



Koskela Laura

Yhdenvertaisuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksissa

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yhdenvertaisuuden rakentuminen varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksissa (Laura Koskela)

Pro gradu -tutkielma, 61 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2022

---

Tutkielmassa tarkastellaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia yhdenvertaisuudesta. Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan syrjimättömyyttä ja yhdenvertaisen kohtelun vaatimusta. Varhaiskasvatuksessa yhdenvertaisuus näyttäytyy osana arvoperustaa ja varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää yhdenvertaisuutta. Yhdenvertaisuuden tavoitteena varhaiskasvatuksessa on vähentää lasten eriarvoisuutta ja yhdenvertaisuus nähdään laadukkaana varhaiskasvatuksen perustana. Tutkimustieto on kuitenkin osoittanut, että yhdenvertaisuuden toteutumista haastavat useat lapsen tai lapsen taustoihin liittyvät tekijät. On esitetty, että varhaiskasvatuksen kentälle tarvitaan osaamista ja tietoisuutta yhdenvertaisuuden edistämiseksi.

Tässä tutkimuksessa yhdenvertaisuutta tarkastellaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten vapaaehtoisten kirjoitelmien pohjalta. Tutkimuksen aineiston muodostaa yhdeksän kirjoitelmaa. Tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisena yhdenvertaisuus rakentuu varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksissa. Tutkimus perustuu narratiiviseen lähestymistapaan. Narratiivisessa tutkimuksessa tiedon ajatellaan olevan moninäkökulmaista, jolloin tieto rakentuu subjektiivisesti. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus näyttäytyy etenkin ihmisten tapana ymmärtää ja jakaa kokemuksiaan ja tietoa. Teoreettinen viitekehys on rakentunut aineistolähtöisesti keskeisten tulosten pohjalta.

Kertomuksissa yhdenvertaisuus rakentui monitasoisena lapsiryhmän, toimintakulttuurin ja yhteiskunnan tasolla. Yhdenvertaisuutta tarkasteltiin vahvimmin lapsen kohdistuvana. Selkeimmin erottautui lapsen tuen tarpeet, mikä poikkeaa aikaisemmasta yhdenvertaisuutta käsittelevästä tutkimuksesta, jossa moninaisuutta tarkasteltiin valtaosin eri kulttuurien näkökulmista. Tässä tutkimuksessa kulttuurien tarkastelu keskittyi lapsen suomen kielen osaamiseen. Yhdenvertaisuutta kuvattiin tärkeänä tavoitteena, mutta haasteeksi muodostui osaaminen yhdenvertaisuuden toteuttamiseksi käytännössä. Yhteiskunnallinen näkökulma toi esiin kulttuurisia tekijöitä, jotka vaikuttavat yhdenvertaisuuteen. Tutkimus tukee perustetta, että varhaiskasvatukseen tarvitaan osaamista ja etenkin tukea yhdenvertaisuuden toteutumiseksi käytännössä.

Avainsanat: yhdenvertaisuus, moninaisuus, varhaiskasvatus, narratiivinen tutkimus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Yhdenvertaisuus varhaiskasvatuksessa</b> .....	<b>7</b>
2.1	Yhdenvertaisuuden määritelmää.....	7
2.2	Moninaisuus varhaiskasvatuksessa .....	9
2.3	Inklusiivinen varhaiskasvatus .....	13
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>16</b>
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys.....	16
3.2	Narratiivisuus tutkimuksen lähestymistapana.....	17
3.3	Aineiston keruu.....	20
3.4	Aineiston analyysi .....	22
<b>4</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>27</b>
4.1	Yhdenvertaisuus lapsiryhmän tasolla .....	28
4.2	Yhdenvertaisuus toimintakulttuurin tasolla .....	35
4.3	Yhdenvertaisuus yhteiskunnan tasolla.....	40
<b>5</b>	<b>Luotettavuus ja eettisyys</b> .....	<b>44</b>
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>48</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>51</b>
	<b>Liite 1/ Kirjoituspyyntö varhaiskasvatuksen ammattilaisille</b> .....	<b>62</b>

# 1 Johdanto

Pro gradu -tutkielman aiheena on varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuus. Aiheeseen päädyin, kun pohdin varhaiskasvatuksen laatua ja laadun kehittämistä. Yhdenvertaisuus on yksi olennaisin lähtökohta laadukkaalle varhaiskasvatukselle (Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan kaikkea syrjimättömyyttä ja yhdenvertaisen kohtelun vaatimusta (Opetushallitus, 2022). Kasvatuksessa ja opetuksessa yhdenvertaisuus tarkoittaa todellisten mahdollisuuksien ja tilaisuuksien antamista oppimiseen kaikille lapsille (Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Tutkimus on tuonut esiin, kuinka laadukkaan varhaiskasvatuksen saavuttamiseksi tulisi tunnistaa lasten eriarvoisuuteen johtavat tekijät (Archambault, Côté & Raynault, 2020; Sevón ym., 2021). Yhdenvertaisuus on yksi tämän hetken ajankohtaisimpia aiheita suomalaisessa kasvatustieteen keskustelussa (Sevón ym., 2021, s. 132).

Yhdenvertaisuutta edistetään parhaillaan valtion tasolla, kun Sanna Marin asetti hallituksen tavoitteeksi nostaa Suomi tasa-arvon kärkimaaksi, jossa keskeisessä asemassa on opetus- ja kulttuuriministeriön hallintoala (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, s. 11). Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus on opetus ja kulttuuriministeriön strategian tavoitteena, joka ulottuu vuoteen 2030 (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019, s. 13). Eriarvoisuuden vähentäminen, oppimiseröjen kaivantaaminen, syrjäytymisen ehkäisy ja koulutuksen eriytyminen ovat Opetus- ja kulttuuriministeriön (2019, s. 11) mukaan keskeisiä tasa-arvo toimia. Yhdenvertaisuuden edistäminen on keskeinen tavoite ja painopistealue myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) meneillään olevassa arvioinnissa 2020–2023 (Ukkola & Väätäinen, 2021).

Lasten osallistumisen laadukkaaseen varhaiskasvatukseen toivotaan tasaavan perhetaustasta johtuvia eroja oppimisessa (Ukkola & Väätäinen 2021, s. 10). Varhaiskasvatuksen laatuun on viime aikoina kiinnitetty entistä enemmän huomiota. Viimeaikaiset uudistukset, kuten varhaiskasvatustien uudistus, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden normiluonteisuus vuodesta 2016 ja laadun arviointi ovat toimia, joilla varhaiskasvatuksen laatua on kehitetty (Ukkola & Väätäinen, 2021, s. 10). Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, että kaikilla lapsilla on mahdollisuus oppia ja kehittyä potentiaalisimmalla tavalla (Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Lasten oppimista, kehittymistä ja osallisuutta haastavat esimerkiksi kielelliset, kulttuuriset, etniset ja uskonnolliset, sukupuoliin, ihonväriin, tuen tarpeisiin, perhetaustaan ja sosioekonomiseen asemaan liittyvät tekijät (Eerola-Pennanen & Turja, 2017).

Yhdenvertaisuutta voidaan tarkastella moninaisuuden käsitteen kautta, joka avaa näkökulmia erilaisuuteen. Hermanforsin (2017, s. 91) mukaan varhaiskasvatuksessa on laajasti omaksuttu näkemys varhaiskasvatuskontekstin moninaisuudesta. Päiväkotien lapsiryhmät muodostuvat monella tapaa erilaisista, yksilöllisistä lapsista (Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Tutkimuksissa moninaisuutta tarkastellaan usein monikulttuurisuuden näkökulmista, jolloin tarkastelun kohteena ovat etenkin kulttuuriset erot (mm. Arvola & Lastikka, 2022; Paavola & Pesonen, 2021; Burner, Nodeland & Aamaas, 2018). Myös inklusiivinen varhaiskasvatus tuo näkökulmia yhdenvertaisuuteen. Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa on kyse valmiudesta vastata kaikkien lasten moninaisiin tarpeisiin ja rakentaa tasavertaiset oppimisen mahdollisuudet kaikille (Eerola-Pennanen & Turja, 2017).

Aikaisempi yhdenvertaisuutta käsittelevä tutkimus jo osoittaa, ettei yhdenvertaisuus toteudu tavoitteiden mukaisesti, ja tutkimustieto painottaa tietoisuuden ja osaamisen lisäämistä varhaiskasvatuksen kentällä (mm. Paavola & Pesonen, 2021). Jotta varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuutta voidaan kehittää, tarvitaan tietoa myös siitä, miten yhdenvertaisuus ymmärretään ja millaisia merkityksiä ja rakenteita yhdenvertaisuuteen liittyy. Tätä kautta pystytään saamaan näkökulmia, ikään kuin tarttumapintoja siihen, miten yhdenvertaisuutta on mahdollista kehittää.

Tutkin yhdenvertaisuutta varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemusten kautta. Kohdistan tutkimuksen varhaiskasvatuksen ammattilaisiin, sillä heillä on tietoa yhdenvertaisuudesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Päädyin käyttämään termiä varhaiskasvatuksen ammattilaiset, jolla tarkoitan varhaiskasvatuksen henkilöstöä koulutuksesta tai ammattinimikkeestä riippumatta. Varhaiskasvatustlain (540/2018, luku 6) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstöä ovat varhaiskasvatuksen opettaja, sosionomi, lastenhoitaja, perhepäivähoitaja, erityisopettaja ja päiväkodin johtaja sekä lasten tarpeet ja varhaiskasvatuksen tavoitteet huomioiden myös muu henkilöstö. He kaikki ovat vastaamassa laadukkaasti varhaiskasvatuksen toteuttamisesta ja siksi halusin tietoa heiltä kaikilta.

Tutkimus perustuu narratiiviseen lähestymistapaan. Erkkilä (2011, s. 198) määrittelee narratiivisen tutkimuksen lähtökohdaksi kertojan näkökulman. Yksilön ainutlaatuisen näkökulman ymmärtäminen on hänen mukaansa tavoiteltavampaa, kuin asioiden paikkansapitävyyden tarkistaminen esimerkiksi muiden lähteiden avulla. Ajattelen, että narratiivisen tutkimuksen keinoin pääsen tutkimaan yhdenvertaisuutta nimenomaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomana. Kertomusten kautta pyrin pääsemään lähelle varhaiskasvatuksen ammattilaisten koke-

muksia ja siten ymmärtämään niitä. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa yhdenvertaisuudesta varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemusten kautta. Olen kiinnostunut siitä, mitä he kertovat ja millaisena yhdenvertaisuus rakentuu heidän kertomuksissaan. Tutkimuksen aineiston muodostaa yhdeksän varhaiskasvatuksen ammattilaisen vapaamuotoista kirjoitelmää.

### **Tutkimuskysymyksenä on: Millaisena yhdenvertaisuus rakentuu varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksissa?**

Tutkimuksen alussa avaan tutkimuksen teoreettista taustaa ja aikaisempaa yhdenvertaisuutta käsittelevää tutkimusta. Teoreettinen viitekehys on muodostunut aineistolähtöisesti. Teorian tarkoituksena on auttaa ymmärtämään tutkimusta ja siksi käsittelen niitä keskeisimpiä teemoja, jotka nousevat tämän tutkimuksen aineiston analyysin tuloksena keskiöön. Avaan varhaiskasvatusta tutkimuksen kontekstina. Tämän jälkeen tuon esiin yhdenvertaisuuden määritelmää lain ja aikaisemman tutkimuksen pohjalta, jonka jälkeen käsittelen keskeisimpiä yhdenvertaisuutta käsitteleviä tutkimuksia. Teoreettisessa viitekehyksessä nostan huomioita myös inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta, sillä tuen tarpeet näyttäytyvät keskeisesti tässä tutkimuksessa. Teorialuvun jälkeen etenen tutkimuksen toteutukseen, joka käsittelee tutkimuksen tavoitteita, narratiivisen tutkimuksen esittelyn, aineiston keruun ja aineiston analyysin, minkä jälkeen tarkastelen tutkimuksen tuloksia. Lopuksi nostan huomioita tutkimuksen luotettavuudesta ja eettisyydestä, sekä päätän tutkimuksen pohdintaan.

Tutkimuksen aineisto on kerätty juuri niihin aikoihin, kun uusi päivitetty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) on julkaistu. Käytän uutta asiakirjaa tutkimuksessa, mutta se on veloitettu ottamaan käyttöön varhaiskasvatuksessa elokuussa 2022. Päivitetyssä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa uutena sisältönä on tuen kolmiportaisuus, mutta muilta osin sisällöt ovat pitkälti samat.

## 2 Yhdenvertaisuus varhaiskasvatuksessa

Yhdenvertaisuus on aiheena laaja. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on muodostunut aineistolähtöisesti. Tarkastelen tässä luvussa yhdenvertaisuutta aikaisemman tutkimuksen ja kirjallisuuden pohjalta näkökulmista, jotka avaavat tutkimuksen keskeisiä teemoja ja siten auttavat ymmärtämään tutkimusta. Tarkastelen yhdenvertaisuutta avaamalla aluksi varhaiskasvatuksen kontekstia.

Varhaiskasvatus määritellään varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 2 §) tarkoittavan “lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.” Pedagogiikka on tietoon perustuvaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 18). Varhaiskasvatusta voidaan järjestää päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai avoimessa varhaiskasvatustoiminnassa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1 §), joista päiväkodissa toteutettava varhaiskasvatus on yleisin varhaiskasvatuksen toimintamuoto (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 14). Tässä tutkimuksessa tarkastelen yhdenvertaisuutta yleisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Varhaiskasvatusta ohjaa varhaiskasvatuslaki ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 3 §) määritellään varhaiskasvatuksen tavoitteet, joista yhtenä tavoitteena on antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen sekä edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Myös varhaiskasvatuksen arvoperusta pohjautuu yhdenvertaisuuteen ja tasa-arvoon (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 16). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022, s. 27) velvoittaa, että yhteisön jäsenet tulee kohdata ja tulla kohdeluiksi yhdenvertaisesti riippumatta henkilöön liittyvistä tekijöistä. Yhdenvertaisuuden toteutuminen on siis määrätty jo laissa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) velvoittavana asiakirjana puhuu yhdenvertaisuudesta perusarvona.

### 2.1 Yhdenvertaisuuden määritelmää

Yhdenvertaisuuden määritelmä nojaa vahvasti yhdenvertaisuuslakiin (1325/2014, 8 §), jonka mukaan “Ketään ei saa syrjiä iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.”

Yhdenvertaisuudessa on siis ennen kaikkea kyse syrjimättömyydestä. Suomessa sekä tasa-arvolaki (1329/2014) että yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) tarkastelevat syrjintää. Tasa-arvo laki koskee sukupuolia ja yhdenvertaisuuslaki käsittää muut erot. Kirjallisuudessa käsitteitä ei käytetä kuitenkaan aina näin yksitelitteisesti, vaan käsitteet kattavat myös laajempia merkityksiä ja käsitteitä käytetään myös rinnakkain täydentämään toisiaan.

Yhdenvertaisuutta käsittelevässä tutkimuksessa yhdenvertaisuuden käsitteen rinnalle nostetaan myös tasa-arvon käsite. Esimerkiksi Kauppinen ja Alasuutari (2018) tutkivat yhdenvertaisuutta, mutta pohjaavat tutkimuksen tasa-arvon käsitteen määrittelyyn. Bernelius ja Huilla (2021, s. 16) käyttävät selvityksessään tasa-arvon käsitettä, mutta kuvaavat tasa-arvosta käytettävien käsitteiden olevan moninaisia ja heidän mukaansa yleisesti käytetään myös yhdenvertaisuuden käsitettä. Eskelinen ja Itäkare (2020, s. 201) määrittelevät yhdenvertaisuuden olevan laajempi käsite ja sukupuolten tasa-arvon puolestaan yhdenvertaisuuden erityinen tapaus. Heidän mukaansa sukupuolen lisäksi monet muut sosiokulttuuriset ja hierakiset erot vaikuttavat henkilön yhteiskunnalliseen asemaan ja oikeuksien toteutumiseen. Myös Okkonen ja Heikkinen (2019, s. 16) määrittelevät yhdenvertaisuuden tarkoittavan yleisesti sitä, että kaikille taataan samat mahdollisuudet, ja yhdenvertaisuus kattaa moninaisempia ilmiöitä kuin tasa-arvo. Heidän mukaansa arkikeskustelussa käsitteet sekoitetaan usein keskenään.

Opetushallitus (2022) määrittelee verkkosivuillaan, että yhdenvertaisuuslain tarkoitus on turvata yhdenvertainen kohtelu ja estää syrjintä kaikenlaisilla perusteilla. Opetushallitus näkee, että yhdenvertaisuuslaki ja tasa-arvo laki täydentävät toisiaan. Koulutuksen kohdalla puhutaan usein koulutuksen tasa-arvosta, vaikka viitataan myös muihin tekijöihin, kuin sukupuolten tasa-arvoon. Esimerkiksi opetushallitus (2021) puhuu koulutuksen tasa-arvosta tarkastellessa tyttöjen ja poikien tasa-arvon lisäksi maahanmuuttajataustaa ja sosioekonomisesta taustaa. Bernelius ja Huilla (2021) näkevät koulutuksen tasa-arvon intersektionaalisenä, mikä kattaa yksilöstä riippumattomat taustatekijät, jotka vaikuttavat hänen koulutuksellisiin mahdollisuuksiinsa. Näitä tekijöitä ovat sukupuoli, etninen tausta, kieli, asuinpaikka ja perheen sosioekonominen asema (Bernelius & Huilla, 2021, s. 16). Jakku-Sihvosen (2009, s. 25) mukaan tasa-arvo on yhteiskuntapoliittinen käsite ja Suomessa koulutuksen tasa-arvo on ymmärretty siten, että koulutukseen pääsyssä ja oppimistuloksissa ei saa olla systemaattista sukupuolten, alueiden ja väestöryhmien välisiä eroja. Hänen mukaansa yhdenvertaisuuden käsite on usein korvannut tasa-arvon käsitteen julkisessa keskustelussa ja tutkimuksessa. Koulutuksen tasa-arvon käsitteen korvautuminen yhdenvertaisuuden käsitteellä siirtää yhteiskunnallista keskustelua arvolähtöisyydestä kohti rakenteiden korostamista (Jakku-Sihvonen, 2009, s. 26).



Yhdenvertaisuus poikkeaa tasa-arvon käsitteestä siinä, että yhdenvertaisuuden takaamiseksi joillekin voidaan antaa enemmän tukea, jotta yhtäläiset mahdollisuudet toteutuvat (Okkonen & Heikkinen, 2019, s. 16). Eerola-Pennasen ja Turjan (2017) mukaan yhdenvertaisuus tarkoittaa kasvatuksessa ja opetuksessa todellisten mahdollisuuksien ja tilaisuuksien antamista oppimiseen kaikille lapsille. Koulutuksen kentällä puhutaan myönteisestä erityiskohtelusta, positiivisesta erityiskohtelusta tai positiivisesta diskriminaatiosta (Bernelius & Huilla, 2021, s. 113). Myönteinen erityiskohtelu viittaa eriytyviin resurssitarpeisiin lapsi- ja oppilasohjelman eriytyessä, jolloin lasten mahdollisuuksia tasataan (Bernelius & Huilla, 2021, s. 113). Yhdenvertaisuuslain (1325/2014, 9§) mukaan positiivinen erityiskohtelu tarkoittaa oikeasuhtaista erilaista kohtelua, jonka tarkoituksena on tosiasiallisen yhdenvertaisuuden edistäminen tai syrjinnästä johtuvien haittojen ehkäiseminen tai poistaminen. Kaikkien samanlainen kohtelu ei riitä takaamaan heikoimmassa asemassa oleville yhdenvertaisia mahdollisuuksia, vaan yhdenvertaisuuden toteutuminen voi edellyttää erityistarpeiden huomioon ottamista (Oikeusministeriö, 2016).

Tässä tutkimuksessa käsitän yhdenvertaisuuden tarkoittavan kaikkea syrjimättömyyttä eli sitä, että kaikki ovat samanarvoisia riippumatta henkilöön liittyvistä tekijöistä. Tätä näkökulmaa toin myös kirjoituspyynnössä (Liite 1) esiin, kun nostin yhdenvertaisuuden määritelmän lisäksi myös muutamia otteita Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018) näkökulmien laajentamiseksi.

## **2.2 Moninaisuus varhaiskasvatuksessa**

Kuten edellä todettiin, yhdenvertaisuuden voidaan käsittää laajasti tarkoittavan kaikkea syrjimättömyyttä. Yhdenvertaisuudessa on kyse siitä, miten erilaisuus nähdään ja miten erilaiset ihmiset tulevat kohdelluksi samanarvoisesti. Koska erilaisuutta on hyvin monenlaista, avaan yhdenvertaisuuden ilmiötä moninaisuuden käsitteen kautta. Nostan seuraavaksi esiin, mitä kirjallisuus ja aikaisempi tutkimus on käsitellyt aiheeseen liittyen.

Moninaisuutta tarkastellaan tutkimuksessa erilaisin käsittein ja merkityksin. Tutkimuksessa esiintyy usein monikulttuurisuuden, kulttuurisen moninaisuuden tai moninaisuuden käsite. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022, s. 27) puhuu kulttuurisesta moninaisuudesta viitattaessaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen. Tuorin (2012, s. 272) mukaan monikulttuurisuudesta ei ole olemassa yhtä määritelmää, mutta useimmiten monikulttuurisuudella

viitataan eri kulttuureihin. Hermanfors (2017, s. 91) määrittelee moninaisuuden koskevan perherakennetta, monikulttuurisuutta, sukupuolta, seksuaalisuutta, uskontoa, sosiaalista asemaa, etnisyyttä ja vammaisuutta. Eerola-Pennanen ja Turja (2017) käyttävät taas moninaisuuden käsitettä puhuessaan lasten ikään, sukupuoleen, sosiaaliluokkaan, yksilöllisiin kykyihin, toiminnallisiin rajoitteisiin, kulttuuritaustaan ja etnisyyteen liittyvistä seikoista. Moninaisuuden ja monikulttuurisuuden käsitteillä määritellään tarkoittavan osin samoja, mutta myös eri asioita. Erilaiset käsitteet ja määritelmät kertovat siitä, että Suomesta puuttuu monikulttuurisen kasvatuksen täsmentynyt määritelmä (Holm & Londen, 2010). Ymmärrän moninaisuuden tarkoittavan laajemmin kaikenlaista erilaisuutta, kun taas monikulttuurisuus voi merkitykseltään viitata nimenomaisesti koskemaan vain kulttuureita.

Tutkimuskirjallisuudessa moninaisuutta tarkastellaan vahvasti eri kulttuureihin peilaten (mm. Arvola & Lastikka, 2022; Paavola & Pesonen, 2021; Burner ym., 2018). Paavolan ja Pesosen (2021) mukaan monikulttuurisuuteen liittyy vahvasti käsitys kuulumisesta ja ulkopuolisuudesta. Esimerkiksi Burnerin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa moninaisuus rakentui koskevan vain tiettyjä lapsia. Myös Paavolan (2009, s. 112) tutkimuksessa monikulttuurisuutta verrattiin suhteessa suomalaisiin tai normaaleihin lapsiin ja monikulttuurisuus liitettiin selkeimmin maahanmuuttajataustaisiin lapsiin. Monikulttuurisuudesta puhuttaessa ihmisiä tullaan jakaneeksi helposti erillisiin ryhmiin (Paavola, 2009; Puuronen, 2011, Tuori, 2012; Burner ym., 2018). Eerola-Pennanen (2020) mukaan vähemmistöryhmien lapset tulevat määritelleeksi kahden kulttuurin väliin, ikään kuin tyhjään tilaan, mikä selittää vähemmistöryhmien poikkeavaa käytöstä. Myös kompetentin eli osaavan, aktiivisen ja tietävän lapsen käsite ei ole kulttuurisesti ja sosiaalisesti arvovapaa, ja vähemmistökulttuurin tai matalan statuksen perheestä tuleva lapsi suljetaan pois kompetentin kategoriasta (Eerola-Pennanen, 2020).

Varhaiskasvatus on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 27). Monikulttuurisuus Suomessa on liitetty tarkoittamaan etnisiä tai kulttuurisia eroja, mikä juontaa juurensa siitä, että muuttoliikenne on muovannut hyvin yhtenäistä yhteiskuntaa (Millei, 2019). Kulttuuri ja moninaisuus liitettiin vain maahanmuuttajaväestöön 1990-luvulla, jolloin maahanmuutto lisääntyi (Lappalainen, 2009). Puuronen (2011, s. 68) mukaan suomalaisen kulttuurin homogeenisuus näyttäytyi vahvimmin juuri ennen 1990-lukua. Tutkimuksessa suomalainen kulttuuri ja suomalainen koulutusjärjestelmä nähdään edelleen hyvin homogeenisena (Hermanfors, 2017; Eskelinen & Itäkare, 2020; Lastikka, 2020; Eerola-Pennanen, 2020; Paavola & Pesonen, 2021). Huttunen, Löytty ja Rastas

(2005, s. 16–18) kritisoivat käsitystä homogeenisuudesta, sillä heidän mukaansa monikulttuurisuus ei ole Suomessa uusi asia, vaan monikulttuurisuus käsitteenä on uusi. Myös Tuori (2012, s. 273) puhuu Suomesta monikulttuurisena maana. Honkanen (2017) toteaa tutkimuksessaan, että suomalaisen kulttuuriin homogeenisuus on pelkkä harhakuva ja osoittaa, että Suomessa on lukuisia erilaisia kulttuureita. Gearon, Miller ja Kostogriz (2009) kuitenkin vastaavat kritiikkiin, että vaikka monikulttuurisuus valtioiden sisällä ei ole uusi, sen laajuus ja monimuotoisuus on lisääntynyt viime vuosikymmeninä.

Kulttuurinen moninaisuus on tullut myös osaksi lasten maailmaa, kun maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on päiväkodeissa lisääntynyt (Eerola-Pennanen, 2020). Tutkimusten mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset asettuvat eriarvoiseen asemaan kantaväestöön verrattuna. Opetushallituksen (2021, s. 3, 10) mukaan maahanmuuttajataustaiset lapset ovat yleensä epäedullisessa asemassa ikätovereihinsa nähden koulutukseen osallistumisessa ja Suomessa maahanmuuttajatausta on yhteydessä vahvemmin oppimistuloksiin kuin sosioekonominen tausta (Opetushallitus, 2021, s. 10). Paavolan (2009, s. 112–113) tutkimuksessa monikulttuurisuuskasvatuksen tarvetta ei tunnustettu, vaan lähtökohdaksi asetettiin suomalaisille suunnattu opetus ja suomen kielen osaaminen, jolloin lasten erilaisia taustoja ei otettu huomioon pedagogisen toiminnan suunnittelussa. Tutkimuksessa kieli nähtiin selkeänä oppimisen ja siinä ilmenneiden ongelmien määrittäjänä (Paavola, 2009, s. 118–119). Burnerin ja kollegoiden (2018, s. 10) tutkimuksessa kieli nähtiin keinona ottaa moninaisuus huomioon. Honkon ja Mustosen (2020, s. 530) tutkimuksessa kieli nousi keskeiseksi haasteeksi, joka vaikeutti etenkin vuorovaikutusta. Arvola, Raunamo ja Kyttälä (2017) toteavat tutkimuksensa pohjalta, ettei kyse ole maahanmuuttajataustaisten lasten taidoissa olevat ongelmat, vaan kulttuuriset ja kielelliset erot. Heidän mukaansa tuleekin kiinnittää huomiota monikulttuurisen kohtaamisen näkökulmaan eli miten maahanmuuttajataustaisten lasten käyttäytymistä tulkitaan, sillä varhaiskasvatuskulttuurin toimintatavat eivät näyttäydy kaikille samanlaisina (Arvola ym., 2017)

Moninaisuuden ja monikulttuurisuuden liittäminen vain erilaisiin kulttuureihin antaa virheellistä vaikutelmaa siitä, ettei Suomessa muuten esiinny monimuotoisuutta tai monikulttuurisuutta, ja vain suomalainen kulttuuri olisi ikään kuin normaalia (Paavola & Pesonen, 2021, s. 1–2). Millein (2019, s. 48) mukaan homogeenisuuden oletuksen ongelmana on, ettei nähdä suomalaisen yhteiskunnan eriarvoisuuksia. Tutkimuksessa tulisi enemmän kiinnittää huomiota esimerkiksi sosioekonomiseen taustaan ja rakenteellisiin tekijöihin (Burner ym., 2018; Sevón ym., 2021). Lisäksi suomalaisessa varhaiskasvatustutkimuksessa sukupuoleen liittyvää tutkimusta on vähän verrattuna muilla kasvatuksen ja koulutuksen kentillä käyty keskustelu sukupuolen

merkityksestä (Alasuutari, 2016). Eskelisen ja Itäkareen (2020, s. 213) mukaan sukupuolen moninaisuus on suomalaisessa kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä vielä näkymätöntä.

Banksin (1997, s. 3–4) mukaan monikulttuurinen kasvatus on pyrkimystä yhdenvertaisiin kasvatukseen ja oppimisen mahdollisuuksiin yksilön etnisestä, kulttuurisesta, uskonnollisesta ja sukupuoliin liittyvistä taustoista riippumatta. Hän lisää, että monikulttuurisuus tulisi nähdä vaikiintuneen opetuksen muuttamista käytännössä, jotta kaikilla olisi mahdollisuus samanarvoiseen opetukseen. Lisäksi tulee huomioida, että monikulttuurinen kasvatus tarkoittaa sekä enemmistöjen kuin vähemmistöjenkin lapsia (Arvola, 2021, s. 18). Arvolan ja kollegoiden (2017, s. 2545) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien tulisi kehittää päivittäisiä käytäntöjä joustavamaksi niin, että kaikkien lasten on mahdollista osallistua.

Tutkimuksissa nousee esiin, kuinka moninaisuutta osataan jo tunnistaa, mutta haasteeksi muodostuu käytännön konkreettinen toiminta (Burner, 2018; Eskelinen & Itäkare, 2020; Honko & Mustonen, 2020; Paavola & Pesonen, 2021). Esimerkiksi Burnerin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa valtaosa opettajista ei osannut konkreettisesti kuvata työskentelyään moninaisuuden kanssa. Honkon ja Mustosen (2020) tutkimuksessa haasteet liittyivät taas varhaiskasvatuksen henkilöstön epävarmuuden kokemuksiin, näkemyseroihin ja puutteellisiin resursseihin. Tutkimuksessa nousee vahvasti esiin koulutuksen ja tietoisuuden tarve varhaiskasvatuksen henkilöstölle (Arvola & Lastikka, 2022; Paavola & Pesonen, 2021; Eskelinen & Itäkare, 2020; Archambault ym., 2020; Burner ym., 2018; Viljamaa & Takala, 2017).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet saavat tutkimuksessa kritiikkiä siitä, että yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja sukupuolisensitiivisyys näyttäytyy jo melko vahvana, mutta keinot tavoitteiden saavuttamiseksi jäävät sanoittamatta (Eskelinen & Itäkare, 2020). Lisäksi asiakirja sisältää mainintoja moninaisuuteen liittyen, mutta koska käsitteitä ei avata konkreettisemmin, jää erilaisille tulkinnoille varaa (Paavola & Pesonen, 2021). Varhaiskasvatussuunnitelman velvoittavana asiakirjana tulisi olla riittävän selkeä, sillä epäselvyydet vaarantavat varhaiskasvatuksen laadun ja voi pahimmillaan aiheuttaa toiseutta ja syrjintää (Paavola & Pesonen, 2021 s. 3).

### 2.3 Inklusiivinen varhaiskasvatus

Yhdenvertaisuus on tiiviisti yhteydessä inklusioon, jota varhaiskasvatuksessa edelleen tutkitaan ja kehitetään kiivaasti. Inklusiolla on alkujaan tarkoitettu erityistä tukea tarvitsevien henkilöiden mahdollisuutta oppia yhdessä muiden ikäistensä kanssa mutta käsite on laajentunut käsittämään kaikkea yhteiskunnallista elämää sekä kaikkia niitä henkilöitä ja ryhmiä, joiden osallisuus on jollain tavalla uhattuna (Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Pihlajan (2021) mukaan inklusiossa on kyse tasa-arvoon pohjaavasta kasvatuksesta ja koulutuksesta, jossa mahdollistetaan kaikkien osallisuus, syrjimättömyys sekä tutkitaan ja noudatetaan yhdenvertaisuutta. Heiskanen ja kollegat (2021, s. 14) määrittävät inklusiivisuuden tarkoittavan kaikkien lasten tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta, moninaisuuden arvostusta, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Inklusion voi määritellä olevan sen taustalla vaikuttavien arvojen toteuttamista käytännössä (Viitala, 2019).

Inklusio perustuu erityiskasvatuksen historiaan, josta seuraavaksi lyhyt tiivistys Viitalan (2019) mukaan. Aikoinaan tukea tarvitseville ihmisille järjestetyt palvelut tuotettiin segregoidusti eli esimerkiksi vammaisille ja tukea tarvitseville lapsille oli erityiskouluja ja vammaislaitoksia. Varhaiskasvatuksessa segregoidut järjestelmät olivat pääosin erillisiä erityisryhmiä, mutta myöhemmin tukea tarvitsevat lapset integroitiin tavallisiin ryhmiin, jolloin osa ryhmästä oli tukea tarvitsevia lapsia. Integraatio käsitteenä viittaa siis segregaaion purkuun, jossa lapsi sijoitetaan samaan päiväkotiin muiden lasten kanssa. Inklusiossa näkökulma lähtee kaikkien lasten yhteisestä varhaiskasvatuksesta, jolloin lapsen tarvitsemat tukitoimet ja yksilöllinen pedagoginen ohjaus, kuten varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki, tuodaan hänen lähiympäristöönsä, hänen omaan päiväkotiryhmäänsä. Eli inklusiossa palvelut tuodaan sinne missä lapsi on (Viitala, 2019).

Inklusiivisuus on ollut varhaiskasvatuksen toimintaperiaatteena jo pitkään, mutta elokuussa 2022 voimaan tulevassa varhaiskasvatuslaissa inklusiivisuuden tavoite kirjataan lakiin (Hallituksen esitys 148/2021, s. 30). Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) inklusio näyttäytyy vahvemmin kuin aiemmassa perusteasiakirjassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 3) mukaan inklusiivisuus on käsitteenä laaja ja se tulee nähdä kaikkia lapsia koskevana ja varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyvänä periaatteena, arvona ja kokonaisvaltaisena tapana ajatella. Varhaiskasvatusta tulee toteuttaa inklusiivisten periaatteiden mukaisesti,

joita ovat kaikkia lapsia koskevat yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen sekä sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys (Hallituksen esitys 148/2021, s. 30–31).

Viljamaa ja Takala (2017) tutkivat varhaiskasvatuksen erityisopettajien ajatuksia erään kunnan inklusiotoimista, jossa pienryhmät ja integroidut erityisryhmät lakkautettiin ja kaikki lapset siirtyivät yhteisiin ryhmiin, ja lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva muutettiin konsultoivaksi, kun aiemmin osa heistä työskenteli päiväkotiryhmissä. Tulosten mukaan muutos oli liian nopea, tiedottamisen riittämätöntä ja lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajien kuulemisen olematonta (Viljamaa & Takala, 2017, s. 214). Muutosten myötä varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokivat, etteivät kerkeä tehdä työtä riittävän hyvin ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja koko päiväkodin henkilökunnan koulutus nähtiin riittämättömänä (Viljamaa & Takala, 2017, s. 215).

Valtaosassa inklusiota käsittelevissä tutkimuksista inklusiota pidetään lähtökohtaisesti hyvänä asiana, mutta haasteeksi koetaan resurssien ja osaamisen puute (van der Werf, Slot, Kenis & Leseman, 2021; Laakso, Pihlaja & Laakkonen, 2020; Zabeli, Gjelaj & Ewing, 2020; Ginner Hau, Selenius & Björck Åkesson, 2020; Chhabra, Bose & Chadha, 2018; Viljamaa & Takala, 2017; Pihlaja & Neitola, 2017). Laakson ja kollegoiden (2020) mukaan käsitykset inklusiosta vaihtelevat ja inklusion toteutuminen käytännössä on epäselvää, joten inklusion käsitteen määrittely vaatii selkeyttämistä ja varhaiskasvatuksen käytännön toiminnan tarkastelua (Laakso ym., 2020, s. 391–392).

Inklusiivisen varhaiskasvatuksen haasteena nähdään pedagogisen toiminnan laatu, joka voi vaihdella suurestikin kuntatasolla ja eri ryhmissä johtuen vaihtelevista palvelurakenteista, resursseista ja henkilökunnan osaamisesta ja asenteista (Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Van der Werfin ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa nousi esiin, kuinka eri varhaiskasvatuksen palvelun tarjoajat suhtautuvat eri tavoilla inklusioon ja yleisiin vaatimuksiin, jolloin laatu vaihtelee huomattavasti. Suomessa yksityisessä varhaiskasvatuksessa tuen järjestämisen esteinä nähtiin taloudelliset syyt (Repo ym., 2018, s. 131). Pihlaja ja Neitola (2017, s. 81) kritisoivat varhaiskasvatuksen lainsäädännön puutteellisuutta. Heidän mukaansa lainsäädäntö sisältää enimmäkseen tavoitelauseita, eikä siitä tule ilmi tarvittavia rakenteita ja resursseja eikä sitä, miten varhaiserityiskasvatusta tulisi toteuttaa.

Inklusiiossa ei ole kyse vain lasten fyysisestä läsnäolosta vaan palvelun valmiudesta vastata lasten moninaisuuteen myös pedagogisen toiminnan tasolla (Eerola-Pennanen & Turja, 2017).

Inkluusiossa on ennen kaikkea kyse kasvatushenkilöstön asenteista ja valmiuksista kohdata lasten moninaisuutta sekä rakentaa tasavertaiset oppimisen mahdollisuudet (Eerola-Pennanen & Turja, 2017). Millei (2019, s. 48) kritisoi suomalaista yksilöllistävää pedagogiikka, jonka ongelmana on monimuotoisuuden näkeminen vain yksilöllisinä eroina, unohtaen esimerkiksi taloudellisen eriarvoisuuden. Erilaisuus ei määräydy vain yksilöllisistä lähtökohdista vaan siihen sisältyy kulttuurisia käytäntöjä (Hermanfors, 2017, s. 91). Millei (2019, s. 49) näkee ongelmallisena, mikäli inklusio tarkoittaa sopeutumista oletettuihin normeihin, kuten kielen oppimiseen tasavertaisen osallistumisen mahdollistamiseksi. Hän jatkaa, että vaikka tämäkin on tärkeää, tulee miettiä myös normaaliuden kysymyksiä.

### **3 Tutkimuksen toteutus**

Tässä luvussa kerron tutkimuksen etenemisestä ja metodologisista valinnoista, joihin tutkimus perustuu. Avaan aluksi tutkimuksen tavoitteita ja asetan tutkimuskysymyksen. Tämän jälkeen kuvaan narratiivisuutta tutkimuksen lähestymistapana ja jatkan aineistonkeruuprosessin esittelyyn ja lopuksi aineiston analyysiin. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa tutkin varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia yhdenvertaisuudesta vapaamuotoisten kirjoitelmien pohjalta. Tutkimusprosessi on edennyt vaiheittain tutkimusaiheen valinnasta tutkimuskirjallisuuteen perehtymiseen ja aineiston hankintaan ja käsittelyyn. Tutkimuksen eteneminen on ollut kuitenkin prosessimaista, jossa eri vaiheet ovat olleet jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Myös tutkimuskysymys on täsmentynyt tutkimuksen edetessä.

#### **3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys**

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on yhdenvertaisuudesta. Olen kiinnostunut siitä, mitä varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertovat kokemuksistaan ja miten yhdenvertaisuus rakentuu näissä kertomuksissa. Ajattelen, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia tutkimalla voidaan tuoda esiin niitä merkityksiä ja rakenteita, jotka vaikuttavat yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Tavoitteena on, että tutkimus tuo näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Toivon myös, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset pystyvät hyödyntämään tutkimusta työssään.

Tutkimuskysymys on muotoutunut oman mielenkiinnon ja aiemman tutkimustiedon pohjalta. Tutkimuskysymys sai lopullisen muotonsa aineiston pohjalta.

#### **Tutkimuskysymykseni on:**

Millaisena yhdenvertaisuus rakentuu varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksissa?



### 3.2 Narratiivisuus tutkimuksen lähestymistapana

Narratiivisuus on yksi laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta (Puusa & Juuti, 2020). Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkimuksen kohteina olevien henkilöiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja merkityksistä, joita ihmiset antavat tutkittavalle asialle (Puusa & Juuti, 2020). Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen ja tutkimuskohteen kokonaisvaltainen tutkimus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161). Narratiivisuudessa huomio kohdistuu kertomuksiin ja kerrontaan todellisuuden tuottajina ja rakentajina (Heikkinen, 2000, s. 47; Heikkinen, 2018). Puusan, Hännisen ja Mönkösen (2020) mukaan narratiivisen tutkimuksen lähtökohtana on, että kertomukset ovat ensisijainen keino kommunikoida, selittää ja ymmärtää inhimillistä elämää.

Kertomukset voivat pitää sisällään henkilökohtaisia, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä (Heikkinen, 2018, 180). Laitinen ja Uusitalo (2008, s. 136) täsmentää, että tutkittavan ilmiön kerronnassa voi olla mukana henkilökohtaista kerrontaa, mielipiteitä, ajatuksia ja kokemuksia, mutta usein ne sisältävät myös poliittisen ulottuvuuden. Läsnä voivat olla arjen toimintakulttuurit ja laajempi yhteiskunnallinen konteksti arvoineen, normeineen, uskomuksineen ja lakeineen (Laitinen & Uusitalo, 2008, s. 136).

Narratiivinen tutkimus pohjautuu konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan ihmiset rakentavat tietoa kertomusten välityksellä (Heikkinen, 2000, s. 50). Tieto ja tietäminen ovat vahvasti yhteydessä sosiaaliseen todellisuuteen, jossa kielellä ja puheella on keskeinen merkitys (Kekäle & Puusa, 2020). Puusan ja kollegoiden (2020) mukaan narratiivisuus laajasti kuvailtuna on ihmisen tapaa olla vuorovaikutuksessa keskenään. Tieto maailmasta ja omasta itsestä rakentuu aikaisempien kokemusten ja tiedon varassa sekä muuttaa muotoaan koko ajan (Heikkinen, 2000, s. 50). Kekäle ja Puusa (2020) puhuvat tiedon moninäkökulmaisuudesta. Ei ole olemassa vain yhtä todellisuutta, vaan todellisuus rakentuu eri tavoin ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Heikkinen, 2000, s. 50). Tieto on siten myös tulkinnallista (Kekäle & Puusa, 2020).

Narratiivinen tutkimus on hyvin monitieteinen, eikä muodosta yhtenäistä ja selkeää kokonaisuutta (Hänninen, 2018). Eri tieteenalojen ja koulukuntien välillä on huomattavia eroja siinä, miten narratiivisuus ymmärretään (Heikkinen, 2000, s. 49). Narratiivisuudella voidaan tarkoittaa tietämisen tapaa ja tiedon luonnetta, tutkimusaineiston luonnetta, aineiston analyysitapaa

sekä narratiivien käytännöllisiä merkityksiä (Heikkinen, 2000; Puusa ym., 2020). Tässä tutkimuksessa narratiivisuus tarkoittaa etenkin ihmisten tapaa ymmärtää ja jakaa kokemuksiaan ja tietoa. Myös tutkimusaineisto ja aineiston analyysi pohjautuu narratiivisiin sovelluksiin.

Narratiivisen tutkimuksen kohdalla ei puhuta niinkään tutkimusmenetelmästä, sillä narratiivinen tutkimuskirjallisuus ei anna valmiita vastauksia narratiivisen tutkimuksen toteuttamiseen. Narratiivista tutkimuskirjallisuutta voidaan kuvata enemmän ideapankkina kuin sääntöinä (Hänninen, 2018). Heikkinen (2018) käsittää narratiivisen tutkimuksen tutkimusmetodin sijaan tutkimusotteena, taustafilosofiana tai tutkimuksellisenä lähestymistapana. Laitinen ja Uusitalo (2008, s. 110) kuvaavat narratiivista tutkimusta tieteiden välisenä keskusteluverkostona, jossa tarinan käsite on keskeinen. Tiivistetysti narratiivinen tutkimus on laadullisen tutkimuksen joukko, jossa kertomuksia käytetään kuvaamaan ihmisten toimintaa (Polkinghorne, 1995; Heikkinen, 2000). Tässä tutkimuksessa narratiivinen lähestymistapa on muotoutunut tutustumalla aikaisempiin narratiivisiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Myös tutkimuksen tavoitteet ja aineisto ovat muokanneet sitä, miten narratiivisuus näyttäytyy tässä tutkimuksessa.

Narratiivisuuden käsite tulee latinan kielestä, jonka substantiivi *narratio* tarkoittaa kertomusta ja verbi *narrare* kertomista (Heikkinen, 2000, s. 48). Suomen kieleksi käännettynä narratiivisuus tarkoittaa kerronnallisuutta tai kertomuksellisuutta (Heikkinen, 2018). Käytän narratiivisuuden käsitettä viitattaessa tutkimuksen lähestymistapaan, jota käytetään yleisemmin myös tutkimuskirjallisuudessa. Narratiivisen tutkimuksen keskeisin käsite on tarina, jota suomen kielessä käytetään synonyymina kertomuksen kanssa (Heikkinen, 2018). Tutkimuskirjallisuudessa, etenkin kirjallisuustieteessä käsitteiden välille voidaan tehdä myös merkityksellisiä eroja (Polkinghorne, 1995; Hänninen, 2018; Heikkinen, 2018). Lisäksi termejä tarina ja kertomus määritellään eri tavoin (Hänninen, 2018).

Tarinan määrittelyyn liitetään olennaisesti tapahtumien kulku ja juoni (mm. Polkinghorne, 1995, Hänninen, 2018, Heikkinen, 2018). Polkinghornen (1995) mukaan tarinan juoni vetää tapahtumat ja teot järjestyneeksi kokonaisuudeksi. Hän jatkaa, että tarinan voi ymmärtää yleisesti tarkoittavan kertomuksia, joissa peräkkäiset tapahtumat yhdistyvät yhteiseksi tapahtumaksi. Tarinassa on myös keskeistä, miten se päättyy (Hänninen, 2018). Kertomuksella yksinkertaisimmillaan tarkoitetaan mitä tahansa tekstiä, joka muodostuu kokonaisista lauseista (Polkinghorne, 1995). Heikkinen (2018) määrittelee kertomusta ikään kuin yläkäsitteenä, joka sisältää tarinan, kertomisen tavan, muodon ja välineen, jolla kertomus kerrotaan. Hänninen (2018)

taas kuvaa kertomusta tapana esittää tarina aistittavissa muodossa vastaanottajalle. Hänen mukaansa kertomus ei välttämättä etene kronologisesti, vaan voi sisältää takaumia ja harppauksia ajassa eteenpäin. Tämä kertomuksen moniulotteisuus on ihmisen kerronnalle tyyppillistä ja näkyy myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Tutkimuksessani käytän kertomuksen käsitettä viitatessani varhaiskasvatuksen ammattilaisten kirjoitelmiin, sen vapaamman määrittelyn vuoksi. Kertomuksen käsite siten mahdollistaa monipuolisen kirjallisen aineiston käytön tutkimuksessa. Aineiston hankkimiseksi pyydän varhaiskasvatuksen ammattilaisia kertomaan yhdenvertaisuuden kokemuksistaan. Kertominen on toimintaa, jolla on jokin tarkoitus (Hänninen, 2018). Haluan antaa mahdollisuuden kirjoittaa vapaamuotoisesti ilman tyylin ja muodon vaatimuksia. Keskityn tässä tutkimuksessa siihen, mitä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat, ei niinkään kertomusten rakenteeseen tai juonen kulkuun.

Narratiivisuudessa ei pyritä objektiiviseen totuuteen, vaan tieto on subjektiivista riippuen ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta (Heikkinen, 2000, s. 50–51). Narratiivinen tiedonkäsitys on myös siten vahvasti kontekstisidonnaista. Tutkimuksen aineistossa osallistujat tarkastelevat tutkittavaa ilmiötä kukin omista lähtökohdistaan, kokemuksineen ja ajatuksineen ja vuorovaikutuksessa muhin henkilöihin. Lisäksi aineistossa näkyy osallistujien erilaiset tavat asettaa itsensä suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Kekäleen ja Puusan (2020) mukaan tutkittavat eivät ole tutkimuskohteesta irrallisia, vaan tietoisia ja toimivia subjekteja. Kaasila (2008, s. 43) nostaa esiin myös kertomuksen merkityksen kertojalle ja yleisölleen. Kertomuksiin vaikuttaa se, mitä varten kertomuksia kerrotaan. Tässä tutkimuksessa kirjoitelmat ovat laadittu pyynnöstä tutkimuksen tarkoitusta varten. Myös tutkijan asema on subjektiivinen, sillä tieto on sidoksissa tiedonhankkijaan valintoihin, tarkastelukulmaan ja menetelmiin (Kekäle & Puusa, 2020). Tutkimuksen tekijä vaikuttaa olennaisesti siihen, minkälaista tietoa tutkimuksella saadaan (tutkijan positiosta lisää luvussa 5). Näin tutkimus on myös moniäänistä sisältäen sekä kirjoittajien äänen, että tutkijan äänen tulkintojen ja pohdinnan kautta.

### 3.3 Aineiston keruu

Aineistonkeruun lähtökohtana on saada tietoa tutkittavasta aiheesta. Tutkimusongelma määrittää sen, millainen aineisto kerätään (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tavoitteenani oli saada tietoa varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuudesta nimenomaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmasta ja heidän kertomana. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään sellaisia aineistonkeruumenetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esille (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164). Narratiivinen lähestymistapa tuntui luontevalta ja vastasi tutkimuksen tavoitteisiin. Narratiivisessa tutkimuksessa tuodaan esiin henkilön yksilöllisiä kokemuksia. Kertomukset ja niiden tutkiminen on luonnollinen tapa tehdä tutkimusta, kun halutaan ymmärtää ihmisten toimintaa ja ajattelua (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 2008, s. 7). Salon mukaan (2008, s. 83–84) kertomus on tietämisen muoto ja kertomukset ja kokemukset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Kertomusten kautta pyrin pääsemään varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemusten äärelle ja ymmärtämään myös kertomuksiin liittyviä merkityksiä.

Yksinkertaisimmillaan narratiivinen aineisto on kerrontaan perustuvaa aineistoa (mm. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Heikkinen, 2018) ja aineistona voi käyttää monenlaisia aineistotyyppisiä (Hänninen, 2018). Vaativimmassa merkityksessä aineistolta edellytetään kertomuksellisia piirteitä, esimerkiksi ajallisesti loogisen rakenteen noudattamista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Kun halutaan tietää yksittäisen ihmisen kokemuksista, on yksilöhaastattelu tai kirjoituspyyntö toimivin tapa kerätä aineistoa (Puusa ym., 2020). Haastattelu on kuitenkin yleisin narratiivisen tutkimuksen aineistonkeruutapa kansainvälisestikin (Hänninen, 2018; Puusa ym., 2020). Haastattelun vahvuutena on vuorovaikutuksellisuus, mikä luo merkityksiä etenkin narratiiviseen tutkimukseen, kun tutkitaan tiedon subjektiivista rakentumista.

Alkuperäinen suunnitelmani oli kerätä aineisto teemahaastatteluilla eräässä kaupungissa ja otin yhteyttä varhaiskasvatuspäällikköön tutkimusluvan saamiseksi. Sovitusti lähetin haastattelu-pyyntöjä kaupungin päiväkoteihin johtajien välityksellä, mutta kiinnostusta haastatteluille ei ollut. Kokeilin toista aineistonkeruumenetelmää, vapaamuotoisia kirjoitelmia. Ajattelin, että kirjoitelmat voisi olla helpommin lähestyttävä aineistonkeruumuoto, kun tutkimukseen osallistuja voi itse päättää missä ja milloin kirjoitelman laatii. Koska olin hahmotellut tutkimusta haastatteluiden pohjalta, tuli kirjoitelmien kohdalla uudelleen pohtia aineistonkeruun sopivuutta suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Määrittelin kirjoitelmat vapaamuotoisiksi, sillä halusin, että

tutkimukseen osallistujat voivat kirjoittaa heille sopivalla tavalla. Koska kiinnostusta tutkimukseen osallistumiselle ei näin ollut, laajensin aineistonkeruuta Facebookiin.

Päädyin Facebookiin, sillä se mahdollisti tutkimuspyynnön jakamisen usealle henkilölle paikasta riippumatta. Kososen, Laaksosen, Rydenfeltin ja Terkamo-Moision (2018, s. 118) mukaan sosiaalisen median käyttö tutkimuksessa on yleistynyt paljon. Esimerkiksi juuri opinnäytteiden aineistonkeruu sosiaalisessa mediassa on suosittua. Laaksonen, Matikainen ja Tikka (2013) näkevät internetin olevan hyvä työkalu erityyppisten aineistojen keräämiseen. Heidän mukaansa internetin tutkimuksellinen suosio selittyy sen yhä merkittävämmällä roolilla yhteiskunnassa. Tutkimuksellisesti näen internetin tarjoavan sekä tutkimuksen tekijälle että tutkimukseen osallistujalle monia etuja, mutta toisaalta tutkimuksessa on huomioitava uudenlaisia eettisyyden ja luotettavuuden kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa sosiaalinen media toimi työkaluna tai alustana tutkimuspyynnön jakamiseen. Kososen ja kollegoiden (2018, s. 118) mukaan yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä sosiaalisessa mediassa ovat juuri tiedotteen tai kutsun julkaiseminen sosiaalisen median alustalla.

Julkaisin kirjoituspyynnön (Liite 1) neljään Facebook-ryhmään, jotka ovat tarkoitettu varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Ryhmät olivat yksityisiä, joten minun täytyi ensin pyytää lupa ryhmään liittymiseksi. Kirjoituspyyntöä tuli muotoilla sosiaaliseen mediaan sopivaksi tiivistämällä sisältöä mutta toisaalta tuli säilyttää kaikki tarvittava tieto tutkimukseen osallistumiseksi. Valli (2018) huomauttaa, että lomakkeen pituudella voi olla vaikutusta siihen, kuinka moni lopulta vastaa tutkimukseen. Kirjoituspyyntö sisälsi yhdenvertaisuuden määritelmän, poimintoja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018) aiheeseen liittyen ja apukysymyksiä. Tarkoituksena oli orientoida tutkimukseen osallistujia aiheeseen ja saada relevanttia tietoa aiheeseen liittyen. Ennen kirjoituspyynnön julkaisua pyysin opiskelukaverilta kommentteja sen toimivuudesta, joiden pohjalta tein viimeiset muokkaukset.

Kirjoituspyynnössä oli linkki Webropolilla laadittuun vastauslomakkeeseen. Webropolilla luotu vastauslomake sisälsi apukysymykset, kirjoitelmakentän ja valintaruudun, jolla tutkimukseen osallistuja antoi luvan käyttää kirjoitelmaa tutkielmani aineistona. Valinta oli myös ehtona kirjoitelman lähettämiseksi. Henkilötietoja ja muita taustatietoja ei kerätty. Halukkaat pystyivät osallistumaan tutkimukseen lähettämällä vapaamuotoisen kirjoitelman anonymisti Webropolin kautta. Julkaisin kirjoituspyynnön ensimmäisen kerran marraskuussa 2021 ja aineiston täydentämiseksi uudelleen maaliskuussa 2022. Tutkimukseen osallistuminen oli melko vähäistä, vaikka sinnikkäästi yritinkin aineistoa saada.

Tutkimusaineiston muodostaa yhdeksän varhaiskasvatuksen ammattilaisen vapaamuotoista kirjoitelmää eli kertomusta. Olen numeroinut kertomukset (1–9). Kokosin aineiston yhteen word-tiedostoon. Aineisto on laajuudeltaan vajaa 12 sivua (3463 sanaa) tekstiä (fontti Times New Roman, riviväli 1,5) sisältäen alkuperäisten kertomusten rakenteen. Kertomukset ovat pituudeltaan puolesta sivusta kahteen sivuun. Laajuudeltaan aineisto vaikutti suppealta. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullista tutkimusta voidaan tehdä pienestäkin aineistosta ja opin- näytetyössä aineiston koko ei ole merkittävä kriteeri. Sisältö vaihteli eri kertomusten välillä, mutta oli kuitenkin pääosin rikasta. Kertomukset olivat mielenkiintoista luettavaa ja toivat esiin yhdenvertaisuuden ilmiötä monista eri näkökulmista. Olisin mielellään lukenut kertomuksia lisää ja useampi kertomus olisi voinut rikastaa aineistoa entisestään. Aineiston analyysin edetessä huomasin kuitenkin, että kertomukset sisältävät paljon tutkimustehtävän kannalta olennaista tietoa ja pystyin vastaamaan tutkimuskysymykseeni.

### **3.4 Aineiston analyysi**

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta keskeiset ydinkategoriat tai perusulottuvuudet, jotka kuvaavat tutkimuskohdetta (Kiviniemi, 2018). Tavoitteena on selkeyttää ja tiivistää aineistoa sekä tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta (Eskola & Suoranta, 1998). Narratiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysiin on lukuisia menetelmiä, jotka määräytyvät sen mukaan, mitä halutaan tietää (Puusa ym., 2020). Hännisen (2018) mukaan keskeisin ero niiden välillä tehdään sen mukaan, ollaanko kiinnostuneita kertomuksen sisällöstä vai kertomisen tavasta. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut kertomusten sisällöstä eli siitä, mitä varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertovat kokemuksistaan yhdenvertaisuudesta.

Aineiston analyysi pohjautuu Polkinghornen (1995) narratiivien analyysiin, jota täydentää Lieblichin ja kollegoiden (1998) kertomusten kategorinen sisällön analyysi. Polkinghorne (1995) määrittelee kaksi narratiivisen tutkimuksen analyysisuuntausta: narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin. Narratiivien analyysissä keskitytään kertomusten erittelyyn keskeisten teemojen ja kategorioiden kautta, kun taas narratiivisessa analyysissä kertomusten pohjalta luodaan uusi tarina tai tarinoita keräämällä tarinoiden kuvauksia ja yhdistämällä ne juonelliseksi kertomukseksi (Polkinghorne, 1995). Tutkimuksen aineisto muodostuu vapaamuotoisista kirjoitelmista, joten narratiivien analyysi soveltuu paremmin tutkimukseeni; narratiivien

analyysi mahdollistaa useampien lähestymis- ja analyysitapojen hyödyntämisen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Lieblich ja kollegat (1998, s. 12) tarkastelevat narratiivisen aineiston analyysiä holistisesta, kategorisesta, muodollisesta ja sisällöllisistä ulottuvuuksista. Heidän mukaansa holistinen lähtökohta edellyttää ajallista ja narratiivista aineistoa, ja kertomusta käsitellään kokonaisuutena, kun taas kategorisessa lähestymistavassa alkuperäinen kertomus paloitellaan ja kerätään kertomuksesta osioita tai yksittäisiä sanoja, jotka kuuluvat tiettyyn kategoriaan. Muodollinen lähestymistapa taas viittaa kertomusten rakenteen ja juonen analyysiin ja sisällöllinen kertomusten sisältöihin (Lieblich, 1998, s. 12). Tässä tutkimuksessa analyysin muodostaa kategoris-sisällöllinen analyysi, joka keskittyy aineiston tematisointiin ja luokitteluun sisällönanalyysin tapaan (Lieblich, 1998, s. 12).

Koska olen kiinnostunut kertomusten sisällöstä, tarkastelen aineistoa teemojen ja kategorioiden kautta. Teemojen ja käsitteiden kautta jäsentävässä analyysissä keskitytään poimimaan tekstistä tiettyä teemaa tai käsitettä kuvaavia lausumia ja erittelemään niitä suhteessa tarinan tapahtumiin (Hänninen, 2018). Tavoitteena on, että pystyn analyysin keinoin tuomaan esiin erilaisia teemoja, joiden kautta kertomuksissa rakennetaan yhdenvertaisuutta. Kertoessaan ihmiset antavat myös asioille merkityksiä, joten analyysissä on vivahteita myös diskursiivisesta analyysistä. Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan narratiivisessa analyysissä on paljon samoja elementtejä diskurssianalyysin kanssa. Diskurssianalyysi kohdistaa huomion kielenkäytön yksityiskohtaisiin merkityksiin analysoimalla sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2017). Tässä tutkimuksessa merkityksiä tarkastellaan ennemmin siitä näkökulmasta, miten yhdenvertaisuutta rakennetaan kokonaisvaltaisesti kerronnan kautta, huomio ei kohdistu niinkään kirjoittamisen tapaan.

Lähtökohtana aineiston analyysille on aineistolähtöisyys. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään siihen, ettei hypoteeseja tutkimuksen tuloksista tehdä ennakkoon, vaan annetaan tilaa aineistolähtöisyydelle. Eskola ja Suoranta (1998) määrittelevät aineistolähtöisyyden tarkoittavan yksinkertaisesti sitä, että teoria rakennetaan aineiston pohjalta. Aineiston analyysi ei tällöin perustu mihinkään ennalta valittuun teoriaan. Täydellisestä aineistolähtöisyydestä ei kuitenkaan voida puhua, sillä tutkijalla on aina jokin tutkimuksellinen näkökulma (Eskola & Suoranta, 1998). Olen perehtynyt monipuolisesti narratiiviseen kirjallisuuteen ja tutustunut narratiivisiin tutkimuksiin saadakseni käsityksen narratiivisen analyysin mahdollisuuksista ja menetelmistä. Näiden ja tutkimuksen tavoitteiden pohjalta olen määritellyt lähtökohdat aineiston analyysille.

Ennen aineiston analyysiä olen myös perehtynyt yhdenvertaisuutta käsittelevään tutkimukseen tutkimusaiheen rajaamiseksi. Minulla oli siis alustava käsitys siitä, mitä tuloksia aiempi yhdenvertaisuuden tutkimus on tuottanut, mutta analyysissä etenin aineistosta käsin.

Aineiston analysointi alkoi perehtymällä kertomuksiin. Tulostin kertomukset paperille, sillä halusin työstää aineistoa käsin fyysisellä paperilla. Hännisen (2018) mukaan aineiston analyysi on syytä aloittaa avoimella lukemisella. Lukemisen tarkoituksena on tutustua tekstiin (Eskola & Suoranta, 1998). Luin aineiston ensin kertaalleen läpi, minkä jälkeen luin aineiston vielä uudestaan tehden alustavia havaintoja kertomusten sisällöstä. Tämän jälkeen lähdin työstämään aineistoa kohti teemoittelua. Narratiivinen aineiston analyysi ei tarjoa konkreettisia malleja aineiston analyysivaiheisiin, joten hyödynsin teemoittelussa sisällön analyysiä. Lieblichin ja kollegoiden (1998, s. 12) mukaan narratiivisen aineiston kategorinen lähestymistapa on rinnastettavissa perinteiseen sisällön analyysiin, joten analyysissä etenin Tuomen ja Sarajärven (2018) sisällön analyysiä mukaillen.

Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään eli redusoidaan karsimalla tutkimusaineistosta epäolennainen tieto pois (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä tapahtuu koodaamalla tutkimustehtävän kannalta olennaiset ilmaisut valitsemalla analyysiyksiköksi lauseen osa tai pidempi lausekokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistin aineistoa alleviivaamalla merkitykselliset ilmaisut. Etenin analyysissä kertomus kerrallaan. Aineistoa tuli rajata tutkimustehtävän kannalta olennaiseen tietoon ja palasinkin tarkastelemaan tutkimuksen lähtökohtia ja tavoitteita analyysin täsmentämiseksi. Ilmausten määrittäminen edellytti myös tulkintaa ja kertomuksen läpikäymistä useampaan kertaan. Tauon jälkeen luin aineiston vielä kertaalleen kokonaisuutena läpi ja tarkistin alleviivaamani ilmaukset.

Analyysin toisessa vaiheessa aineisto ryhmitellään eli kluseroidaan. Ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ryhmittelemällä samaa tarkoittavat ilmaukset yhteen ryhmään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tarkoituksena on saada esille erilaisia näkökulmia, joista aihetta voi tarkastella (Puusa & Juuti, 2020). Loin tätä analyysivaihetta varten Word-dokumentin, johon kirjoitin ilmaisut yksi kerrallaan samalla luoden ilmauksista ryhmiä. Ryhmät erotin taulukoinnilla (esimerkki taulukossa 1). Haastetta toi ilmaukset, jossa oli useita merkityksiä. Joidenkin ilmausten kohdalla tiivistin alkuperäistä ilmausta selkeämmäksi ja tiiviimmäksi. Tässä vaiheessa ryhmät myös nimetään alaluokkiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Nimesin ryhmät yhdistämällä ilmausten merkitykset yhdeksi kuvaukseksi tai käsitteeksi. Ilmauksien ryh-



mittelyn jälkeen tarkastelin luokittelimiani ryhmiä ja tarvittaessa loin uusia ryhmiä. Tavoitteena oli, että ryhmät eivät ole keskenään limittäisiä, vaan jokainen ryhmä tuo erilaisen näkökulman aiheen tarkasteluun.

Viimeisessä vaiheessa aineisto käsitteellistetään eli abstrahoidaan. Aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä, yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että analyysin tarkoitus ei ole vain kertoa aineistosta, vaan pyrkiä rakentamaan siitä teoreettisia näkökulmia. Tässä vaiheessa hyödynsin varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuutta käsittelevää kirjallisuutta teoreettisten käsitteiden laatimiseksi. Osa alaluokista yhdistyi yhdeksi yläluokaksi ja osa jäi kokonaan pois, sillä kaikki tieto ei ollut tutkimuskysymyksen kannalta olennaista. Hirsjärven ja kollegoiden (2009, s. 161) mukaan laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on löytää tai paljastaa tosiasioita sen sijaan, että todennetaan jo olemassa olevia väittämiä. Tulkinnassa tuli olla tarkkana, ettei tee liian suoria johtopäätöksiä aiempaan tutkimukseen peilaten.

Muodostetut yläluokat ovat lapsen tuki, lasten kielelliset ja kulttuuriset taustat, sukupuolisensitiivisyys, yhdenvertaisuus tavoitteena, osaaminen ja asiantuntijuus, arvot ja asenteet sekä alueiden eriytyminen. Muodostetut yläluokat kuvasivat yhdenvertaisuutta eri näkökulmista. Lähdin vielä tarkastelemaan muodostettuja yläluokkia ja huomasin, että yläluokat ovat vielä jaoteltavissa kolmen tason alle. Tasot kuvaavat, miten varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuutta tarkastellaan suhteessa lapsiryhmään, toimintakulttuuriin ja yhteiskuntaan. Rakennan tulosluvun näiden tasojen kautta. Lopuksi vielä tarkastelin kertomuksia suhteessa muodostettuihin tasoihin. Tarkistin, kertovatko ne juuri näistä aiheista. Palasin myöhemmin uudestaan tarkistamaan analyysin eri vaiheet. Kokosin seuraavaan taulukkoon esimerkin aineiston analyysin eri vaiheista.

**Taulukko 1: Esimerkki aineiston analyysistä**

<b>Merkitykselliset ilmaisut (su- luissa viittaus kertomukseen nu- meroin)</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>
<p><i>En pysty useinkaan ottamaan huomioon niiden lasten mielipiteitä, jotka eivät puhu suomea (1)</i></p> <p><i>Ulkomaalaistaustaisiin lapsiin suhtaudutaan yleensä eri tavoin kuin suomalaisiin (4)</i></p> <p><i>S2 lapset oppivat pikkuhiljaa suomen kieltä, mikä edistää maahanmuuttajataustaisten lasten yhdenvertaisuutta (1)</i></p>	<p>Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset</p>	<p>Lasten kielelliset ja kulttuuriset taustat</p>
<p><i>Yhdenvertaisuuden toteuttamiseen tuntuu välillä työssäni vaikealta, kun on paljon erityistä tukea tarvitsevia lapsia (1)</i></p> <p><i>Yhdenvertaisuus on sitä, että kaikki saisivat tarvitsemansa tuen (4)</i></p> <p><i>Lapsilla on liikaa yksityisiä tarpeita (2)</i></p>	<p>Lasten yksilölliset tuen tarpeet</p>	<p>Lapsen tuki</p>
<p><i>Yhdenvertaisuus saattaisi olla yksi ydinasioista, joka jokaisen opettajan tulisi osata ja ymmärtää (4)</i></p> <p><i>Pedagoginen toiminta tulisi perustua yhdenvertaisuudelle (6)</i></p> <p><i>Päiväkodin toiminta ei ole yhdenvertaista johtuen kouluttamattomuudesta (9)</i></p>	<p>Varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaaminen</p>	<p>Osaaminen ja asiantuntijuus</p>
<p><i>Esimerkkiä yhdenvertaisuuteen tulisi tulla maan hallinnosta asti (7)</i></p> <p><i>Minua pelottaa yhdenvertaisuuteen liittyvät kovat asenteet Suomessa ja suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (3)</i></p>	<p>Yhteiskunnallinen näkökulma yhdenvertaisuuteen</p>	<p>Arvot ja asenteet</p>

## 4 Tutkimustulokset

Aineiston analyysin tuloksena muodostin kolme tasoa (kuvio 1), joiden pohjalta tämä luku rakentuu. Tasot ovat yhdenvertaisuus lapsiryhmän tasolla, yhdenvertaisuus toimintakulttuurin tasolla ja yhdenvertaisuus yhteiskunnan tasolla. Nämä tasot kuvaavat, suhteessa mihin ja keihin yhdenvertaisuutta kertomuksissa rakennettiin. Näiden tasojen alla tarkastelen, mitä varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertovat eli millaisena varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuus rakentuu heidän kertomuksissaan. Yhdenvertaisuutta lapsiryhmän tasolla tarkasteltiin lapsen tuen, kielellisen ja kulttuurisen taustan sekä sukupuolisensitiivisyyden kautta. Toimintakulttuurin tasolla yhdenvertaisuus rakentui tavoitteena sekä osaamisen ja asiantuntijuuden näkökulmista. Yhdenvertaisuutta kuvattiin myös yhteiskunnan tasolla arvojen ja asenteiden sekä alueiden eriytymisen kautta.

Tulosluku rakentuu aineistosta poimittuihin ilmauksiin, tulkintoihin ja aiempaan tutkimustietoon peilaten. Kiviniemen (2018) mukaan aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy tulkinnan ja tarkastelun kautta. Narratiivisen tutkimuksen tehtävänä ei olekaan vain välittää tutkittavien kertomuksia, vaan analysoida niitä kriittisesti (Puusa ym., 2020).

**Kuvio 1: Yhdenvertaisuuden rakentumisen kolme tasoa**

### YHDENVERTAISUUS LAPSIRYHMÄN TASOLLA:

Lapsen tuki  
Lasten kielelliset ja kulttuuriset taustat  
Sukupuolisensitiivisyys

### YHDENVERTAISUUS TOIMINTAKULTTUURIN TASOLLA:

Yhdenvertaisuus tavoitteena  
Osaaminen ja asiantuntijuus

### YHDENVERTAISUUS YHTEISKUNNAN TASOLLA:

Arvot ja asenteet  
Alueiden eriytyminen

## 4.1 Yhdenvertaisuus lapsiryhmän tasolla

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksissa yhdenvertaisuutta kuvattiin valtaosin suhteessa lasten erilaisiin tarpeisiin peilaten. Kertomuksissa keskeisimmät sisällöt olivat lapsen tuki, lasten kielelliset ja kulttuuriset taustat sekä sukupuolisensitiivisyys, joita tarkastelen seuraavaksi.

### Lapsen tuki

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksissa yhdenvertaisuutta tarkasteltiin yleisimmin lasten tuen tarpeiden näkökulmasta. Kun lapsen kehitys ja oppiminen aiheuttavat huolta tai se ei etene tyypillisen kehityksen mukaisesti, puhutaan tuen tarpeesta (Pihlaja & Neitola, 2017, s. 82). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 50) mukaan lapsen tulee saada oikea-aikaista, yksilöllisesti kohdennettua ja tarpeiden mukaista tukea. Heiskanen ja kollegoiden (2021) mukaan lapsen tuki ei kuitenkaan toteudu velvoitteiden vaatimalla tavalla ja tuen toteutumattomuus on merkittävä lasten välisen eriarvoisuuden aiheuttaja. Kertomuksissa tuen tarpeiden tunnistettiin vaikeuttavan yhdenvertaisuuden toteutumista. Useissa kertomuksissa lähdettiin tarkastelemaan yhdenvertaisuutta lapsiryhmän suuren koon ja henkilökunnan vähäisyyden näkökulmasta.

*”Lasten yhdenvertainen huomioiminen on haastavaa, kun lapsiryhmät ovat niin isoja” (kertomus 2)*

*”Suuret ryhmäkoot ovat haaste yhdenvertaisuuden toteutumiselle” (kertomus 6)*

*”Yhdenvertaisuutta ja kaikkea muutakin hyvää päästäisiin toteuttamaan paremmin, jos ryhmässä olisi enemmän kasvattajia” (kertomus 1)*

Edellä kuvatut otteet kertovat kuinka yhdenvertaisuuden toteutumista tarkasteltiin suhteessa siihen, kuinka paljon ryhmässä on lapsia ja henkilökuntaa. Kertomuksissa haasteena nähtiin myös tukea tarvitsevien lasten suuri määrä. Lasten yksilöllisen huomioimisen näkökulmasta aikuisten ja lasten välinen suhdeluku on ymmärrettävä. Esimerkiksi Repo kollegoineen (2019, s. 61) toteavat suhdeluvun olevan yksi tekijä, mikä estää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisen toiminnan. Honkon ja Mustosen (2020, s. 535) tutkimuksessa osaavan henkilöstön riittämättömyys ja erityistä tukea tarvitsevien suuri määrä ryhmässä vaikuttivat siihen, ettei tukea ehditty kunnolla suunnitella, rakentaa ja käyttää. Ylikörkön (2022) tutkimuksessa usean

lapsen vuorovaikutustilanteissa lapsen yksilöllinen huomioiminen heikentyi ja kohtaaminen aikuisen ja lapsen välillä muuttui tasapainoilevaksi ja lasten osallisuuden tila kaventui. Lapsiryhmän suuren koon negatiiviset vaikutukset ovat todenneet myös Puroila ja Kinnunen (2017) selvityksessään, jossa lapsiryhmän koon suureneminen vaikutti lapsen yksilöllisen huomioimisen vähenemiseen. Heidän mukaansa esimerkiksi tukea tarvitsevat lapset kärsivät eniten suuresta lapsiryhmästä. De Schipper, Riksen-Walraven ja Geurts (2006) ja Holkeri-Rinkinen (2009) ovat tutkimuksissaan todenneet pienemmällä ryhmäkoolla olevan positiivinen vaikutus vuorovaikutukseen ja lasten hyvinvointiin. Yhdenvertaisuus on kuitenkin toimintaa määrittävä periaate, ja ei siten ole suoraan kytköksissä lapsiryhmän kokoon tai henkilöstön määrään. Yhdenvertaisuuden tulisi toteutua jo olemassa olevilla resursseilla. Yhdenvertaisuus ei automaattisesti lisäännä resurssien kasvaessa. Seuraavat ilmaukset kuvaavat, kuinka yhdenvertaisuutta tarkasteltiin suhteessa siihen, miten lasten tuen tarpeisiin pystytään vastaamaan.

*”Ei vain kädet, oma aika ja jaksaminen riitä ja silloin toimintaa tulee toteutettua niin, että kunhan suurin osa pysyy mukana” (kertomus 1)*

*”Lapsilla on liikaa yksityisiä tarpeita, joihin ei ehdi vastaamaan. Lisäksi tuen tarve kasvanut ja yksilötasolla moni jää sen vuoksi huomioimatta” (kertomus 2)*

*”Ei jakseta enää jotain lasta haastavan käyttäytymisen vuoksi” (kertomus 4)*

*”Monesti miettii, tuleeko kaikkia lapsia huomioitua yhtä paljon, kun erityistä tukea tarvitsevat vievät paljon aikaa” (kertomus 6)*

Kertomuksissa tuen tarpeisiin vastaaminen nähdään haasteellisena. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomukset osoittavat, että tuen tarpeita kyllä tunnistetaan, mutta haasteeksi muodostuu niihin vastaaminen. Revon ja kollegoiden (2019, s. 112) laajassa selvityksessä lasten tuen tarpeet nousi keskeisimmäksi esteeksi toteuttaa toimintaa velvoitteiden mukaisesti. Myös Chhabbra ja kollegat (2018) sekä Zabeli kollegoineen (2020) ovat tutkimuksissaan todenneet, että erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla haasteeksi koettiin varhaiskasvattajien osaaminen vastata kaikkien lasten tarpeisiin. Otteet kuvaavat myös sitä, miten varhaiskasvatusta pyritään toteuttamaan vastakkaisistakin näkökulmista lasten tarpeiden ristipaineessa eli miten tasapainoilla lapsen yksilöllisen tuen ja lasten tasavertaisen huomioimisen välillä.

Yhdenvertaisuutta tarkasteltiin edellisissä kertomuksissa myös peilaamalla tukea tarvitsevia lapsia suhteessa lapsiin, joilla tuen tarvetta ei ollut. Kertomukset tuovat esiin, kuinka toimintaa toteutetaan niin, että suurin osa pysyy mukana ja tuen tarpeet ovat syynä siihen, ettei kaikkia

lapsia keretä huomioida. Kertomuksissa varhaiskasvatuksen ammattilaiset tulivat määritelleeksi lapsen tuen tarpeet jonkin ulkopuolelle. Myös Sevón ja kollegoiden (2021) tutkimuksessa lasten tuen tarpeet oli yksi tekijä, joka aiheutti lasten ulossulkemista, syrjäyttämistä ja ulkopuoliseksi jäämistä.

Eräässä varhaiskasvatuksen ammattilaisen kertomuksessa tuli esiin huoli, kuinka tukea tarvitsevat lapset tulevat myös helposti leimatuksi.

*”Tuen tarpeisesta lapsesta alettiin puhua leimaavilla nimityksillä, kun joku asia ei onnistunut aikuisen kannalta sujuvasti. Jos lapsi leimataan heti alussa, ei hänen kehitykselleen anneta mahdollisuutta tapahtua” (kertomus 5)*

Kertomuksessa tuen tarpeet aiheuttavat lapsen joutumista leimatuksi ja näin tuen tarpeet tullaan määrittäneeksi lapseen kohdistuvaksi ongelmaksi. Heiskanen (2019, s. 80) nostaa väitöskirjatutkimuksessaan esiin, että lasten tuen tarpeet kuvataan pedagogisissa asiakirjoissa usein ongelmakeskeisesti. Hän jatkaa asiakirjojen toimivan myös lasten vertailun välineenä suhteessa normaalin lapsen ideaaliin. Myös Andreassonin ja Carlssonin (2013) sekä Pihlajan, Sarlinin ja Ristkarin (2015) tutkimissa nousi esiin, että haasteet kohdistetaan helpommin lapseen sen sijaan, että pohdittaisiin pedagogisia ratkaisuja.

Pihlajan ja kollegoiden mukaan (2015) lasten ongelmakeskeinen kuvaaminen juontaa juurensa medikalisaatioon, jossa ongelmat nähdään ensisijaisesti yksilön ongelmana. Inklusiivisessa kasvatuksessa huomion tulisi keskittyä kuitenkin lapsien erottelun sijaan ympäristön ja kontekstin erilaisuutta synnyttäviin tekijöihin (Hermanfors, 2017, s. 92). Chabbran ja kollegoiden (2018) mukaan inklusio edellyttää erilaisten toimintatapojen löytämistä vastaamaan lasten yksilöllisiä tarpeita sen sijaan, että erityistä tukea tarvitsevat lapset sisällytetään fyysisiin tiloihin. Oleellista toimintakulttuurin kehittämisessä on tarkastella sitä, mitä aikuiset tekevät sen sijaan, että keskitytään tarkastelemaan vain lapsia (Sevón ym., 2021, s. 133).

## Lasten kielelliset ja kulttuuriset taustat

Kertomuksissa lasten kielellisiä ja kulttuurisia taustoja tarkasteltiin enimmäkseen suhteessa suomen kielen osaamiseen. Kertomuksissa haasteeksi muodostui yhteisen kielen puute, minkä nähtiin vaikuttavan varhaiskasvatuksen ammattilaisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen ja lasten osallisuuteen. Vuorovaikutuksen merkitys varhaiskasvatuksessa on keskeinen, sillä varhaiskasvatus perustuu käsitykseen, jonka mukaan kasvu, kehitys ja oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 17). Kertomuksissa vuorovaikutus näyttöäytyi etenkin aikuisen ja lapsen välisenä kommunikaationa puheen keinoin.

*”Näen vuorovaikutuksen merkittävänä osana varhaiskasvatusta ja lasten yhdenvertaisuutta, mutta haasteena on yhteisen kielen puute” (kertomus 5)*

*”On helpompi ottaa huomioon sellaiset lapset, jotka puhuvat suomea” (kertomus 3)*

Kertomuksissa varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertovat, kuinka suomen kielen osaaminen määrittää sitä, miten lapset voidaan ottaa huomioon, mikä taas vaikuttaa yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Myös Väätäjä (2015, s. 58) nosti tutkimuksessaan yhteisen kielen puutteen merkittävimäksi yhdenvertaisuuden toteutumista vaikeuttavaksi tekijäksi. Paavolan (2007) tutkimuksessa kieli oli merkittävin lapsen kohdistuva määrittäjä ryhmissä, joissa oli lapsia eri kulttuuritaustoista. Kieli ja kielitaito nousi vahvasti esiin, kun puhuttiin oppimisen ongelmista (Paavola, 2009, s. 118). Honko ja Mustonen (2020, s. 529) nostavat esiin, että valtaosa (90,5 prosenttia) varhaiskasvatuksen henkilöstöstä oli kokenut haasteita lasten kieli- ja kulttuuritaustaan liittyen. Suurimmaksi haasteeksi heidän tutkimuksessaan koettiin vuorovaikutukseen liittyvät haasteet, jotka nousivat myös edellisissä kertomuksissa esiin. Sirkon ja Kyrönlammen (2021, s. 76) tutkimuksessa kielen ja kulttuurin tukeminen taas ei kuormittanut kasvattajia, vaan suomen kielen oppiminen nähtiin palkintona tehdystä työstä.

Eräässä kertomuksessa suomen kielen oppimista kuvattiin keinona mahdollistaa yhdenvertainen huomiointi: *”S2 lapset oppivat pikkuhiljaa suomen kieltä, mikä edistää maahanmuuttajataustaisten lasten yhdenvertaisuutta” (kertomus 1)*. Paavolan (2007, s. 122) tutkimuksessa kieli nähtiin samansuuntaisesti lähinnä oppimisen ja kommunikoinnin välineenä. Hänen mukaansa maahanmuuttajataustaisten lasten nopeaa suomen kielen oppimista pidettiin ratkaisuna oppimisen ja muiden ongelmien ratkaisuun. Myös Burnerin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa kieli nähtiin merkittävänä moninaisuuden määrittäjänä ja työskentelyn keinona.

Eerola-Pennasen (2017) mukaan kieli ei ole vain oppimisen ja kommunikaation väline, vaan väline, jonka avulla kuulutaan yhteisöön. Kertomukset tuovat esiin, kuinka suomen kieli ja puhe mahdollistaisi lasten osallisuuden ja huomioon ottamisen.

*”Haluaisin tietää, mitä toiveita tai ajatuksia maahanmuuttajalapsilla on toimintaan liittyen, mutta ilman yhteistä kieltä se on haastavaa” (kertomus 6)*

*”En pysty useinkaan ottamaan huomioon niiden lasten mielipiteitä, jotka eivät puhu suomea” (kertomus 1)*

Kertomuksissa osallisuus näyttäytyi etenkin varhaiskasvatuksen ammattilaisten vaikeutena tarjota osallisuuden mahdollisuuksia, kun yhteistä kieltä ei ollut. Honko ja Mustonen (2020, s. 524) näkevät kielellä olevan keskeinen merkitys lapsen osallisuuden rakentumisessa. Myös Arvola ja kollegat (2020, s. 56) nostavat esiin eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden olevan heikompaa kuin kantaväestön lasten. Arvolan ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa opetuskielen (suomen kielen) rajallinen osaaminen toi haasteita maahanmuuttajataustaisten lasten sosiaalisiin tilanteisiin. Heidän mukaansa lasten sosiaaliset haasteet eivät liittyneet niinkään itse taitoihin, vaan sosiaalisten sisältöjen, kuten yhteisymmärryksen oppimiseen (s. 170). Esimerkiksi sujuva suomen kieli helpottaa pääsyä päivittäisiin tilanteisiin ja toimintaan sekä leikkiin (Arvola ym., 2017, s. 170). Myös Sirkon ja Kyrönlammen (2021, s. 77) tutkimuksessa leikkeihin osallistuminen toimi merkinä suomen kielen oppimisesta ja osallisuuden lisääntymisestä. Tutkimusten mukaan kielellä on siis keskeinen merkitys lasten osallisuuden toteutumisessa. Sevón ja kollegoiden (2021, s. 129) tutkimuksessa nousi kuitenkin esiin huoli lasten osallisuudesta, jos osallisuus perustuu pitkälti verbaaliseen vuorovaikutukseen.

### **Sukukupuolisensitiivisyys**

Sukupuolisensitiivisyys nostettiin kertomuksissa esiin pääosin toteamalla, ettei sukupuoleen liittyviä asioita ole varhaiskasvatuksessa käsitelty tai yksittäisinä nostoina, ettei yhdenvertaisuus sukupuolten osalta toteudu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 27) mukaan varhaiskasvatus on sukupuolisensitiivistä, mikä tarkoittaa, että henkilöstö rohkaisee lapsia tekemään valintoja ilman sukupuoleen tai muhin henkilöön liittyviin stereotyyppisiin rooleihin ja ennako-oletuksiin perustuen. Sukupuoleen liittyvät yhdenvertaisuuden kysymykset nousivat esiin vahvimmin yhdessä kertomuksessa.



*”Sukupuoleen liittyvän yhdenvertaisuuden kysymykset ovat varhaiskasvatuksessa pahasti käsittelemättä ja sukupuolen osalta tuotetaan voimakkaita kategorioita. Heteronormi näyttäytyy vahvana ja purkamattomana. Jossain määrin vaikuttaa vielä siltä, että ammattilaisten on vaikea pukea sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä asioita sanoiksi.” (kertomus 3)*

Kertomuksessa tuodaan ilmi, ettei sukupuoleen liittyviä kysymyksiä ole varhaiskasvatuksessa käsitelty, eikä sukupuolisensitiivisyys toteudu. Kertomus kuvaa, kuinka sukupuoleen liittyviä kysymyksiä on vaikea pukea sanoiksi eli tuoda näkyväksi varhaiskasvatuksen arjessa. Ylitapio-Mäntylän (2009, s. 121) mukaan sukupuolen huomioiminen ei ole itsestään selvää. Hänen väitöskirjatutkimuksessaan lastentarhanopettajat (nykyisin varhaiskasvatuksen opettaja) ajattelivat kohtelevansa lapsia tasa-arvoisesti, mutta he eivät välttämättä nähneet sukupuolistavia käytäntöjä omassa toiminnassaan tai puheessaan. He esimerkiksi toimivat tyttöjen ja poikien suhteen eri tavoin. Myös Alasaaren ja Kataisen (2016) selvityksessä kasvattajilla oli stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolista, tytöistä ja pojista.

Kertomuksessa puhuttiin vahvasta heteronormista. Eskelisen ja Itäkareen (2020) mukaan sukupuolen heteronormatiivisuus näyttäytyy paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa hallitsevassa asemassa ja siten aiheuttavat syrjintää. Heidän mukaansa cis-sukupuolijärjestelmästä irrottautuva sukupuolen moninaisuus on suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vielä melko näkymätöntä (s. 213). Repo ja kollegat (2019, s. 70) taas nostavat esiin, että 97 prosenttia päiväkodin henkilöstöstä on täysin tai osittain samaa mieltä siitä, että toiminnassa edistetään tasa-arvoa ohjaamalla kaikkia lapsia kaikkeen toimintaan heidän sukupuolestaan riippumatta. Eskelisen ja Itäkareen (2020, s. 221) mukaan edellinen tulos perustuu kuitenkin siihen, että Suomi näyttäytyy usein tasa-arvon mallimaana, jossa tasa-arvo on jo saavutettu, minkä vuoksi sukupuolisensitiivisyys voi näyttäytyä vähäisenä. Siippaisen (2020) mukaan ongelma on siinä, että tasa-arvoisena pidetty opetus ja koulutus juuri vahvistavat ja tuottavat sukupuolten välisiä eroja. Alasaaren ja Kataisen (2016, s. 15) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteeksi kirjattu tasa-arvo ei toteudu, ennen kuin ymmärretään, että sukupuoli on moninaisempi kuin jako tyttöihin ja poikiin.

Sukupuoli ja kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt ovat läsnä päiväkodin arjen toiminnoissa ja ovat niin arkipäiväisiä tilanteita, ettei niitä tunnisteta ja huomata (Ylitapio-Mäntylä, 2020). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksissa nämä arkipäiväiset tilanteet näyttäytyivät seuraavilla tavoilla.

*”Lasta arvioidaan pukeutumisen perusteella” (kertomus 3)*

*”Poika ohjataan leikkimään yksin autoilla, kun kaikki muut paikalla olevat lapset ovat tyttöjä ja leikkivät jotain muuta” (kertomus 5)*

Ylitapio-Mäntylän (2020) mukaan konkreettisia sukupuolieroja tehdään juuri esimerkiksi pukeutumisen, lelujen ja leikkien kautta, ja Siippaisen (2017) mukaan lisäksi kaverivalinnoilla. Kertomuksessa sukupuolittuneet käytännöt saavat myös sosiaalisia merkityksiä, kun poika ohjataan leikkimään omaa leikkiä. Tällaiset sukupuolittuneita jakoja näkee edelleen varhaiskasvatuksen arjessa. Alasuutarin (2016) tutkimuksessa sukupuolijaot näyttäytyivät oletuksina siitä, että lapsen leikkikaverit ovat samaa sukupuolta. Samassa tutkimuksessa tuotiin esiin, että vastakkaisten sukupuolten leikkiä kuvattiin hyväksyttäväksi mutta samalla leikkiä kuitenkin selitettiin tavoilla, jotka osoittavat sen olevan tavallisuudesta poikkeavaa.

Tyttö-poika jaottelun lisäksi yhdessä kertomuksessa sukupuolisensitiivisyyttä tarkasteltiin myös biologisen sukupuolen ulkopuolelta: *”Valitettavasti ei- cissukupuolisuutta tulee puheessa pilkattua ja häpäistyä” (kertomus 9)*. Ylitapio-Mäntylän (2020) mukaan lasten biologinen jaottelu määrittää edelleen monia kasvatuksen käytäntöjä, vaikka rinnalle on tullut myös sosiaalinen ja kulttuurinen näkökulma. Lapsi voi kokea, ettei hänen sukupuolensa vastaa syntymänsään määriteltyä sukupuolta tai hän ei määritä sukupuoltaan yksiselitteiseksi tytöksi tai pojaksi (Ylitapio-Mäntylä, 2020). Sen tarkemmin sukupuolen määrittelyyn menemättä voidaan kuitenkin todeta, että sukupuolten moninaisuus on läsnä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatussuunnitelmissa maininnat sukupuolen moninaisuudesta ovat kuitenkin erittäin vähäisiä ja tällainen hiljaisuus voidaan nähdä vallankäytön muotona, joka vahvistaa vallitsevia käsityksiä (Eskelinen & Itäkare, 2020, s. 212).

## 4.2 Yhdenvertaisuus toimintakulttuurin tasolla

Yhdenvertaisuutta kuvattiin toimintakulttuurin tasolla suhteessa varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja velvoitteisiin sekä varhaiskasvatuksessa työskentelevien osaamiseen ja asiantuntijuuteen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 24) mukaan toimintakulttuurilla tarkoitetaan historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunutta tapaa toimia, joka muotoutuu yhteisön vuorovaikutuksessa. Toimintakulttuuri rakentuu muun muassa arvoista ja periaatteista, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, henkilöstön osaamisesta ja ammatillisuudesta sekä työtavoista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 24).

### Yhdenvertaisuus tavoitteena

Varhaiskasvatustalaki (540/2018) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat ja määrittävät arvot, tavoitteet ja periaatteet, joiden mukaan varhaiskasvatusta tulee toteuttaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) yhdenvertaisen kohtelun vaatimus määritellään osaksi varhaiskasvatuksen arvoperustaa. Kertomuksissa yhdenvertaisuutta tarkasteltiin suurelta osin siitä näkökulmasta, miten yhdenvertaisuus toteutuu.

*”Yhdenvertaisuus jää toteutumatta” (kertomus 1)*

*”Yhdenvertaisuuden ajatus on tavoite, jonka tulisi toteutua” (kertomus 2)*

*”Yhdenvertaisuus varhaiskasvatuksessa on vielä suurelta osin lapsen kengissä” (kertomus 3)*

*”Parhaimmillaan toiminta olisi yhdenvertaista” (kertomus 4)*

Kertomuksissa kuvattiin monin tavoin sitä, kuinka yhdenvertaisuus ei toteudu tai yhdenvertaisuus näyttäytyi tavoitteena, jonka tulisi toteutua. Kertomusten kuvaukset ovat yhteneviä aikaisempaan yhdenvertaisuutta käsittelevään tutkimukseen, jota jo tutkimuksen alussa avasin. Keskeistä kertomuksissa on se, että yhdenvertaisuus jää kuvauksiksi tavoitteiden tasolla, mutta käytännön pedagogisia toimia on vaikeampi kuvata. Tämä osoittautui myös Revon ja kollegoiden (2018, s. 111) tutkimuksessa. Eskelisen ja Itäkareen (2020, s. 219) tutkimuksessa ongelmallista tavoitteiden saavuttamisesta nähtiin se, että tavoitteiden ja kirjattujen ilmausten sijaan menetelmät, joilla tavoitteet voidaan saavuttaa, jäävät sanoittamatta.

Eskelinen ja Itäkare (2020, s. 212) kritisoivat sitä, että yhdenvertaisuus ja tasa-arvo näyttäytyvät usein osana arvoperustaa, mikä antaa niistä yksiselitteistä, toteavaa ja itsestään selvää kuvaa. He jatkavat näiden ilmausten jättävän epäselväksi sen, kuvaavatko ilmaukset vallitsevaa tilaa vai tavoitteita. Myös Paavola ja Pesonen (2021, s. 13) nostavat esiin, että varhaiskasvatus nähdään lähtökohtaisesti palveluna, joka edistää yhdenvertaisuutta. Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan toimintaa kuvataan helposti niin, kuin sen pitäisi olla, näkemättä sitä kuitenkaan sellaisena kuin se todellisuudessa on. Kertomuksissa yhdenvertaisuus ei näyttäytynyt edellä kuvatulla tavalla itsestään selvänä, vaan yhdenvertaisuuden toteutumista tarkasteltiin hyvin kriittisesti.

### **Osaaminen ja asiantuntijuus**

Yhdenvertaisuutta tarkasteltiin suhteessa varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamiseen ja asiantuntijuuteen. Varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen koostuu toimintaympäristön ja perustehtävän tulkintaan liittyvästä osaamisesta, varhaiskasvatukseen liittyvästä osaamisesta, yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisesta ja kehittämisosaamisesta (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s. 75). Asiantuntijuus taas on monimerkityksellinen käsite, joka rakentuu muun muassa kokemuksen, ammatillisen identiteetin, yksilön ja yhteisön sekä rationaalisuuden näkökulmista (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi & Wallin, 2020, s. 325). Ammatillinen identiteetti on kytköksissä esimerkiksi työn eettisiin periaatteisiin ja arvoihin (Ukkonen-Mikkola ym., 2020, s. 325). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten on siis osaamisen ja taitojen lisäksi veloitettu toimimaan varhaiskasvatusta ohjaavien arvojen ja periaatteiden mukaisesti.

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertovat, kuinka yhdenvertaisuus ymmärretään eri tavoin tai sitä ei tiedosteta.

*” Yhdenvertaisuus saattaisi olla yksi ydinasioista, joka jokaisen opettajan tulisi osata ja ymmärtää. Jokainen lapsi on aina samanarvoinen eli yhtä tärkeä. Kaikki alan ihmiset eivät ajattele asiasta samalla tavalla tai edes tiedosta tätä” (kertomus 4)*

*”Pedagoginen toiminta tulisi perustua yhdenvertaisuudelle” (kertomus 6)*

*”Yhdenvertaisuuteen vaikuttavat tekijät ja se, miten niitä tulkitaan, ovat suurelta osin ymmärtämättömiä ja valtavien olettamusten ja stereotyyppien hautaamia” (kertomus 3)*

*”... Sitä he eivät tee mielestäni pahalla, vaan koska koko asia (monikulttuurisuus) on vielä kohtalaisen uusi, he eivät ole vielä tiedostaneet asiaa” (kertomus 7).*

Kertomuksissa yhdenvertaisuus nähdään tärkeänä ja tavoiteltavana asiana varhaiskasvatuksessa, mutta haasteeksi muodostuu se, miten yhdenvertaisuus ymmärretään ja tiedostetaan toiminnassa. Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan varhaiskasvatuksen lähtökohtana tulee olla työyhteisön jäsenten vahva yhteinen näkemys varhaiskasvatuksen ydintarkoituksesta, varhaiskasvatustyön tavoitteista ja työn arvopohjasta. Kasvatusosaaminen on varhaiskasvatuksen ydinosaamista ja yksi kasvatusosaamisen ulottuvuuksista on juuri omien kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten arviointi (Karila ym., 2017, s. 72). Sevón ja kollegoiden tutkimuksessa (2021, s. 134) ammattilaisten toiminta ja työyhteisöjen toimintakulttuurit rakentuivat ristiriitaisille ja osin tiedostamattomille oletuksille siitä, mitä lasten osallisuudella tarkoitetaan ja miten tärkeänä se nähdään muiden tarkemmin määriteltyjen pedagogisten tavoitteiden rinnalla. Vaikka edellisessä tutkimuksessa tutkittiin osallisuutta, on tulos yhteneväinen tämän tutkimuksen tuloksiin. Yhdenvertaisuus rakentui kertomuksissa ristiriitaisille ja tiedostamattomille oletuksille.

Haasteena nähdään se, ettei Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet konkretisoi, miten sen sisältämiin tavoitteisiin ja velvoitteisiin päästään, minkä myös Eskelinen ja Itäkare (2020) toteivat tutkiessaan paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 8) mukaan varhaiskasvatuksen järjestäjien laatimien paikallisten suunnitelmien tarkoituksena on avata ja konkretisoida tekstiä siten, että se ohjaa ja tukee varhaiskasvatuksen toteuttamista ja kehittämistä paikallisesti. Eskelisen ja Itäkareen (2020, s. 220) mukaan puolella analysoimissaan paikallisissa vasuissa ei kuitenkaan ollut omaa tekstiä yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta ja sukupuolisensitiivisyydestä, mikä kertoo teeman toisarvoiseksi, vieraaksi tai hankalaksi. Myös tämän tutkimuksen kertomuksissa yhdenvertaisuuden konkreettinen kuvaaminen näyttäytyi haasteellisena, mikä voi selittyä edellä kuvatuista asioista.

Revon ja kollegoiden (2018, s. 42–43) mukaan tavoitteiden selkeys ei riitä, jos henkilökunta ei saa tarpeeksi tukea niiden käyttöönottoon. Heidän mukaansa haastetta tuo myös se, jos osa henkilöstöstä ei ymmärrä Vasun perusteiden sitovuutta ja normiluonteisuutta. Parrilan ja Fonsénin

(2016) mukaan toimintakulttuurin kehittämiseksi kaikkien työyhteisön jäsenten on tärkeää tuntea toimintaa ohjaavat tavoitteet ja velvoitteet. He huomauttavat, että asiakirjojen tuottaminen ei saa olla itse tarkoitus, vaan toimintaa tulee kehittää siitä näkökulmasta, mitä kirjatut periaatteet tarkoittavat käytännössä.

Kertomuksissa yhdenvertaisuutta tarkasteltiin suhteessa varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamiseen ja osaamisen vaihteluun eri ammattiryhmien välillä.

*”Yhdenvertaisuuden toteutuminen päiväkodin ryhmässä on pitkälti kiinni opettajasta. Opettaja on myös vastuussa sen toteutumisesta koko tiimin kautta” (kertomus 4)*

*”Varhaiskasvatuksessa on monen eri ammattialan ihmisiä, hoitajia, sosionomeja ja opettajia, niin osalla on tietoa ja ymmärrystä ja osalla porukasta ei ole” (kertomus 8)*

*”Henkilökunnan erityyppinen osaaminen tulisi ottaa käyttöön yhteiseksi hyväksi” (kertomus 6)*

Kertomukset tuovat esiin, kuinka varhaiskasvatuksessa työskentelee eri ammattialan ihmisiä ja osaaminen on siten erilaista ja eritasoista. Yhdessä kertomuksessa tuodaan esiin, kuinka varhaiskasvatuksen opettajalla on merkittävä rooli siinä, miten yhdenvertaisuus toteutuu. Kauppi- sen ja Alasuutarin (2018, s. 161) tutkimuksessa yhdenvertaisuus toteutui parhaiten korkeakou- lutetun työntekijän opetuksessa. Myös Ojanen (2020, s. 240) tuo esiin, että hyvin koulutetut kasvattajat ja opettajat edistävät lasten oppimista luomalla laadukkaan korkeatasoisen pedago- gisen ympäristön. Varhaiskasvatuslaki (540/2018, 2, 25 ja 35 §) korostaa pedagogiikan merki- tystä ja samalla varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista vastuuta (viitattu lähteessä Varhais- kasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 14). Myös tämän tutkimuksen kertomuksessa nostet- tiin esiin opettajan vastuu. Karilan ja kollegoiden (2017, s. 71) mukaan kaikilta varhaiskasva- tuksessa työskenteleviltä ammattiryhmiltä edellytetään varhaiskasvatuksen substanssiosa-amista, mutta tämä osaamisen alue on kuitenkin eri ammattiryhmillä eritasoista ja eri tavoin pai- nottunutta.

Kertomuksissa nostettiin esiin se, kuinka kaikkien ammattiryhmien osaaminen tulisi ottaa käyt- töön, mutta toisaalta tuotiin esille se, ettei kaikilla ammattiryhmillä ole riittävää tietoa ja ym- märrystä. Kupilan (2020) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä koulutustaustoiltaan erilais- ten henkilöiden osaaminen on tärkeä saada käyttöön. Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 51)

mukaan varhaiskasvatusta luonnehtii kuitenkin toimintakulttuuri, jossa työtehtävät määräytyvät enemmänkin työvuorojen kuin ammatillisen osaamisen mukaan. Kun ammattiryhmien erityisosaamista, vastuita ja velvoitteita ei osata eritellä, johtaa tämä siihen, että eri ammattiryhmien edustajat tekevät myös sellaisia töitä, joihin heillä ei ole osaamista tai koulutusta (Karila & Kupila, 2010, s. 68). Karila ja Kupila (2010, s. 68) kritisoivat sitä, että moniammatillisuuden ajatellaan itsestään selvästi rikastavan työtä, mutta vallalla oleva moniammatillisuuden tulkinta, jossa kaikki tekevät kaikkea, vaikuttaa päinvastoin heikentävän varhaiskasvatuksen laatua. Epäselvyydet eri ammattiryhmien vastuissa ja työtehtävissä nähtiin estävän Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista työtä myös Revon ja kollegoiden (2019, s. 65) tutkimuksessa.

Eräässä kertomuksessa nostettiin esiin myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamisen ja asiantuntijuuden yhteentörmäykset.

*”Olen kokenut haastavana vasta valmistuneena työyhteisössä tällaiset pinttyneet tavat, jotka eivät ole lapsen edun mukaisia. Minun osaamiseni asetettiin kyseenalaiseksi, minun mielipiteitäni vähäteltiin. Eli miten tuoda oppimani ”vanhanalaisen” tiimin tietoon siten, että heitä kiinnostaisi?” (kertomus 5)*

Kertomus syventää näkökulmia varhaiskasvatuksen osaamiseen ja asiantuntijuuteen toimintakulttuurin kehittämisen näkökulmasta. Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan toimintakulttuurit voivat olla niin syvään juurtuneita, että niitä voi olla työssä vaikea tunnistaa. He jatkavat, että usein organisaatioissa on organisaatioiden kulttuurisiksi ”talon tavoiksi” juurtuneita toimintatapoja, joita pidetään helposti kyseenalaistamattomina totuuksina. Sevón ja kollegoiden (2021, s. 30) mukaan ongelmallista on toimintakulttuurin hidas muutos. Repo ja kollegat (2018, s. 43) näkevät varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen kehittämisen haasteena muutosvastarinnan sekä motivaation ja ammattitaidon puuteen. Varhaiskasvatuksen kehittämiseksi voidaankin kysyä, miten uudistuneet velvoitteet ja periaatteet saadaan toteutettua käytännössä. Useat tutkimukset (mm. Paavola ja Pesonen, 2021; Eskelinen & Itäkare, 2020; Burner ym., 2018; Viljamaa & Takala, 2017) ovat todenneet, että varhaiskasvatukseen tarvitaan lisää koulutusta osaamisen kehittämiseksi. Tämä tuli esiin myös tässä tutkimuksessa yhdessä kertomuksessa.

*”Päiväkodin toiminta ei ole yhdenvertaista johtuen kouluttamattomuudesta. Tarvittaisiin työyhteisön yhteinen koulutus, jotta yhteisymmärrystä aiheen ympärille voitais aloittaa muodostaa” (kertomus 9)*

Viljamaan ja Takalan (2017, s. 215) mukaan varhaiskasvatukset muutokset tapahtuvat liian nopeasti, eikä henkilöstö kerkeä muuntautua uusiin toimintatapoihin ilman tarvittavaa koulutusta. Myös Eskelinen ja Itäkare (2020, s. 221) painottavat koulutuksen merkitystä, jotta varhaiskasvatusta koskevat opetussuunnitelmat ovat toteutettavissa käytännössä. Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan toimintakulttuurin kehittämiseksi on tärkeää keskustella etenkin toimintaa ohjaavista arvoista ja perusolettamuksista, sillä näkyvä toiminta on vain jäävuoren huippu ja esimerkiksi taustalla vaikuttavat perusoletukset jäävät helposti tunnistamattomiksi. Myös Burner ja kollegat (2018, s. 12) painottavat opettajien tarvitsevan mahdollisuuksia keskustella ja pohtia ymmärrystään moninaisuudesta. Eskelisen ja Itäkareen (2020, s. 222) mukaan koulutus ja monitasoinen varhaiskasvatuksen asiakirjaohjaus ovat väylä yhdenvertaisempaan ja tasa-arvoisempaan tulevaisuuteen.

### **4.3 Yhdenvertaisuus yhteiskunnan tasolla**

Yhdenvertaisuutta tarkasteltiin myös yhteiskunnan tasolla arvojen ja asenteiden sekä alueiden eriytymisen näkökulmista. Ilmauksia yhdenvertaisuudesta yhteiskunnan tasolla oli aineistossa määrältään vähiten, mutta analyysin tuloksena aihe nousi merkittäväksi osaksi tutkimusta. Yhteiskunnallinen näkökulma kertoo, miten yhteiskunnalliset ja kulttuuriset reunaehdot määrittävät ja heijastuvat varhaiskasvatuksen käytännön työhön (Arvola, 2021, s. 29). Rakenteellinen eli institutionaalinen rasismi on sosiaalisia rakenteita ja järjestelmiä, jotka tuottavat kasaantuvaa, rasismiin perustuvaa eriarvoisuutta esimerkiksi normien, arvojen, käytäntöjen kautta (Eerola-Pennanen & Turja, 2017).

#### **Arvot ja asenteet**

Kertomuksissa oli ilmauksia maan hallintoon, yhteiskuntaan sekä Suomeen ja suomalaiseen varhaiskasvatukseen, jotka analyysissä paikantuivat arvojen ja asenteiden alle. Kertomuksissa yhteiskunnalliset arvot ja asenteet näyttäytyivät seuraavilla tavoilla.

*”Esimerkkiä yhdenvertaisuuteen pitäisi tulla maan hallinnosta asti. Jos esim. rassistisesta puheesta ei tule seuraamuksia, on se tulkittavissa sallituksi myös muualla” (kertomus 7)*



*”Syrjintää ja rasismia käsittelevä tieto on yhteiskunnassa marginaalissa” (kertomus 8)*

*”Minua pelottaa yhdenvertaisuuteen liittyvät kovat asenteet Suomessa ja suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Mitä tulee kieliin ja kulttuureihin, on suomalainen varhaiskasvatus vielä vauva. Me emme osaa kohdata ihmisiä sillä tavalla, että me ymmärtäisimme kielen ja kulttuurin identiteettimerkitykset” (kertomus 3)*

Kertomuksissa kuvattiin kuinka yhdenvertaisuuden tulisi rakentua ja näyttäytyä yhteiskunnan tasolla. Kertomukset nostavat esiin pohdintaa siitä, miten yhteiskunnallinen näkökulma näyttäytyy varhaiskasvatuksessa. Kertomusten kuvaukset saavat tukea tutkimuskirjallisuudesta. Hermanforsin (2017, s. 92) mukaan suomalainen varhaiskasvatus näyttää homogeenisena ja Lastikan (2020) mukaan Suomessa kasvatuksessa ja opetuksessa on toimittu pitkään yksikulttuurisesti, mikä selittää haasteita monikulttuurisuuden kanssa. Pihlajan (2021) mukaan esimerkiksi inklusiiviset arvot aiheuttavat törmäyksiä tämän hetken yhteiskunnassa ja varhaiskasvatuksessa. Jensenin ja Iannonen (2018, s. 29) mukaan Euroopan maiden välillä on suurta vaihtelua, miten eriarvoisuus ymmärretään ja miten se huomioidaan varhaiskasvatuksessa. Maissa, joissa monikulttuurisuudella ja monimuotoisuudella on pidempi historia, on enemmän osaamista vastata erilaisuuden tarpeisiin varhaiskasvatuksessa, verrattuna maihin, joissa väestö on ollut melko homogeenista (Jensen & Iannone, 2018, s. 29).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa homogeenisuus näyttää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (esim. Hermanfors, 2017; Eskelinen & Itäkare, 2020; Paavola ja Pesonen, 2021). Asiakirjassa lapsia ja perheitä kategorisoidaan, mikä osoittaa, että lasten ja perheiden ei ajatella poikkeavan toisistaan kuin suhteessa taustalla näyttäytyvään normaalilapsen ja perheen mielikuvaan (Hermanfors, 2017, s. 92). Paavola ja Pesonen (2021, s. 10) taas tuovat esiin, kuinka asiakirjassa kulttuurin yhdistäminen kieleen ja kulttuurin vahvistaa käsitystä meidän ja heidän kulttuurista, mikä vahvistaa normatiivisia oletuksia homogeenisesta suomalaisesta kulttuurista. Arvola (2021, s. 59) näkee, että nyky-yhteiskunnassa vallitsevat monikulttuurisuuteen liittyvät asenteet ja arvot, eri kulttuurit, etenkin kantaväestön kulttuuri sekä toimintaa ohjaavat asiakirjat, lait ja asetukset luovat pohjaa koko varhaiskasvatusjärjestelmälle. Hänen mukaansa käytännön tason toimintatavat kertovat myös niiden taustalla olevista käsityksistä ja ajattelutavoista. Eskelisen ja Itäkareen (2020, s. 198) mukaan muutoksen kohti todellista tasa-arvoa tulisikin lähteä kasvat- ja koulutusjärjestelmästä.

## Alueiden eriytyminen

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset toivat muutamissa kertomuksissaan alueiden eriytymisen näkökulmaa yhdenvertaisuuden tarkasteluun.

*”Koulualueiden eriytyminen ja maahanmuuton keskittäminen on tuonut liikaa haasteita” (kertomus 2)*

*”Syrjäseuduille ei saada työntekijöitä” (kertomus 3)*

*”Laatu ja osaaminen on niin erilaista joka paikassa” (kertomus 7)*

Kertomukset tuovat esiin alueiden eriytymistä yleisellä tasolla tarkentamatta näkökulmaa esimerkiksi kunnan tai koko valtion tasolle. Alueellinen eriytyminen on todettu Berneliuksen ja Huillan (2021) selvityksessä. Heidän mukaansa sosiaalinen ja alueellinen eriytyminen on lisääntynyt, mikä haastaa varhaiskasvatusjärjestelmän sekä paikallisella että kansallisella tasolla. Ojala (2020, s. 212) nostaa esiin, että oppimistulokset voivat vaihdella kaupungin sisällä alueellisen sijainnin mukaan. Hänen mukaansa alueellinen eriytyminen selittyy sosioekonomisista taustatekijöistä ja maahanmuuttajaperheiden sijoittamisesta tiettyihin kaupungin osiin. Myös tämän tutkimuksen kertomuksessa alueellista eriytymistä tarkasteltiin siitä näkökulmasta, että maahanmuuttajataustaiset keskittyvät tietyille asuinalueille. Berneliuksen ja Huillan (2021, s. 12) mukaan varhaiskasvatuksessa huolta herättää juuri lasten taustojen ja tuen tarpeiden kasaantuminen tiettyihin yksiköihin. Taustoilla he viittaavat sosioekonomiseen taustaan, koulutukselliseen huono-osaisuuteen, sukupuolten väliseen tasa-arvoon sekä etniseen ja kielelliseen eriytymiseen (s. 14). Berneliuksen ja Huillan (2021, s. 319) mukaan lisäksi äidinkieli, jota käytetään usein maahanmuuttotaustaisen väestön indikaattorina, erottelee alueita voimakkaasti.

Kertomuksessa nostettiin esiin, että syrjäseuduille on vaikeampaa saada työntekijöitä varhaiskasvatukseen. Työntekijöiden saatavuuteen en löytänyt tutkimustietoa. Syrjäseutujen haasteena nähdään kuitenkin koulutuksellisen tasa-arvon haasteet palveluverkon ylläpitämisen vaikeuden ja pitkien välimatkojen vuoksi (Bernelius & Huilla, 2021, s. 19). Kauppinen ja Alasuutarin (2018, s. 161) tutkimuksessa ei havaittu merkittäviä eroja kaupunkimaisten, taajaan asuttujen ja maaseutumaisten kuntien välillä, kun tutkittiin, millaisia esiopetusvuoden palveluita niissä oli käytössä. Kokonaisuutena heidän tutkimuksissaan nousi kuitenkin erot kuntien välillä siinä, millaisissa palvelukokonaisuuksissa esiopetusta järjestettiin.

Kertomuksessa nostettiin esiin, kuinka myös laatu ja osaaminen on erilaista eri paikoissa. Paikoilla tässä tarkoitettiin kertomuksen asiayhteyden perusteella varhaiskasvatusta järjestäviä paikkoja, kuten päiväkoteja. Laadun vaihtelu on osoitettu myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arvioinnissa, jossa havaittiin, ettei varhaiskasvatuksen tavoitteet kaikilta osin toteudu lain ja velvoitteiden mukaisesti (Repo ym., 2019, s. 157, 166). Berneliuksen ja Huillan (2021, s. 29) mukaan laatuerot eri koulujen välillä eivät selity ainakaan valtaosin opettajien pätevyydellä tai resursseilla, vaan alueiden sosioekonomisilla ja etnisillä eroilla. He nostavat kuitenkin esiin, että opettajien jaksaminen haastavien alueiden kouluissa on aiheellinen huoli ja työn liiallinen kuormittavuus voi johtaa yksiköiden välisiin eroihin opettajien pätevyydessä, opettajien vaihtuvuudessa ja sitoutumisessa pedagogiseen työhön (s. 55).

## 5 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tekemiseen liittyy olennaisena osana myös luotettavuuden ja eettisten kysymysten tarkastelu. Tuon tässä luotettavuuden ja eettisyyden kysymyksiä tutkimuksen eri vaiheisiin liittyen. Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa sekä tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on tehty hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tutustuin tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimiin ohjeisiin ennen aineiston keruuta ja noudatin ohjeita koko tutkimusprosessin ajan. Hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu omien valintojen arvioiva tarkastelu, tutkimusta ohjaavien sääntöjen tuntemus ja luotettavuuskriteerien omaksuminen (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tuoda esiin tarkasti tutkimusprosessin eteneminen (Kiviniemi, 2018; Hirsjärvi ym., 2009). Olen vaikuttanut tutkimuksen luotettavuuteen kuvaamalla tutkimuksen etenemistä tarkasti niin, että lukija pystyy ymmärtämään tutkimuksen kokonaisuudessaan. Olen tuonut esiin tekemäni valinnat mahdollisimman tarkasti ja perustellut ne.

Kiviniemen (2018) mukaan on keskeistä tuoda esiin, millaisten oletusten ohjaamana tutkimuksen aineisto on kerätty. Tutkimusaiheen valinta on perustunut omaan kiinnostukseen varhaiskasvatuksen laadusta ja sen kehittämisestä, jonka pohjalta tutkimuksen aihe, varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuus valikoitui. Tarkempi tutkimustehtävä on muodostunut aikaisemman tutkimuksen pohjalta. Ennen aineistonkeruuta olin siis tutustunut yhdenvertaisuutta käsittelevään kirjallisuuteen ja näin minulla on jo tutkimuksen alussa ollut alustava käsitys siitä, mitä aikaisempi tutkimus on yhdenvertaisuudesta tuottanut. Oletukseni oli, ettei yhdenvertaisuus ainkaan kaikilta osin toteudu. Muuten toivoin saavani aineistoksi erilaisia näkökulmia huomioivia kertomuksia yhdenvertaisuudesta.

Kohdistin aineistonkeruun varhaiskasvatuksen ammattilaisiin. Aineistonkeruun lähtökohtana oli tutkimuksen tavoitteen mukaisesti saada kerronnallista aineistoa. Laadin aineistonkeruuta varten kirjoituspyynnön. Kirjoituspyynnön laatimisessa tuli huomioida luotettavuuden ja eettisyyden kysymyksiä sekä tutkimukseen osallistujien näkökulmasta että tutkimuksen tavoitteiden näkökulmasta. Halusin, että tutkimukseen voi osallistua täysin anonyymisti, joten laadin kirjoitelmille vastauslomakkeen Webropolilla. En kokenut myöskään tutkimuksen tavoitteiden näkökulmasta merkitykselliseksi kerätä muita taustatietoja. Tämän vuoksi en voi täysin tietää, kuka tutkimukseen on lopulta osallistunut ja onko heillä minkälaista kokemusta varhaiskasva-

tuksesta. Suurimmassa osassa kirjoitelmista tuli kuitenkin esille henkilöiden varhaiskasvatuksen tuntemus. Lisäksi kirjoitelmien kohdalla pohdin, onko kirjoittaminen kaikille luontevin tapa kertoa kokemuksistaan ja jättikö aineistonkeruutapa näin jotain oleellista ulkopuolelle.

Luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkimukseen osallistujien tuntemus tutkittavasta aihealueesta (Hirsjärvi ym., 2009, s. 195). Ennakko-oletukseni oli, että yhdenvertaisuus saattaa olla vaikea aihe jo sen laajuuden vuoksi. En kuitenkaan aineistonkeruuvaiheessa halunnut rajata aihetta koskemaan vain tiettyä osaa yhdenvertaisuudesta, sillä olin kiinnostunut, mitä varhaiskasvatuksen ammattilaiset kertovat yhdenvertaisuudesta. Näin yhdenvertaisuus on rakentunut aineiston pohjalta. Yhdenvertaisuuden määritelmän ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) otteiden keinoin pyrin orientoimaan tutkimukseen osallistujia ja vaikuttamaan siihen, että saan relevanttia tietoa aiheesta. En voi olla kuitenkaan varma siitä, miten tutkimukseen osallistujat lopulta ymmärsivät yhdenvertaisuuden ja minkä verran lopulta rajasin ja ohjasin heidän kertomuksiaan.

Päädyin laittamaan kirjoituspyyntöön apukysymyksiä. Apukysymysten tarkoituksena oli herättää ajatuksia ja auttaa kirjoitelmissa alkuun. Valli (2018) huomauttaa, että kysymysten muotoilussa täytyy olla huolellinen, sillä ne luovat perustaa tutkimuksen osallistumiselle. Hänen mukaansa tulokset vääristyvät, mikäli tutkittava ei ymmärrä kysymyksiä samalla tavalla kuin tutkija on ne tarkoittanut. Edellä mainitut asiat nostettiin esiin kyselytutkimuksen kohdalla, mutta ajattelen huomioiden olevan olennaisia myös tämän tutkimuksen apukysymysten kohdalla. Pyrin muotoilemaan kysymykset siten, että suorien vastausten sijaan tutkimukseen osallistuja kuvailee ja kertoo omista kokemuksistaan.

Lähtökohtani oli, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Julkaisin kirjoituspyynnön sosiaalisessa mediassa neljässä Facebook-ryhmässä. Osa ryhmistä oli suljettuja ryhmiä, jolloin minun tuli pyytää lupa ryhmään liittymiseksi. Tutustuin kunkin ryhmän sääntöihin ennen kirjoituspyynnön julkaisuja ja toimin niiden mukaisesti. Koin tarpeelliseksi nostaa lyhyesti esiin huomioita tutkimuksen eettisyydestä kirjoituspyynnössä. Tutkimukseen osallistujan tulee saada tietää, mihin kirjoitelmaa käytetään. Kirjoituspyynnössä kerroin, että kirjoitelmia käytetään vain tämän tutkielman tarkoitukseen. Kerroin myös kirjoitelmien anonymisoinnista, tallennuksesta ja aineiston asianmukaisesta hävityksestä tutkielman valmistuttua. Sain tutkimukseen osallistujalta kiitosta siitä, että olen avannut tutkimuksen aihetta, tarkoitusta ja eettisiä kysymyksiä hyvin.

Keskeisimmäksi luotettavuuden haasteeksi koin aineiston suppean koon. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan usein reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta (Aaltio & Puusa, 2020; Heikkinen, 2018; Hirsjärvi, 2009). Validiteetti kertoo, mitattiinko juuri sitä, mitä aiottiin ja reliabiliteetti kuvaa tulosten toistettavuutta (Aaltio & Puusa, 2020; Heikkinen, 2018; Hirsjärvi, 2009). Edellisten käsitteiden kautta laadullista tutkimusta on kuitenkin mahdotonta arvioida, vaan niitä tulee soveltaa (Aaltio & Puusa, 2020). Aineiston kokoa voidaan laadullisessa tutkimuksessa pitää riittävänä, kun samat asiat alkavat toistumaan aineistossa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 182). Tutkimuksen aineistossa eli kertomuksissa osa teemoista toistui useissa kertomuksissa, osa teemoista taas esiintyi muutamassa tai vain yhdessä kertomuksessa. Toistettavuuden näkökulmasta jäin kaipaamaan laajempaa aineistoa. Heikkisen (2018) mukaan narratiivista tutkimusta ei voida tarkastella reliabiliteetin ja validiteetin näkökulmista, sillä narratiivisessa tutkimuksessa tutkija on väistämättä osa tutkimuskohdetta. Koska narratiivinen tutkimus perustuu tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen lähestymistapaan, on luotettavuutta tarkasteltava myös tästä näkökulmasta (Heikkinen, 2018).

Narratiivisen tutkimuksen tiedon luonteeseen liittyy vahvasti vuorovaikutuksellisuus (Puusa ym., 2020; Heikkinen, 2000) sekä moninäkökulmaisuus ja tulkinnallisuus (Kekäle & Puusa, 2020). Laadullisen tutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimuksessa ei voida tavoittaa täyttä objektiivisuuden vaatimusta, sillä tutkija ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat toisiinsa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161). Kiviniemen (2018) mukaan tutkimuksen tekeminen on aina tutkijan tulkintaa ja siten tutkimusraportti on tutkijan henkilökohtainen konstruktio tutkittavasta ilmiöstä. Narratiivisen tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää tutkimuksen subjektiivisuutta, mutta narratiivinen tutkimus näkee tämän vahvuutena, sillä yksilöiden elämäkertomuksiin perustuva merkityksenanto mahdollistaa sen, että ihmisten erilaiset äänet pääsevät autenttisemmalla tavalla kuuluviin (Heikkinen, 2000, s. 51). Tutkijan mahdollisuus ymmärtää tutkimuskohdetta perustuu siihen, että tulkinta syntyy merkityksellisessä vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen kanssa (Heikkinen, 2018). Tämä narratiiviselle tutkimukselle ominainen tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutuksellisuus ei mielestäni kirjoitetun aineiston kohdalla toteutunut parhaalla mahdollisella tavalla, toisin kuin esimerkiksi haastattelututkimuksessa, jossa tieto rakentuu yhteisen keskustelun pohjalta. Tällöin myös lisäkysymykset ovat mahdollisia, mikä edistää tutkittavan ymmärtämistä. Vuorovaikutuksellisuuden olisi toki voinut ottaa paremmin huomioon myös kirjoitetussa aineistonkeruussa.

Tutkijan tulkinnallisuus on läsnä etenkin aineiston analyysissä ja tulosten tulkinnassa. Joku toinen tutkija voisi löytää samalla aineistolle toisenlaisen luokitusperustan ja painottaa enemmän joitakin muita aineiston ulottuvuuksia (Kiviniemi, 2018). Omaa tulkintaa olen tuonut esiin kuvaamalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen etenemisen. Etenkin aineiston analyysin kohdalla koin tärkeäksi kuvata analyysiprosessia vaihe vaiheelta, jotta lukija pystyy näkemään, mihin analyysi perustuu. Vaikka olen hyödyntänyt analyysin tukena erilaisia malleja, on analyysin edellyttänyt aina omaa tulkintaani ja valintoja, jota olen parhaalla tavallani tuonut esiin. Tulkinta näyttäytyy myös tutkimuksen tuloksissa. Olen tuonut tutkimuksen tuloksissa alkupeittäisiä kertomuksen lainauksia, jotta lukija voi nähdä, mihin tekemäni tulkinnat perustuvat. Varhaiskasvatuksen opiskelijana minulla on myös tietoa ja kokemusta varhaiskasvatuksesta, joten en ole pystynyt täysin irrottautua omista kokemuksista ja ajatuksista tutkimusta tehdessä. Tässä on myös vahvuuksia, sillä pystyn eläytymään ja peilaamaan kertomuksia omiin kokemuksiin ja siten ymmärtämään varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia. Vaikka tarkastelen kertomuksia ikään kuin ulkopuolelta, koen, että kuulun vahvasti varhaiskasvatuksen ammattilaisten joukkoon, jotka työskentelevät asioiden äärellä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan siitä näkökulmasta, voisiko tutkimustulokset olla mahdollisia jossakin toisessa tutkimusympäristössä (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksen tulokset saivat pääosin vahvistusta aikaisemmasta tutkimuksesta ja kirjallisuudesta, joten uskon, että samansuuntaisia tuloksia saataisiin myös laajemmin varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksen tulosten pohdintaa lisää seuraavassa luvussa. Koen, että narratiivisen lähestymistavan keinoin pääsin lähemmäs ja syvemmälle varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksiin ja sain ymmärrystä siitä, miten varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuus rakentuu. Koin narratiivisen lähestymistavan toimivaksi tässä tutkimuksessa, vaikka aineistonkeruumenetelmä vaihtuikin tutkimuksen edetessä haastattelusta kirjoitelmiin. Narratiivisen tutkimuksen vahvuus näyttäytyi tässä tutkimuksessa nimenomaan kertomusten sisältämissä merkityksissä ja omakohtaisessa pohdinnassa.

## 6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia yhdenvertaisuudesta. Tutkin aihetta varhaiskasvatuksen ammattilaisten vapaamuotoisten kirjoitelmien pohjalta. Tutkimuskysymyksenä oli, millaisena yhdenvertaisuus rakentuu varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksissa. Yhdenvertaisuutta tarkasteltiin kertomuksissa useista näkökulmista. Kertomuksissa yhdenvertaisuus rakentui monitasoisena lapsiryhmän, toimintakulttuurin ja yhteiskunnan tasolla (kuvio 1).

Yhdenvertaisuutta tarkasteltiin vahvimmin lapsen kohdistuvana. Tutkimuksessa selkeimmin erottautui lapsen tuen tarpeet. Tulos on poikkeava aikaisempaan yhdenvertaisuutta käsittelevään tutkimukseen, jossa moninaisuutta tarkasteltiin valtaosin eri kulttuurien näkökulmasta. Tutkimusten keskittyminen eri kulttuureihin on looginen, sillä yhdenvertaisuuden määritelmä nostaa selkeimmin esiin alkuperän, kansalaisuuden, kielen ja uskonnon. Lisäksi moninaisuuden ymmärtäminen kieli- ja kulttuuritaustoihin perustuvana saa vahvistusta maahanmuuton myötä lisääntyneestä kulttuurien moninaisuudesta. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) moninaisuus mainitaan valtaosin kulttuurien yhteydessä. Yksittäisiä mainintoja moninaisuudesta esiintyy asiakirjassa perheen, sukupuolen ja tuen tarpeen kohdalla.

Yhdenvertaisuus kattaa myös kaikki muut henkilöön liittyvät syyt, joten yhdenvertaisuuden voidaan ajatella tarkoittavan kaikkea syrjimättömyyttä. Lapsen tuen tarpeiden korostuminen tässä tutkimuksessa voi kertoa siitä, että tuen merkitys on tunnistettu. Lisäksi yleisesti varhaiskasvatuksessa puhutaan tuen tarpeiden lisääntyvästä määrästä. Se, millaista yksilöllistä tukea lapsi saa kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tueksi, on keskeinen osa varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuutta ja laatua. Tuen tarpeiden vahva näyttäytyminen tutkimuksessa voi heijastaa myös aiheen ajankohtaisuutta, kun varhaiskasvatuksessa parhaillaan kehitetään vahvempaa lapsen tuen järjestelmää ja kolmitasoinen tuki tulee käyttöön elokuussa. Myös inklusiivisen varhaiskasvatuksen käsitykset ja käytännöt näyttäytyvät osana lapsen tukea. Inklusiivista varhaiskasvatusta kehitetään edelleen ja uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) inklusio ohjaa entistä vahvemmin varhaiskasvatuksen toimintaa.

Tässä tutkimuksessa eri kulttuureita tarkasteltiin suhteessa lapsen suomen kielen osaamiseen. Yhdenvertaisuuden näkökulmasta olennaista oli, kuinka suomen kieli on keskeinen osa vuorovaikutusta ja osallisuuden rakentumista. Suomen kielen merkitys on noussut myös aikaisem-



missa tutkimuksissa esiin. Tämä tutkimus vahvisti aikaisempaa tutkimustulosta, jossa kieli nähdään keskeisenä ja määrittävänä tekijänä oppimisessa ja siinä ilmenneissä ongelmissa. Kielen merkitys varhaiskasvatuksessa on ilmeinen ja siksi on tärkeää, että varhaiskasvatus tukee suomen kielen oppimista, mikä on myös kotoutumisen kannalta merkittävää. Keskeistä eri kieli- ja kulttuuristaustaisten lasten kohdalla on huomata, kuinka kulttuuri määrittää kuulumista ja ulos-sulkemista. Jos lähtökohtana pidetään suomen kielen taidon vaatimusta, määritellään muut kie-litaustat oppimisen ulkopuolelle. Kun kyse ei ole lasten taitojen puutteesta, vaan suomen kielen osaamisesta, tulee varhaiskasvatuksessa löytää oppimisen tueksi myös muita keinoja kuin suo-men kielen opetus.

Tutkimus tukee perustetta sille, että varhaiskasvatuksen henkilöstö tarvitsee lisää osaamista ja tukea työhönsä. Yhdenvertaisuutta kuvattiin tärkeänä tavoitteena varhaiskasvatuksessa, mutta varhaiskasvatushenkilöstön osaaminen esteeksi muodostui tavoitteen toteutuminen käytän-nössä. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021, s. 64) mukaan varhaiskasvatuksen koulutusten suurimmista haasteista on teorian ja käytännön yhdistäminen. Koska ongelma on tunnistettu jo koulutuksen tasolla, on ilmeistä, että haasteita näyttäytyy myös käytännön varhaiskasvatus-työssä. Osaaminen on vaihtelevaa ja erilaista niin alueiden kuin henkilöstönkin välillä, mikä tuli esiin sekä tässä että aikaisemmassa tutkimuksessa. Haasteellisena näyttäytyy etenkin Var-haiskasvatussuunnitelman perusteiden toteuttaminen käytännössä. Varhaiskasvatussuunnitel-man perusteita on kritisoitu siitä, ettei tavoitteita konkretisoida. Varhaiskasvatuksen valtakun-nallisen ohjauksen tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset edellytykset lasten kasvulle, kehityk-selle ja oppimiselle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2022, s. 3). Ristiriitaista kuitenkin on, että tutkimusten mukaan asiakirjaa tulkitaan hyvin eri tavoin, jolloin kysymys kuuluukin, tulisiko valtakunnallisten ohjauksen olla konkreettisempaa.

Tutkimus toi yhdenvertaisuuden tarkasteluun myös yhteiskunnallista näkökulmaa. Haasteita yhdenvertaisuuden toteutumiselle tuo suomalaisen kulttuurin homogeenisuus. Suomessa kas-vatuksessa ja koulutuksessa on toimittu yksikulttuurisuuden mukaisesti ja kulttuurin moninai-suudessa myös arvot, asenteet ja toimintatavat muovautuvat hiljalleen. Varhaiskasvatus toimii merkittävänä arvojen välittäjänä yhteiskunnallisesti. Laadukkaaseen varhaiskasvatukseen tulisi resursoida, sillä varhaiskasvatus on lasten näkökulman lisäksi myös yhteiskunnallisestikin kes-keinen yhdenvertaisuuden edistäjä.

Tutkimus on vahvistanut näkökulmaa, ettei varhaiskasvatus tällä hetkellä vastaa täysin velvoitteisiin ja tavoitteisiin ja osaamista varhaiskasvatuksen kentälle tarvitaan lisää. Samalla tutkimus on avannut näkökulmia siihen, mitä varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuuden kehittämisessä tulisi ottaa huomioon. Yhdenvertaisuutta tulee tarkastella laajemmin kaikkien lasten yksilöllisyys huomioiden. Varhaiskasvatuksessa tulisi pohtia, miten jo olemassa olevat tavoitteet ja uudistukset saadaan toteutumaan paremmin käytännössä. Varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuudessa on ennen kaikkea kyse siitä, miten pystymme tarjoamaan laadukasta, velvoitteiden ja tavoitteiden mukaista varhaiskasvatusta kaikille lapsille. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2021, s. 63) mukaan tutkimusta tarvitaan opetushenkilöstön osaamisesta, sillä aihetta ei ole tutkittu Suomessa lainkaan. Vastuu ei voi osoittautua pelkästään varhaiskasvatuksessa työskenteleville kasvavina osaamisen vaatimuksina, vaan tarvitaan vahvempaa vuorovaikutusta eri tasojen välille niin, että varhaiskasvatuksen käytännön työ, kehittäminen ja koulutus on tiiviisti yhteydessä. Mikäli osaamista ja tukea sekä resursseja ei ole riittävästi saatavilla, on vaarana, että varhaiskasvatuksen henkilöstö joutuu liiallisen kuorman alle.

Tutkimus on osoittanut, kuinka yhdenvertaisuus rakentuu monitasoisesti. Varhaiskasvatuksen kehittämisessä tutkimusta ei voida kohdistaa vain henkilöstön osaamiseen, vaan tutkimusta tarvitaan siitä, miten osaamista voidaan parhaalla tavalla kehittää, mikä on monitasoisempi ilmiö. Jatkotutkimusedotuksena ehdotan, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten osaamisen kehittämistä on tutkittava lisää. Merkityksellistä on etenkin se, miten osaaminen ja tieto juurtuu tavoitteiden tasolta osaksi varhaiskasvatuksen käytäntöä. Lisäksi varhaiskasvatuksen kentälle tulee luoda entistä vahvempaa ja avoimempaa vuorovaikutuksen ilmapiiriä toimintakulttuurin kehittämiseksi.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (Luku 11). Helsinki: Gaudeamus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Alasuutari, M. (2016). Tytön ja pojan varhaiskasvatus. Teoksessa Husso, M. & Heiskala, R. (toim.). *Sukupuolikysymys* (luku 6). Helsinki: Gaudeamus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Alasaari, N. & Katainen, R. (2016). Selvitys sukupuolten tasa-arvon edistämisestä varhaiskasvatuksessa. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2016:36. Helsinki. Saatavissa <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75093/RAP-2016-36-varhaiskasvatus-tasy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andreasson, I., & Asplund Carlsson, M. (2013). Individual educational plans in Swedish schools - forming identity and governing functions in pupils' documentation. *International Journal of Special Education* 28(3), s. 58–67. Saatavissa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024414.pdf>
- Archambault, J., Côté, D., & Raynault, M-F. (2020). Early Childhood Education and Care Access for Children from Disadvantaged Backgrounds: Using a Framework to Guide Intervention. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 345–352. Saatavissa <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1007/s10643-019-01002-x>
- Arvola, O. (2021). Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana (Väitöskirja). Turku: Turun yliopisto. Saatavissa <https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2021-08/ArvolaVarhaiskasvatus.pdf>
- Arvola, O. & Lastikka, A-L. (2022). Avaimia kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoiseen varhaiskasvatukseen. Tutkittua varhaiskasvatuksesta- blogi. Saatavilla <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2022/04/22/avaimia-kieli-kulttuuri-ja-katsomustietoiseen-varhaiskasvatukseen/#more-2352>
- Arvola, O., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020). Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta. Kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 22(1), s. 44–60. <https://journal.fi/akakk/article/view/91032/50082>
- Arvola, O., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2017). Maahanmuuttajataustaiset lapset varhaiskasvatuksessa: Kasvattajien näkemykset lasten taidoista ja tuen tarpeesta. *Kasvatus* 48(3),

- 161–173. <https://www.utu.fi/sites/default/files/public://media/file/Arvola,%20Reunamo,%20&%20Kytt%C3%A4l%C3%A4,%202017.pdf>
- Banks, J.A. (1997). Issues and Concepts. Teoksessa Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (1997). *Multicultural education: Issues and perspectives* (3.p., s. 1–31). Boston: Allyn and Bacon
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Helsinki: Valtioneuvoston julkaisu 2021:7. Saatavissa [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162857/VN\\_2021\\_7.pdf?sequence=4](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162857/VN_2021_7.pdf?sequence=4)
- Burner, T., Nodeland, T., & Aamaas, Å. (2018). Critical perspectives on perceptions and practices on diversity in education. *Nordic Journal of Comparative and International Education* 2(1), 3–15. Saatavissa <https://doi.org/10.7577/njcie.2188>
- Chhabra, S., Bose, K. & Chadha, N. (2018). Early Childhood Educators' Perspectives and Practices About Inclusion of Children With Special Needs in Botswana. *Journal of Research in Childhood education*, 32 (2), s. 234–249. Saatavissa <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/02568543.2018.1425223>
- De Schipper, E.J., Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child-Care-giver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: an Experimental Study. *Child Development* 77(4), s. 861–874. Saatavissa doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x.
- Eerola-Pennanen, P. (2020). Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (luku 18). Jyväskylä: PS- kustannus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Eerola-Pennanen, P. (2017). Kulttuurinen monimuotoisuus. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.). *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (luku 13). Tampere: Vastapaino. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. (2017). Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.). *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (luku 11). Tampere: Vastapaino. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta

- Eskelinen, M. & Itäkare, S. (2020). ”Pidetään huolta ettei erotella tyttöjen ja poikien juttuja”. Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavat diskurssit paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(2), s. 197–229. Saatavissa: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2020/04/Eskelinen-Itakare-issue9-2.pdf>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (7. uud. p.). Tampere: Vastapaino. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Erkkilä, R. (2011). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (4.p, s. 195–226). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Gearon, M., Miller, J. & Kostogriz, A. (2009). The challenges of diversity in language education. Teoksessa Miller, J., Kostogriz, A. & Gearon, M. (toim.). *Culturally and linguistically diverse classrooms: New dilemmas for teachers* (s. 3–17). Bristol, UK: Multilingual Matters
- Ginner Hau, H., Selenius, H. & Björck Åkesson, E. (2020). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers’ perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. Saatavissa <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2020.1758805>
- Hallituksen esitys 148/2021. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi varhaiskasvatustlain muuttamisesta. Saatavissa [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE\\_148+2021.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/HE_148+2021.pdf)
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uud. ja täyd. p., osa 2). Jyväskylä: PS-kustannus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs- kokoelmasta
- Heikkinen, H. (2000). Tarinan mahti- narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka* 25 (4), s. 47–58. Saatavissa <http://elektra.helsinki.fi/se/t/0782-0674/25/4/tarinanm.pdf>
- Heikkinen, M. (2020). Gender equality in preschools and early childhood education settings in the Nordic countries- an empirically based illustration. *Palgrave Communications* 6 (75). Saatavissa <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0459-7>
- Heiskanen, N. (2019). Children’s Needs for Support and Support Measures in Pedagogical Documents of Early Childhood Education and Care (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65796/978-951-39-7868-6\\_vaitos08112019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65796/978-951-39-7868-6_vaitos08112019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M. & Viitala, R. (2021). Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa. Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM\\_2021\\_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162927/OKM_2021_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hermanfors, K. (2017). Inklusiivinen varhaiskasvatus – itsestään selvääkö? *Kasvatus & Aika* 11(3), s. 91–95. Saatavissa <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68727/30170>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Holkeri-Rinkinen (2009). Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavissa <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66472/978-951-44-7692-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Holm, G. & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: Education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), s. 107–120. Saatavissa <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675981003696222>
- Honkanen, A. (2017). Moninaisuudessaan yhtenäinen Suomi? Monikulttuurinen Suomi globaalikasvatuksen keskiössä Oulun seudulla keväällä 2016 (Pro gradu -tutkielma). Oulu: Oulun yliopisto. Saatavissa <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201705041667.pdf>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research* 9(2), s. 522–550. Saatavissa <https://journal.fi/jecer/article/view/114145/67344>
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. *Suomalinen vieraskirja: kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s. 16–40). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uud. ja täyd. p., osa 2). Jyväskylä: PS-kustannus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs- kokoelmasta.
- Jakku-Sihvonen, R. (2009). Tasa-arvo ja laatu koulutuksen kehittämisperusteina. Teoksessa Nyssölä, K. & Jakku-Sihvonen, R. (toim.). *Alueellinen vaihtelu koulutuksessa. Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta* (s. 25–37). Helsinki: Opetushallitus. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2014/09/OPH\\_0409.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2014/09/OPH_0409.pdf)

- Jensen, B. & Iannone, R-L. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in ECEC in Europe: Findings from a comparative review. *European Journal of Education* 53, s. 23–33. Saatavissa <https://doi.org/10.1111/ejed.12253>
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2017). *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs- kokoelmasta
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 41–66). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017) Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki. Saatavissa <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa*. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Saatavissa <https://docplayer.fi/23223576-Varhaiskasvatuksen-tyoidentiteettien-muotoutuminen-eri-ammattilaissukupolvien-ja-ammattiryhmien-kohtaamisissa-kirsti-karila-paivi-kupila.html>
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkoti*. Helsinki: WSOY.
- Kauppinen, A. & Alasuutari, M. (2018). Esiopetusvuoden palvelukokonaisuudet lasten hyvinvoinnin ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta. *Journal of Early Childhood Education Research* 7 (1), s. 147–169. Saatavissa <https://journal.fi/jecer/article/view/114089/67288>
- Kekäle, J. & Puusa, A. (2020). Tiedesodat. Realistinen ja konstruktionistinen maailmankäsitys. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (Luku 2). Helsinki: Gaudeamus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (osa 1). (5.uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs- kokoelmasta
- Kosonen, M., Laaksonen, S-M., Rydenfelt, H. & Terkamo-Moisio, A. (2018). Sosiaalinen media ja tutkijan etiikka. *Media & Viestintä* 41(1), s. 117–124. Saatavissa <https://doi.org/10.23983/mv.69924>

- Kupila, P. (2020). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (luku 23). Jyväskylä: PS-kustannus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Laakso, P., Pihlaja, P. & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9(2), s. 373–398. Saatavissa <https://journal.fi/jecer/article/view/114138/67337>
- Laaksonen, S-M., Matikainen, J. & Tikka, M. (2013). Tutkimusotteita verkosta. Teoksessa: Laaksonen, S-M., Matikainen, J. & Tikka, M. (toim.). *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät* (osa 1). Tampere: Vastapaino. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäntapausten tutkimuksessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 106–150). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lappalainen, S. (2009). Making differences and reflecting on diversities: embodied nationality among preschool children. *International Journal of Inclusive Education*, 13(1), s. 63–78. <https://doi.org/10.1080/13603110701273691>
- Lastikka, A-L. (2020). Eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten ja perheiden vahvuudet, osaaminen ja aktiivinen osallisuus suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkittua varhaiskasvatuksesta- blogi. Saatavissa <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2020/05/15/eri-kieli-ja-kulttuuritaustaisten-lasten-ja-perheiden-vahvuudet-osaaminen-ja-aktiivinen-osallisuus-suomalaisessa-varhaiskasvatuksessa/#more-1306>
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research. Reading, analysis and interpretation*. Applied Social Research Methods Series Vol 47. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Millei, Z. (2019) Re-orienting and re-acting (to) diversity in Finnish early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Education Research* 8(1), s. 47–58. Saatavissa <https://journal.fi/jecer/article/view/114104/67303>
- Oikeusministeriö (2016). Yhdenvertaisuuden edistäminen ja positiivinen erityiskohtelu. Positiivisen erityiskohtelun opas. Saatavissa <https://syrjinta.fi/documents/25249352/34271289/Positiivisen+erityiskohtelun+opas.pdf/34593484-7b08-47da-a662-cceb6e4df28e/Positiivisen+erityiskohtelun+opas.pdf/Positiivisen+erityiskohtelun+opas.pdf?version=1.1&t=1603877534727>



- Ojala, M. (2020). Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiselle erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja. Saatavissa <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/313941>
- Okkonen, E. & Heikkinen, M. (2019). Koulutustavoitteena tasa-arvo ja yhdenvertaisuus: Lähtökohtana organisaatio. Teoksessa Heikkinen, M. (toim.). *Toiminnallinen tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnittelu perusopetuksessa ja päiväkodissa* (s. 13–27). Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavissa <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526222110.pdf>
- Opetushallitus (2022). Tasa-arvo ja yhdenvertaisuussuunnittelu oppilaitoksissa (verkkosivu). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuussuunnittelu-oppilaitoksissa> Viitattu 12.5.2022
- Opetushallitus (2021). Education at a Glance 2021 taustamuistio. Suomalainen koulutus kansainvälisessä vertailussa. Saatavissa <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Education%20at%20a%20Glance%202021%20taustamuistio.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Sivistystä tiedolla, taidolla ja tunteella tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti. Opetus- ja kulttuuriministeriön toiminnallinen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelma vuosille 2020–2023. Linjaukset toiminnalliseen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:41. Saatavissa [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161963/OKM\\_2019\\_41.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161963/OKM_2019_41.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi. Helsinki. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Saatavissa <https://okm.fi/documents/1410845/55628624/Varhaiskasvatuksen+koulutusten+kehitt%c3%a4misohjelma+2021-2030.pdf/24ae436a-5c74-38d0-64c9-2dd542aa217f?t=1619443561569>
- Paavola, H. (2007). Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 283. Saatavissa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19984/monikult.pdf>
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus* (luku 4). Jyväskylä: PS-kustannus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta

- Pihlaja, P. (2021). Inklusio- mahdottomia ajatuksia ja mahdollisuuksien tarkastelua. Tutkittua varhaiskasvatuksesta- blogi. Saatavissa <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/11/05/inklusio-mahdottomia-ajatuksia-ja-mahdollisuuksien-tarkastelua/>
- Pihlaja, P. & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika* 11 (3), s. 70–91. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68726/30168>
- Pihlaja, P., Sarlin, T., & Ristkari, T. (2015). How do day-care personnel describe children with challenging behaviour? *Educational Inquiry*, 6(4), s. 417–435. Saatavissa <https://doi.org/10.3402/edui.v6.26003>
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J.A & Wisniewski, R. (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer. [E-kirja]. Saatavissa EBSCO- tietokannasta.
- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Saatavissa [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160405/78\\_Loppuraportti%20VakaVai%20051217docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160405/78_Loppuraportti%20VakaVai%20051217docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Puuronen, V. (2011) *Rasistinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (johdanto). Helsinki: Gaudeamus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatio- tutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (Luku 14). Helsinki: Gaudeamus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., ... Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Julkaisut 15:2019. Saatavissa [https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI\\_1519.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf)
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-L., Eskelinen, M., Gammelgård, L., ... Marjanen, J. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt. Helsinki: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Julkaisut 16:2018. Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63854/varhaiskasvatussuunnitelmantoimeenpanonarviointi2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Narratiiviset tarkastelutavat. KvaliMOTV-menetelmäopetuksen tietovaranto [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_6\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html) (viitattu 11.11.2021).
- Salo, U-M. (2008). Keskustelu, kertomukset ja performatiivisuus. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 68–104). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M. & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(1), s. 114–138. Saatavissa <https://journal.fi/jecer/article/view/114152/67351>
- Siippainen, A. (2017). Sukupuoli ja ikä. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.). *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (luku 12). Tampere: Vastapaino. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs- kokoelmasta
- Sirkko, R. & Kyrönlampi, T. (2021). ”Haasteet on monesti ratkaistavissa hyvällä asenteella ja yhteistyöllä”. Kulttuurisensitiivisyys esiopetusryhmän kasvattajien puheessa omasta työstään. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(3), s. 64–92. Saatavissa <https://journal.fi/jecer/article/view/114171/67370>
- Tasa-arvolaki, 1329/2014. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta. Viitattu 9.1.2022. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141329>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi* (uudistettu laitos). Helsinki: Tammi. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs kokoelmasta
- Tuori, S. (2012). Monikulttuurisuus ja sukupuolten välinen tasa-arvo. Teoksessa Kantola J., Nousiainen, K. & Saari, M. *Tasa-arvo toisin nähtynä: oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen* (271–283). Helsinki: Gaudeamus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Saatavissa [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Ukkola, A. & Väättäin, H. (toim.). (2021). Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa- katsaus kansallisiin arviointeihin. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Tiivistelmät 16/2021. Saatavissa [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/01/KARVI\\_T1621.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/01/KARVI_T1621.pdf)

- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu-muuttuuko asiantuntijuus. *Työelämäntutkimus* 18 (4), s. 323–339. Saatavissa <file:///C:/Users/Laura/Downloads/89217-Artikkelin%20teksti-179067-1-10-20201221.pdf>
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (osa 1) (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Van der Werf, W.M., Slot, P.L., Kenis, P.N. & Leseman, P.P.M. (2021). Inclusive practice and quality of education and care in the Dutch hybrid early childhood education and care system. *International Journal of Child Care and Education Policy* 15 (2). Saatavissa <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00079-x>
- Varhaiskasvatuslaki, 540/2018. Viitattu 20.3.2022. Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022). Opetushallitus. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>
- Viitala, R. (2019). Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.), *Varhaiserityiskasvatus* (2. painos, luku 2). Jyväskylä: PS-kustannus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista. *Journal of Early Childhood Education Research* 6 (2), s. 207–229. Saatavissa <https://journal.fi/jecer/article/view/114079/67278>
- Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014. Viitattu 9.1.2022. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- Ylikörkkö, E-M. (2022). Lasten osallisuuden tilan muotoutuminen lapsen ja opettajan välisissä kohtaamisissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 11(2), s. 72–98. Saatavissa <https://journal.fi/jecer/article/view/115435/68173>
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2020). Sukupuolisensitiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (luku 21). Jyväskylä: PS-kustannus. [E-kirja]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). Lastentarhanopettajien jaettuina muisteluja sukupuolesta ja valasta arjen käytännöissä (Väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavissa [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61659/Ylitapio-M%c3%a4nty1%c3%a4\\_DORIA\\_A5\\_crop.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61659/Ylitapio-M%c3%a4nty1%c3%a4_DORIA_A5_crop.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Vääätäjä, H-L. (2015). Lastentarhanopettajien käsityksiä yhdenvertaisuudesta ja sen toteutumisesta päiväkotien monikulttuurisissa ryhmissä (Pro gradu -tutkielma). Oulu: Oulun yliopisto. Saatavissa <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201506041778.pdf>

Zabeli, N., Gjelaj, M. & Ewing, B.F. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Journal of Research in Childhood education*, 7 (1). Saatavissa <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/2331186X.2020.1791560>

## **Liite 1/ Kirjoituspyyntö varhaiskasvatuksen ammattilaisille**

### **Heippa sinä varhaiskasvatuksen ammattilainen**

Olen kiinnostunut kokemuksistanne liittyen varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuuteen ja toivoisin teiltä vapaamuotoisia kirjoitelmia aiheesta. Kirjoitelmat toimivat Pro gradu -tutkielmani aiheistona.

Millaisia kokemuksia sinulla on varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuudesta ja omasta osaamisestasi toteuttaa yhdenvertaista varhaiskasvatusta? Kerro vapaasti omista kokemuksistasi. Kaikki kokemukset ovat tärkeitä. Alla myös apukysymyksiä, joita voit halutessasi hyödyntää. Kirjoitelmien tyyli, muoto ja pituus on vapaa.

Voit lähettää kirjoitelmasi anonyymisti Webropolin kautta seuraavasta linkistä xx mennessä. Lähettämällä kirjoitelman annat suostumuksen käyttää kirjoitelmaa Pro gradu -tutkielmassa.

<https://link.webropol-surveys.com/S/09C96CDF49C97F3B>

**Yhdenvertaisuuden määritelmä:** *“ketään ei saa syrjiä iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella”* (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 8§).

### **Lisäksi muutamia poimintoja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018) koskien yhdenvertaisuutta:**

*Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden arvoperustana on yhdenvertaisen kohtelun vaatimus sekä lapsen syrjintäkielto*

*Jokainen lapsi on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella lapsella on oikeus tulla hyväksytyksi, kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisönsä jäsenenä*

*Lapsen kehitystä ja oppimista tuetaan lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla*

*Toimintakulttuurin kehittämisen kannalta on tärkeää, että yhdenvertaisuutta koskevista asenteista keskustellaan työyhteisössä. Lisäksi tulee pohtia, miten esimerkiksi kieleen, etnisyyteen, katsomukseen, vammaisuuteen, sukupuoleen ja sen moninaisuuteen liittyvät asenteet näkyvät puheissa, eleissä, teoissa ja toimintatavoissa*

### **Apukysymyksiä:**

- Mitä sinulla tulee aiheesta päällimmäisenä mieleen?
- Millaisia ajatuksia ja tunteita aihe herättää, mikä ihmetyttää tai mietityttää?
- Millaisia tilanteita olet kokenut tai nähnyt yhdenvertaisuuteen liittyen?
- Miten yhdenvertaisuus mielestäsi toteutuu ryhmässänne tai päiväkodissänne?
- Oletko nähnyt tai kokenut eriarvoisuutta tai syrjintää? Jos olet, millaista?
- Millaisia yhdenvertaisuutta edistäviä tai haastavia tekijöitä olet havainnut?
- Millaisena näet varhaiskasvatuksen ammattilaisten roolin varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuudessa?
- Millaisia kokemuksia sinulla on omasta osaamisestasi toimiessasi erilaisten lasten ja heidän tarpeiden kanssa?
- Millaista tietoa, osaamista tai tukea koet tarvitsevasi lisää?
- Mitä muuta haluat kertoa?

**Suuret kiitokset jo etukäteen!**

**Terveisin Laura Koskela**

\*Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja. Tallennan anonymisoidut kirjoitelmat o365 pilvipalveluun, jonne pääsy henkilökohtaisilla yliopiston tunnuksilla. Lisäksi tallennan varmuuden vuoksi anonymisoidun aineiston erilliselle USB-tikulle. Kun Pro gradu -tutkielma on valmis (kesään 2022 mennessä), hävitän aineiston asianmukaisesti.

\* Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun, kuin tutkielmani tarkoitukseen enkä luovuta tietoja ulkopuolisille, vaan pidän ne salassa. Tutkimustulokset esitän siten, ettei niistä voi tunnistaa yksittäisiä henkilöitä tai perhettä. Noudatan tietosuoja-asetuksessa ja muualla lainsäädännössä mainittuja säännöksiä henkilötietojen käsittelystä ja salassapidosta. Noudatan tutkimuksen eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimien ohjeiden mukaisesti.