategoriaan liittyy myös katsomuksen toteuttamisen keskittyminen

instituutioihin ja juhliin. Tässä voi nähdä samankaltaisuuksia suhteessa kulttuureihin ja monikulttuurisuuteen tämän tutkimuksen Perinnön ja interkulttuurallisen oppimisen kategoriassa *Vasussa* (2022). Myös tässä kategoriassa painotetaan kulttuuri-instituutioihin tutustumista ja yhteistyötä niiden kanssa. Lisäksi kulttuuri itse mielletään kulttuurikappaleina, kuten taiteena. Kenties tällaisten ohjeiden mukaan luodussa varhaiskasvatuksessa monikulttuurisuus ei pääse syvemmäksi osaksi toimintaa, kuten ei Itäkareen (2023) mukaan katsomuskasvatukseen.

Lisäksi Itäkareen (2023) *Lapsen rajoitetun subjektifikaation diskurssin* mukaisesti lapsi ei voi myöskään kovinkaan vahvasti olla osa useampaa kulttuuria samanaikaisesti. Aikuisilla on myös tässä päätännässä edelleen suuresti valtaa lapseen sen sijaan, että lapsia voimaannutettaisiin ajattelemaan ja valitsemaan itse. (Itäkare, 2023.) Tähän voi liittyä myös se, että kuten aiemmin on mainittu, Schachnerin ym. (2021) mainitsemista tavoista suhtautua monikulttuurisuuteen luokassa polykulttuurisuuden ja värisokeuden kategoriat jäivät puuttumaan tämän tutkimuksen aineistosta. Itäkareen (2023) *Kiinteän (uskonnollisen) katsomuksen diskurssi* -kategorian yhteneväisyys tämän tutkimusten löydösten kanssa voi myös omalta osaltaan *Lapsen rajoitetun subjektifikaation diskurssin* ohella selittää tätä polykulttuurisuuden puutetta. *Kiinteän (uskonnollisen) katsomuksen diskurssin* ajatusten mukaisesti kulttuurit kuten katsomuksetkin eivät *Vasun* (2018, 2022) mukaan muokkaa toisiaan, vaan ne pysyvät muuttumattomina. Tässä näkyy myös Paavolan & Talibin (2010) ajatus siitä, että kulttuurit nähdään jatkuvina, kestävinä, muuttumattomina ilmiöinä. Toisin sanoen, kulttuurit eivät yleisen ajattelun mukaan muokkautu ollessaan suhteessa toisiin kulttuureihin, eli toteuta polykulttuurisuuden ajatusta. Tämänkin voi kuitenkin nähdä kriittisen diskurssianalyysin kautta puutteena *Vasun* (2022) suhtautumisessa monikulttuurisuuteen. Toki maahanmuuttajalapsiakin opetetaan esim. suomen kielessä, ja heitä muutenkin suomalaistetaan, mutta silti kulttuurien ei nähdä vaikuttavan toinen toisiinsa ja siten muokkautuvan. Jonkinlaista kulttuurien samanaikaisuutta yhdelläkin ihmisellä kuitenkin esiintyy lasten pitäessä yllä sekä suomen että omaa äidinkieltään. (Schachner ym., 2021.) Se ei kuitenkaan ilmene aineistossa niin selvästi, että olisin tehnyt siitä oman kategoriansa.

Tällainen kulttuurien ajattelu kiinteinä ja muuttumattomina – polykulttuurisuuden puuttuminen – voi myös johtaa varhaiskasvatuksessa lapsen piirteiden stereotypointiin ja negatiivisempaan suhtautumiseen lapseen, esimerkiksi suhteessa hänen koettuun älyynsä. Tällöin kulttuurit erotellaan toisistaan irrallisiksi kategorioiksi ja kulttuuri voidaan myös mieltää joksikin, joka kuuluu vain omasta kulttuurista poikkeaville ihmisille. Tämä johtaa oman kulttuurin normalisoimiseen ja esilletuomiseen. Suomessa onkin pitkään ollut vallalla monokulttuurisuuden ajatus. (Paavola & Talib, 2010.) Myös tässä tutkimuksessa voi nähdä viitteitä siitä, että suomalaisuutta nostetaan *Vasussa* (2022) esiin normina. Esimerkiksi korostetaan suomen kieleen ja suomalaisiin kulttuurikohteisiin tutustumista. Kuten yllä on mainittu, vaikkei tiettyjä kulttuurikohteita suoraan mainita suomalaisiksi, voidaan niiden kuitenkin päätellä viittaavan suomalaisiin sellaisiin, esimerkiksi koska juuri suomalaiset kohteet ovat varhaiskasvatukselle helpoiten saatavilla. Polykulttuurisuuden puute *Vasussa* (2022) ei huomioi myöskään kulttuurien sisäisiä eroja. Näiksi kulttuurieroiksi mainitaan esimerkiksi katsomukset ja sosioekonominen asema. (Paavola & Talib, 2010.) Katsomukset nousevat esiin aineistosta kulttuurien ohella, mutta sosioekonomisesta asemasta ei keskustella, vaikka myös Schachner ym. (2021) on käyttänyt sitä yhtenä tutkimustaan johtavana merkitsijänä. Tämäkin puute voi viitata hieman yksipuoliseen ymmärrykseen kulttuurista *Vasussa* (2022); katsomusta voidaan pitää yhtenä kulttuurien mainittavana piirteenä, mutta sosioekonomista asemaa ei oteta huomioon. Tämäkin on näyttöä Perinnön ja interkulttuurialisen oppimisen taustalla näkyvästä kulttuurin yksinkertaistavasta käsityksestä.

Lisäksi tämän tutkimuksen Perinnön ja interkulttuurisuuden kategoriassa kulttuureista päällimmäisimpänä ja ensimmäiseksi huomioituna painotetaan suomalaisuutta. Näin on osin ehkä, koska suomalainen kulttuuri on helpoiten saatavilla varhaiskasvatukseen nähden. Myös Itäkareen (2023) *Katsomuksellisen moninaisuuden diskurssin* ideoita voi näkyä tämän ajatuksen taustalla. *Katsomuksellisen moninaisuuden diskurssissakin* suomalaisuus on vahvimmillaan, kun taas muista katsomuksista otetaan esiin vain joitakin piirteitä sen sijaan, että se sisäistettäisiin paremmin koko toimintaan. (Itäkare, 2023.) Samoin tämän tutkimuksen aineistossa painotetaan suomenkielisyyttä. Syntyä diskurssianalyysin kannalta mielenkiintoinen ristiriita (Jokinen, Juhila &

Suoninen, 2016c), kun toisaalta korostetaan lapsen oman kielen kehittämistä varhaiskasvatuksessa, mutta toisaalta sanotaan, että sen vahvistaminen on ensisijaisesti kodin tehtävä. Esimerkiksi Paavola & Talib (2010) ovatkin kriittisiä sitä kohtaan, että lapselta kielletään hänen oman äidinkiellensä käyttö varhaiskasvatuksessa. Ristiriitaiset ohjeet *Vasussa* (2022) voi myös luoda hankalasti tulkittavat ohjeet myös *Vasua* (2022) seuraavalle opettajalle. Tämä taas voi johtaa vaihteluihin suhtautumisessa lapsen äidinkielen käyttöön varhaiskasvatuksen piirissä. (Paavola & Talib, 2010.)

Schnachnerin ym. (2021) mukaan kasvatusinstituutioissa onkin tärkeää antaa tilaa oppia eri kulttuuriryhmistä. Tätä kutsutaan kulttuuriseksi pluralismiksi. Kulttuurinen pluralismi näkyy aineistossa Perinnön ja interkulttuurialisen oppimisen kategoriassa sekä osittain Tasa-arvoisuudessa ja inklusiolla. Ensimmäisessä opitaan kulttuureista; toisessa pyritään ottamaan kaikki mukaan toimintaan tasa-arvoisina, synnyttäen sisäryhmän tunteen. Kulttuurista pluralismia on syytetty kuitenkin eriarvoisuuden lisäämisestä. Sen rinnalla tasa-arvoisuus ja inklusio oli Schachnerin ym. (2021) artikkelissa omassa kategoriassaan, jota taas on kritisoitu assimiloimisesta valtakulttuuriin. (Schachner ym., 2021.) Onkin mielenkiintoista havaita, että kulttuurista pluralismia esiintyy myös Tasa-arvon ja inklusion kategoriassa tässä tutkimuksessa. Kenties molempien Schachnerin ym. (2021) kategorioiden haittavaikutuksia pyritään tällä tavoin tasaamaan *Vasussa* (2022).

Interkulttuurialinen pluralismi menee vielä kulttuurista pluralismia syvemmälle; siinä sekä opetetaan itse kulttuureista, että opetetaan tarkastelemaan niihin liittyviä eriarvoisuuksien luomisia kriittisesti. Sitä pidetäänkin Schachnerin ym. (2021) mukaan nykyään tärkeänä osana opettajankoulutusta ja opettamista. Interkulttuurialinen pluralismi nousee tämän tutkimuksen aineistossa esiin kahden alakategoriansa, Kriittisen tietoisuuden ja Perinnön ja interkulttuurialisen oppimisen kautta. Interkulttuurialisen pluralismin suhtautumispari Schachnerin ym. (2021) artikkelissa, Tasa-arvoisuus ja inklusio, on tässä tutkimuksessa oma kategoriansa. (Schachner ym., 2021.)

Molemmilla suhtautumistavoilla on todettu olevan sekä hyvät että huonot puolensa. Tasa-arvoisuuden ja inklusion on koettu vähentävän syrjintää. Myös Schachnerin ym. (2021) omissa tuloksissa Tasa-arvoisuus ja inklusio lisäsivät oppilaiden myönteisyyttä moninaisuutta kohtaan. Interkulttuurisessa

pluralismissa sen sijaan lapset liittyvät paremmin osaksi toimintaa ja yhteisöä, mikä näkyi myös positiivisuutena vähemmistöoppilailla Schachnerin ym. (2021) omissa tuloksissa. Tasa-arvoisuus ja inklusio voi kuitenkin, kuten aiemmin on viittoa, johtaa myös assimiloitumiseen valtakulttuuriin sekä värisokeuteen, ja Interkulttuurialinen pluralismi taas voi johtaa kulttuurien näkemiseen vain piirteidensä summana. Interkulttuurialiseen pluralismiin liitettiin myös enemmän havaittua syrjintää Schachnerin ym. (2021) omissa tuloksissa, kenties koska tietoisuus syrjinnän muodoista sai oppilaat huomaamaan sitä helpommin. (Schachner ym., 2021.) Näihin ajatuksiin voi nähdä yhtymäkohtia myös tässä tutkimuksessa. Tasa-arvoisuudessa ja inklusiossa suomalaisuus nähdään, ironista kyllä, tämän tutkimuksen tulosten mukaan parhaana kulttuurina, mikä voi johtaa valtakulttuuria kohti suuntautumiseen myös vähemmistölapsilla. Interkulttuurialisen pluralismin alalajissa, tämän tutkimuksen Perinnössä ja interkulttuurialisessa oppimisessa, on viitteitä kulttuurien näkemisestä vain piirteidensä summina. Sitä kuitenkin voi pehmittää toinen alalaji, Kriittinen tietoisuus, jossa pyritään tarkastelemaan asioita tarkemmin ja syvemmin.

Kuten on sanottu aiemmin, Schachnerin ym. (2021) mainitsemaa värisokeaa toimintatapaa ei suoraan ilmene aineistossa, koska epätasa-arvoisuudet ja kulttuurien moninaisuudet pyritään kaikesta huolimatta huomioimaan *Vasussa* (2022) ainakin näennäisesti. Tämä voi selittyä sillä, että värisokea suuntautuminen ei ole enää Suomessa normi, toisin kuin Saksassa, missä Schachnerin ym. (2021) tutkimus on tehty. Toki Schachnerin ym. (2021) tilanne on muutenkin erilainen varhaiskasvatukseen nähden, koska he ovat tutkineet yläkouluikäisiä nuoria pienten lasten sijaan. Tutkimus tehtiin myös kyselynä dokumentin diskurssianalyttisen tarkastelun sijaan. Kenties myös nämä erot selittävät erilaisuudet tämän tutkimuksen ja Schachnerin ym. (2021) tulosten eroavaisuuksien välillä, kuten värisokeuden kohdalla.

4.2.2 Loppupäätelmät

Vaikka uusimassa *Vasussa* (2022) on Opetushallituksen (2024b) mukaan ”huomioitu yhteiskunnassa ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristöissä sekä laissa tapahtuneet muutokset sekä tutkimuksen tuomaa viimeisintä tietoa”, on tämän tutkimuksen perusteella vielä työtä tehtävissä *Vasun* parantamiseksi ja

moninaisuuden huomioimiseksi siinä paremmin. Vasutkin ovat kuitenkin tärkeä osa pedagogista instituutiota ja siten laajempaa, viallista, tässä tapauksessa suomalaista yhteiskuntaa (Paavola & Talib, 2010). Vasut kuten muutkin opetussuunnitelmat, ovat myös osa sitä kontekstia, jossa ne on luotu, ja joita ohjailevat senhetkiset asenteet ja arvot (Itäkare, 2023). Tällöin voi syntyä sokeita pisteitä tai suomalaisuuden normittamista huomaamattakin (Paavola & Talib, 2010), kuten tässäkin tutkimuksessa näkyy.

Yksi syy siihen, että *Vasuun* (2022) syntyy tiettyjä piiloasenteita voi olla se, että niiden tekemiseen eivät useimmiten pääse osallistumaan vähemmistöt itse omilla äänillään. Täten syntyy helposti sokeita pisteitä, kuten tässäkin tutkimuksessa näkyy. Tarkoituksperät voivat olla hyvät, koska tasa-arvoisuutta pyritään selkeästi lisäämään, mutta silti piiloasenteet tulevat esiin tarkemmalla tarkastelulla. (Paavola & Talib, 2010.) Vasuihin mukaan olisikin tärkeää saada moninaisempia ääniä. Opetussuunnitelmien muokkaaminen tasa-arvoisemmaksi voisi olla ensimmäinen askel, jotta myös varhaiskasvatuksen toiminnasta tulee tasa-arvoisempaa. Vasut toimivat kuitenkin opettajien apukeinoina esimerkiksi heidän tarkastellessaan omia asenteitaan ja reflektoidessaan yhteiskunnan ja myös kasvatusjärjestelmän epäkohtia. (Souto-Manning, 2013.) Lisäksi vasut, kuten muutkin opetussuunnitelmat, rakentavat diskurssianalyysin ajatusten mukaisesti myös todellisuutta käyttämällään kielellä. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016b). Näillä todellisuuden rakentamisen vaikutuksilla taas voi olla seurauksia laajemmin opettamiseen, ja sitä kautta vähemmistöihin, erityisesti lapsiin (Paavola & Talib, 2010).

Vasussa (2022) esiintyvä ajattelutapa kulttuureista toisistaan erillisinä yksikköinä, joista suomalaisuus on normi, voi myös vaikuttaa laajemmin esim. maahanmuuttajien kotouttamisen toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa. Vaikka Suomessa pyritään ns. integraatiomalliin, jossa kaikilla on samat oikeudet ja velvollisuudet, voi suomalaisuuden normalisoiminen silti heikentää muiden ihmisten asemaa. Toteutuuko suomalaisuuden ollessa normi todella ajatus siitä, että maahanmuuttajat ja monikulttuurisuus ovat rikkaus? Entä vahvistaako tällainen valtakulttuuri ja sitä kuvastava, ohjaava asiakirja moninaisten lasten omaan kulttuuriin kasvamisen, jonka pitäisi olla yksi varhaiskasvatuksen tehtävä? Tämä voi vaikeuttaa lapsen oman identiteetin muodostumista ja kulttuuriin kasvua, kun he ovat suomalaisen ja oman kulttuurin ristiriidassa. Tästä syntyy

eriarvoisuuksia, joiden kautta lapsi voi kokea huonommuutta itsestään. (Paavola & Talib, 2010.)

Näistä syistä eriarvoisuuksista olisi tärkeää olla tietoinen kaikilla varhaiskasvatuksen tasoilla, myös asiakirjoissa, tarkemmin (Paavola & Talib, 2010). Banksin (2004, siteerannut Souto-Manning, 2013) ajatusten mukaan moninaisempia näkökulmia voitaisiin ottaa mukaan jo vasujen suunnitteluvaiheessa, samoin kuin tiedon ja ajatusmallien rakentumisen tarkempaa tarkastelua. Ennakkoluulojen vähentämistä näkyy jo osaltaan tämän tutkimuksen aineiston kautta kaikissa kategorioissa ja on pohjana myös tasa-arvoiselle pedagogiikalle. Pyrkimys on voimaannuttaa moninaisia ihmisiä. (Banks, 2004; siteerannut Souto-Manning, 2013.) Samoin tämän tutkimuksen aineistossa näkyy Paavolan & Talibin (2010) mainitsema ajatus moninaisessa maailmassa toimimiseen opettamiseen lapsille. Tämän voi nähdä liittyvän kaikkiin aineiston kategorioihin. (Paavola & Talib, 2010.) Tämäkin on hyvä merkki tulevasta. Aineistosta näkyy kuitenkin myös, että vasujen suunnittelussa on edettävä vieläkin pidemmälle.

5 POHDINTA

Tämä tutkimus tarkasteli monikulttuurisuuden ja monikulttuurisen kasvatuksen esiintymistä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2022). Tuloksena oli, että *Vasussa* (2022) pyritään tasa-arvoisuutta lisäävään ja moninaisuutta kunnioittavaan varhaiskasvatukseen. Lapsia halutaan auttaa kasvamaan heidän monikulttuurisiin identiteetteihinsä ja toimimiaan globaalissa maailmassa. Lisäksi aikuisten kriittistä ajattelua eriarvoisuuksia kohtaan kannustetaan. Tästä kaikesta huolimatta tutkimuksen kautta *Vasusta* (2022) löytyi kuitenkin myös piilotetusti suomalaisuuden korostamista normina ja tavoitteena, jota kohti pyrkiä. Samoin valtarakenteiden tarkastelua tarkemmin ei ohjattu niin vahvasti, kuin olisi voinut, varsinkaan lapsien itsensä suunnalta. Syynä tähän puutteeseen korostuu se, että opetussuunnitelmia eivät usein ole laatimassa vähemmistöt itse, eivätkä heidän omat äänensä siten kuulu niissä (Paavola & Talib, 2010). Täten vasujenkin laatimisessa on vielä kehityskohtia, erityisesti koska vasuilla on varsin kauaskatseisia diskurssianalyysin funktioita eli seurauksia (Suoninen, 2016). Ne vaikuttavat ensin opettamiseen, sen kautta lapseen ja tämän perheeseen, ja voivat pitää jopa yllä olemassa olevia valtarakenteita. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c.) Näistä syistä on tärkeää, että vasut vastaavat kaikkien niiden piirissä olevien asiakkaiden tarpeisiin monikulttuurisen Suomen rakentamisessa.

Tätä tutkimusta tehdessäni olen noudattanut diskurssianalyysin menetelmiä parhaaksi katsomallani tavalla. Olen perustellut tulkintani ja selittänyt lähestymisnäkökulmani, kuten diskurssianalyysin kautta toteutettu tutkimus vaatii. Tämän tutkimuksen toteuttaminen oli kuitenkin osaltaan haastavaa juuri diskurssianalyysin vuoksi. En ole aiemmin tehnyt laadullista tutkimusta, varsinkaan näin näkökulmista riippuvaa, joten tutkimusta on seurannut tietty epävarmuus omista tulkinnoistani. Koska diskurssianalyysin kautta aineistoa voidaan tarkastella monin eri tavoin, aineistojen eri tarpeiden mukaan, toisen tutkijan ja tulkitsijan ajatukset *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista* (2022) voivatkin poiketa omistani. (Suoninen, 2016.) Tutkijoiden poikkeaviin tulkintoihin

voivat vaikuttaa esimerkiksi tutkijoiden lähtökohdat, ja konteksti, jossa he tarkastelevat aineistoa. Esimerkiksi minä lähdin sekä taustateorian että oman aiemman tietoisuuteni kautta etsimään *Vasusta* (2022) mahdollisia kulttuurien välisiä valtasuhteita; mikä diskurssi dominoi toisia liittyen monikulttuurisuuteen ja moninaisuuteen. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016c.) ja näyttäytyy itsestään selvänä (Juhila & Jokinen, 2016). Jo lähtöoletukseni aiemman teorian ja mm. Itäkareen (2023) tutkimuksen perusteella oli, että suomalaisuus esiintyisi normina aineistossa. Jos jonkun muun ajattelumaailma on kuitenkin omastani poikkeava, hän ei välttämättä esimerkiksi saattaisi päätyä samoihin tulkintoihin kuin minä. Taustateoria, aiemmat tutkimukset ja omat aiemmat tietoni kuitenkin myös perustelivat, miten rajasin diskurssianalyysiani tutkimusmenetelmän vaatimusten mukaisesti (Juhila & Jokinen, 2016). Myös saamani tulokset peilautuvat aiempaan teoriaan ja ovat yhteneviä sen kanssa, mikä antaa tutkimukselleni tukea.

Kuitenkin pelkkä diskurssianalyysi tiettyyn aineistoon ei välttämättä anna laajempaa kuvaa kontekstista, jossa aineisto on syntynyt. Kontekstin tarkempaan selvittämiseen voi tällöin liittää muita aihetta käsitteleviä tarkasteluja, joilla täydentää diskurssianalyysin tulkintoja. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016.) Tällainen kontekstiselvitys voisi olla yksi tapa jatkaa tätä tutkimusta. *Vasun* (2022) monikulttuurisuuspolitiikkaa voisi esimerkiksi verrata monikulttuurisen kasvatuksen toteutumiseen käytännössä varhaiskasvatuksessa. Tätä voitaisiin tutkia seurantatutkimuksella. Erityisen mielenkiintoista voisi olla tehdä seurantatutkimus ja/tai diskurssianalyysi *Vasun* (2022) seuraavan version laadinnasta. Millaisia tulkintoja tulevan *Vasun* pohtimis- ja kirjoittamisprosessista nousee esiin esimerkiksi sanamuotojen käytössä? Entä millaista kieltä näissä tilaisuuksissa yleisesti käytetään puhuttaessa moninaisuudesta ja monikulttuurisuudesta? Tällainen tarkastelu loisi *Vasulle* (2022) tarkemman kontekstin ja ilmiantaisi jotakin sen luojien piiloasenteista. Kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella on myös syytä tarkastella vasuja itsessään yhä enemmän, sekä valmiina dokumentteina että niitä laadittaessa. Koska tämä tutkimus on ollut erilaisen näkökulman ottaminen Itäkareen (2023) tutkimukseen katsomuskasvatuksesta *Vasussa* (2018), voi vasuja lähteä tarkastelemaan diskurssianalyysillä myös muiden vastaavien näkökulmien kautta, esimerkiksi sukupuolisensitiivisyyteen liittyen. Mukaan tutkimukseen voi ottaa myös

Esiopetussuunnitelman perusteet (2016) tai tarkastella vaihtoehtoisesti pelkästään sitä. Molempien perusdokumenttien vertailu antaisi myös kiinnostavan näkökulman. Lisäksi lasten yksittäisten, henkilökohtaisempien vasujen tarkastelu tuottaisi varmasti hedelmällistä aineistoa.

Koen onnistuneeni tämän tutkimuksen tekemisessä tavoitteideni mukaisesti. Olen pystynyt toteuttamaan aineiston analyysin ja tulkinnan verraten aiempaan aineistoon, sekä vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin. Koska tämän tutkimuksen aineisto on ollut kaikkien vapaasti saatavissa oleva *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2022), siihen ei myöskään liity eettisiä ongelmia.

LÄHTEET

- Banks, J. (2004). Multicultural education : Historical development, dimensions, and practice. Teoksessa J.A. Banks & C.A. Banks (Toim.), *Handbook of research on multicultural education* (2. painos) (s. 3–29). San Fransisco, CA : Jossey Bass.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (30. vuosipäivän versio julkaistu 2000). Bloomsbury Academic US.
- Itäkare, S. (2023). Kohti notkeaa ja yhdenvertaista varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta. *Ainedidaktiikka*, 7(1) (2023), 3–27.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016a). Esipuhe ja lukuohje vuoden 2016 laitokseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi : Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 11–14). Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016b). Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi : Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 17–22). Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016c). Diskursiivinen maailma : Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi : Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25–50). Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi : Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 75–104). Vastapaino.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). *Hyvä itsetunto*. WSOY.
- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. PunaMusta Oy.
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Hansaprint Oy, Turenki.

- Opetushallitus. (2024a). Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet. Netissä : <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet> (käyty 15.3.2024).
- Opetushallitus. (2024b). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet pähkinänkuoressa. Netissä : <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-pahkinankuoressa> (käyty 15.3.2024).
- Paavola, H. & Talib, M-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. PS-kustannus.
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. Routledge.
- Pirinen, A. & Rätty, M. (2022). Moninainen ja monikulttuurinen perhe- ja verkostotyö – Kokemuksia koulutuksesta. *Laurea Journal*. Netissä : <https://journal.laurea.fi/moninainen-ja-monikulttuurinen-perhe-ja-verkostotyö-kokemuksia-koulutuksesta/#6051d0e0> (käyty 03.04.2024).
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. N:o 379/2013 Working Paper. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rosenthal, L. & Levy, S.R. (2010). The Colorblind, Multicultural, and Polycultural Ideological Approaches to Improving Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1) (2010), 215–246.
- Salminen, J. & Poikonen, P.-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen, & M.-L. Böök (Toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 56–74). Vastapaino.
- Schachner, M.K., Schwarzenhal, M., Ursula Moffitt, U., Civitillo, S., Juang, L. (2021). Capturing a nuanced picture of classroom cultural diversity climate: Multigroup and multilevel analyses among secondary school students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65(2021), 1–14.
- Souto-Manning, M. (2013). *Multicultural Teaching in the Early Childhood Classroom – Approaches, Strategies, and Tools. Preschool–2nd Grade*. Teachers College, Columbia University.

- Suoninen, E. (2016). Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi : Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 51–73). Vastapaino.
- Viitala, R. (2022). Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus* (3. uudistettu painos). PS-kustannus.