

**Varhaiskasvatus kotoutumisen tukena –  
opettajien kokemuksia ja käytänteitä**

Mira Rouvinen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Monografiamuotoinen  
Kevätlukukausi 2024  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Rouvinen, Mira. 2024. Varhaiskasvatus kotoutumisen tukena - opettajien kokemuksia ja käytänteitä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 59 sivua + liitteet.**

Varhaiskasvatuksessa perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on tiivistä ja päivittäistä. Suomeen vasta muuttaneelle perheelle varhaiskasvatus voi olla ainoita päivittäisiä kontakteja suomalaiseen yhteiskuntaan. Pakolais- ja turvapaikanhakijalasten määrä varhaiskasvatuksessa on kasvanut merkittävästi viimeaikaisten maailman tapahtumien takia, ja siitä syystä myös kotoutumisen merkitys korostuu. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia toimenpiteistä, jotka edesauttavat pakolais- ja turvapaikanhakijalapsia ja -perheitä kiinnittymään eli kotoutumaan suomalaiseen yhteiskuntaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena puolistrukturoitua teemahaastattelua hyödyntäen. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset (N=5) olivat työskennelleet tai työskentelevät parhaillaan pakolais- ja turvapaikanhakijalasten kanssa, joten jokaisella vastaajalla oli omakohtainen kokemus aiheeseen. Aineisto kerättiin touko-kesäkuussa 2023 ja analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen rooli kotoutumisen tukemisessa on erittäin merkittävä niin lapselle kuin hänen perheelleen. Kotoutumisen toimenpiteistä vahvimmin korostuivat kielen opettaminen ja tukeminen sekä niihin liittyvät käytänteet ja menetelmät. Kotoutumista tukeviksi toimenpiteiksi luettiin myös kulttuuriin ja arkeen liittyvien asioiden opettaminen. Erityistä varhaiskasvatuksessa on osallisuuden tukeminen sekä vanhempien kasvatuksellinen ohjaus ja neuvonta. Henkilöstön on kuitenkin sopeuduttava nopeasti muuttuviin tilanteisiin, joten lisäkoulutus aiheeseen olisi tarpeellista ja toivottua.

Asiasanat: varhaiskasvatus, kotoutuminen, kotouttaminen, pakolais- ja turvapaikanhakija, kielellinen ja kulttuurinen moninaisuus

## SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 MAAHANMUUTTO JA KOTOUTUMINEN</b> .....	<b>7</b>
2.1 Monimuotoinen Suomi .....	7
2.2 Onnistuneen kotoutumisen lähtökohtia .....	9
<b>3 KOTOUTTAMINEN VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>11</b>
3.1 Kotoutumisen tukeminen varhaiskasvatuksessa .....	11
3.2 Opettajan rooli kotoutumisen tukemisessä .....	13
3.3 Opettajan kulttuurinen kompetenssi .....	15
3.4 Verkostoyhteistyö .....	17
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>21</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>22</b>
5.1 Tutkimuskonteksti .....	22
5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	23
5.3 Tutkimusaineiston keruu .....	25
5.4 Aineiston analyysi.....	26
5.5 Eettiset ratkaisut.....	29
<b>6 KOTOUTUMISTA TUKEVAT TOIMENPITEET VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>32</b>
6.1 Kotoutumisen kulttuurinen tuki.....	32
6.1.1 Kielen kehityksen tukeminen .....	32
6.1.2 Kulttuurien huomioiminen ja arjen opettelu.....	37
6.2 Kotoutumisen sosiaalinen tuki .....	39
6.2.1 Osallisuuden edistäminen .....	40
6.2.2 Kasvatuksellinen tuki.....	43
6.3 Kotoutumisen rakenteellinen tuki.....	45
6.3.1 Perheitä tukeva viestintä .....	46
6.3.2 Työyhteisön rakenteelliset valmiudet ja verkostot.....	48
<b>7 POHDINTA</b> .....	<b>53</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	53
7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet.....	57
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>60</b>
<b>LIITTEET</b> .....	<b>71</b>

# 1 JOHDANTO

Myönteiset asenteet, toimiva vuorovaikutus, turvallisuuden tunne sekä osallistumisen mahdollisuudet luovat puitteet kotoutumiselle kaikilla elämän alueilla. Kotoutumisen osa-alueina voidaan pitää työllisyyttä, koulutusta, terveyttä, hyvinvointia, osallisuutta ja osallistumista sekä yhteiskunnan vastaanottavuutta. Kaikki nämä edellä mainitut osa-alueet liittyvät kiinteästi toisiinsa. Onnistuminen yhdellä osa-alueella edesauttaa kotoutumisen onnistumista myös muilla osa-alueilla. (Renvik & Säävälä, 2024, s. 7.) Varhaiskasvatuksella onkin todettu olevan merkityksellinen rooli lapsen kaksikielisyyden ja kulttuuri-identiteetin kehittymiselle sekä kotoutumisen tukemiselle (Halme & Vataja, 2011, s. 5). Lisäksi sen on todettu vaikuttavan myöhempään koulumenestykseen ja tasaavan lasten erilaisia lähtökohtia (Ahtiainen & Saukkonen, 2020, s. 30).

Maahanmuuttoon ja kotoutumiseen perehtyneet tutkijat ovat määritelleet kotoutumisen osa-alueita eri tavoin (Saukkonen, 2020, s. 19). Tässä tutkielmassa hyödynnetään saksalaisen sosiologin ja muuttoliiketutkijan Heckmannin kotoutumisen neljää ulottuvuutta: kulttuurinen, rakenteellinen, vuorovaikutuksellinen ja identifioiva kotoutuminen (Heckmann, 2005, s. 24). Laadukkaan varhaiskasvatuksen nähdään olevan ratkaisevassa asemassa lasten kotoutumiselle, sillä se edesauttaa myöhempää oppimista ja ennaltaehkäisee ongelmia kouluun siirryttäessä. (Heckmann, 2008, s. 7 & Ahtiainen & Saukkonen, 2020, s. 30.) Pakolaislapsilla onkin suurentunut riski erilaisiin mielenterveyden haasteisiin perheiden traumaattisten kokemusten, sosioekonomisen aseman ja kielen oppimisen haasteiden takia (Hurley ym., 2014, s. 4). Huolta onkin herättänyt se, että varhaiskasvatukseen osallistuvat vähiten juuri ne lapset, jotka siitä hyötyisivät eniten (Ahtiainen & Saukkonen, 2020, s. 30).

Erityisen ajankohtaiseksi aiheen tutkimisen tekee Venäjän hyökkäys Ukrainaan. Suomeen on saapunut vuoden 2023 aikana kymmeniä tuhansia sotaa pakenevia, jotka ovat hakeneet Suomesta tilapäistä suojelua tai turvapaikkaa (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2022a). Pakolaisina tai turvapaikanhakijoina saapuneiden lähtökohdat kotoutumiseen ovat hyvin erilaiset kuin esimerkiksi

työn tai perhesiteen takia Suomeen muuttaneiden (Rasilainen, 2016, s. 5). Tämän takia tässä tutkielmassa keskitytään erityisesti humanitaarisista syistä saapuneiden lasten ja perheiden kotouttamiseen ja kotoutumiseen.

Euroopan talous- ja sosiaalikomitea (EESC) on maininnut eurooppalaisen kansalaisyhteiskunnan ja viranomaisten ensisijaiseksi tavoitteeksi maahanmuuttajien sosiaalisen integroitumisen vahvistamisen osaksi paikallisyhteisöä (Bosswick & Heckmann, 2006, s. 30). Euroopan komission kotouttamista ja osallisuutta koskevassa toimintasuunnitelmassa vuosille 2021–2027 tuodaan esiin sosiaaliseen osallisuuteen liittyvät haasteet. Suunnitelmassa nostetaan esiin koulutuksen merkitys aina varhaiskasvatuksesta korkea-asteen opintoihin asti. Koulutus luo perustaa yhteiskuntaan osallistumiselle ja on yksi tehokkaimmista osallistavampien yhteiskuntien rakennusvälineistä. (Euroopan komissio, 2020.)

Varhaiskasvatuksessa yhteistyö perheiden kanssa on tiivistä ja päivittäistä. Varhaiskasvatus voi olla muualta Suomeen tulleille perheille ainut päivittäinen kontakti yhteiskunnan viranomaiseen. Varhaiskasvatuksessa tutustutaan paikalliseen kieleen ja kulttuuriin sekä parhaimmillaan verkostoidutaan ja tutustutaan muihin perheisiin. Sosiaaliset yhteydet ovat merkittävä kotoutumista edistävä tekijä yksilötasolla. Muita edistäviä tekijöitä ovat kielen ja kulttuurin tuntemus sekä turvallisuus ja pysyvyys. (Ager & Strang, 2008, s. 169, 172.) Näin ollen päiväkodit ja koulut voivat olla lapsille ja heidän perheilleen todellisia kotoutumiskeskuksia (Euroopan komissio, 2020).

Maahanmuuttajataustaisten lasten määrä varhaiskasvatuksessa on kasvanut nopeasti, ja tietyillä alueilla on jo päiväkoteja, joissa maahanmuuttajataustaiset lapset ovat enemmistönä (Halme & Vataja, 2011, s. 5). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa katsotaan kieleen ja kulttuuriin liittyvien näkökulmien koskettavan jokaista varhaiskasvatukseen osallistuvaa lasta. Varhaiskasvatuksessa tuetaan monipuolisella tavalla monikielisten lasten kielitaidon sekä kieli- ja kulttuuri-identiteettien ja itsetunnon kehittymistä. Osa lapsista tutustuu suomalaiseen kulttuuriin ja kieleen vasta varhaiskasvatuksessa. Monipuolisten vuorovaikutustilanteiden ja oppimisympäristöjen avulla lapsille tarjotaan mahdollisuuksia käyttää ja omaksua suomea tai ruotsia erilaisissa

tilanteissa. Kielen omaksumisen lähtökohtana on arkielämän konkreettinen kieli ja sen ilmaisu. Huoltajat ovat tärkeä osa kokonaisuutta. Huoltajille kerrotaan varhaiskasvatuksen sisällöistä, tavoitteista ja menetelmistä. Näin ollen varhaiskasvatus tukee lapsen kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. (Opetushallitus, 2022, s. 51, 53.)

Kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta on tutkittu paljon eri näkökulmista, mutta tutkimuksia varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta kotoutumisesta on vähän. Sosiaalialan opinnäytetöitä kuitenkin löytyy aiheesta enemmän (ks. Björkdahl, 2018; Saastamoinen & Sova, 2014). Kotoutuminen, pakolaisuus ja maahanmuutto ovatkin vahvasti sosiaalialaan ja -tieteisiin liittyviä teemoja, sillä näitä ohjaa lukuisat eri sosiaalihuoltoon määrittelevät lait. Peruskoulun valmistavasta opetuksesta löytyy myös tutkimuksia sekä opinnäytetöitä (ks. Törmänen, 2017; Mustonen & ym., 2023). Laajemmat tutkimukset, kuten kouluterveyskyselyt, tilastokeskuksen rekisteriaineistot ja Pisa-tutkimukset raportoivat pääosin maahanmuuttajataustaisten lasten sekä nuorten hyvinvointiin, kouluviihtyvyyteen sekä -menestykseen liittyviä tilastoja, eivätkä siten osoita suoranaisia toimenpiteitä, miten lasten kotoutumista voitaisiin edesauttaa.

Tutkimuksen aihetta lähestytään haastatteleamalla viittä varhaiskasvatuksen ammattilaista heidän kokemuksistaan varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta kotouttavasta toiminnasta sekä työskentelystä pakolais- ja turvapaikanhakijalasten sekä perheiden kanssa. Teoreettisen viitekehyksen osalta tarkastellaan ensin maahanmuuttoa ja kotoutumisen teoriaa yleisesti ja sen jälkeen siirrytään tarkastelemaan aihetta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksen toteutus luvussa esitellään tarkemmin tutkimuskysymys, tutkielman kulku, pohditaan tutkielman eettisyyttä sekä esitellään tutkielman tulokset. Lopussa käydään läpi tutkielman tuloksia verraten niitä aiempiin vastaaviin tutkimuksiin sekä tarkastellaan tutkielman luotettavuutta. Tutkielma antaa uusia näkökulmia varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan kotouttamiseen sekä tarjoaa tukea henkilöstölle heidän kohdatessaan työssään eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevia lapsia ja perheitä.

## 2 MAAHANMUUTTO JA KOTOUTUMINEN

### 2.1 Monimuotoinen Suomi

Suomessa kohdataan yhä useammin eri kulttuureja edustavia perheitä. Maahan saapuneet voivat olla paluumuuttajia, pakolaisia, turvapaikanhakijoita, adoptoituja tai useamman kuin yhden kulttuuritaustan perheitä ja uusperheitä (Pollari & Koppinen, 2000, s. 9). Valtaosa maahanmuuttajista kuitenkin saapuu Suomeen perhesyistä (29 %) tai opiskelun (28 %) takia (Rasilainen, 2016, s. 11). Tässä tutkimuksessa keskitytään pakolais- ja turvapaikanhakijaperheisiin ja heidän kotoutumiseensa sekä kotouttamiseen varhaiskasvatuksessa.

Termiä pakolainen käytetään mediassa ja arkipuheessa varsin epämääräisesti. Geneven pakolaissopimuksessa pakolaiseksi määritellään henkilö, joka joutuu omassa maassaan vainon kohteeksi alkuperänsä, uskontonsa, kansallisuutensa tai poliittisen ja yhteiskunnallisen aktiivisuutensa takia. Arkikielessä pakolaisella tarkoitetaan kuitenkin usein turvapaikanhakijaa, joka pakenee omasta maastaan ja hakee suojaa sekä oikeutta jäädä toisen valtion alueelle. Turvapaikanhakijasta tulee pakolainen vasta, kun hänen suojelun tarpeensa on todennettu ja hänelle myönnetään turvapaikka. Siirtolainen puolestaan on henkilö, joka muuttaa maasta toiseen ei-pakottavista syistä, esimerkiksi työn, opiskelun, ihmissuhteiden tai muun syyn vuoksi. Siirtolaisella on mahdollisuus palata lähtömaahansa pelkäämättä vainoa. Maahanmuuttaja on käsite, jolla viitataan kaikkiin maahan muuttaneisiin ulkomaalaisiin lähtösyystä riippumatta. (Gothóni & Siirto, 2016.) Tilastokeskuksen määritelmän mukaan ulkomaalaistaustaisia ovat ne henkilöt, joiden vanhemmat tai vanhempi on syntynyt ulkomailla (Suomen virallinen tilasto, 2024).

Tilapäisen suojelun tarkoituksena on tarjota nopeasti väliaikaista suojelua, ja se on tarkoitettu lähtökohtaisesti Ukrainasta sotaa pakeneville henkilöille (Maahanmuuttovirasto, 2023a). Suomi on sitoutunut soveltamaan YK:n vuonna 1951 laatimaa ja vuonna 1967 laajennettua sopimusta pakolaisten oikeudellisesta asemasta ja siten velvollinen vastaanottamaan turvapaikanhakijat ja selvittämään heidän suojelun tarpeensa. Suomeen tulevien pakolaisten ja

turvapaikanhakijoiden määrä on pieni verrattuna muihin Pohjoismaihin ja useisiin muihin Euroopan maihin. (Björklund, 2014, s. 9.)

Pohjoismaiden tilastokeskusten mukaan vuonna 2015 Suomessa oli lähes 230 000 maahanmuuttajaa. Heistä 13 % eli yli 32 000 henkilöä on tullut Suomeen turvapaikanhakijoina. (Rasilainen, 2016, s. 11.) Vuoden 2015 tilaston mukaan Suomessa asuvista perheistä 4 % on kokonaan vieraskielisiä, eli molemmat vanhemmat tai ainoa vanhempi on vieraskielinen. Vieraskielisistä perheistä valtaosa on venäjänkielisiä. (Suomen virallinen tilasto, 2015.) Maahanmuuttajat ja laajemmin ulkomaalaistaustainen väestö painottuu pääkaupunkiseudulle. Vuoden 2019 alussa Helsingissä, Espoossa ja Vantaalla asui vajaat 200 000 ulkomaalaistaustaista, joka on 17 % koko alueen väestöstä. (Saukkonen, 2020, s. 146.) Vuoden 2022 lopussa Suomessa asui 495 992 vieraskielistä eli henkilöä, joiden äidinkieli on muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Venäjä on selvästi yleisin vieras kieli. Toiseksi yleisin on viro ja seuraavaksi suurimmat kieliryhmät ovat arabia, englantia ja somali. (Suomen virallinen tilasto, 2023.)

Maahanmuuttoviraston mukaan ulkomaalaistaustaisten määrä Suomessa on kasvanut tasaisesti. Vuonna 2020 Suomessa asui yhteensä 444 031 ulkomaalaistaustaista henkilöä, joiden molemmat vanhemmat ovat syntyneet ulkomailla. (Suomen pakolaisapu, 2022.) Kansainvälisessä vertailussa ulkomaalaistaustaisten määrä Suomessa on yhä pieni. Yleisimpiä taustamaita ovat vuoden 2019 raportin mukaan olleet entinen Neuvostoliitto, Viro, Irak, Somalia ja entinen Jugoslavia. (Sisäministeriö, 2021.)

Tilapäisen suojelun hakemuksia on tullut 13.2.2023 mennessä vireille yhteensä 50 205 kappaletta, joista 49 253 on Ukrainan kansalaisten hakemuksia. (Maahanmuuttovirasto, 2023b). Opetushallituksen VARDAtietovarannon (2023) mukaan lokakuussa 2023 varhaiskasvatukseen on osallistunut yhteensä 1958 ukrainalaista lasta. Tilaston perusteella eniten ukrainalaisia lapsia osallistui varhaiskasvatukseen Uudellamaalla (479) ja Varsinais-Suomessa (270). Määrät näyttävät olleen kasvussa koko syksyn 2023 ajan.



## 2.2 Onnistuneen kotoutumisen lähtökohtia

Maahanmuuttajan kotoutumisella tarkoitetaan sitä, että hänellä on mahdollisuus uudessa asuinmaassaan ja asuinpaikkakunnallaan toimia sekä osallistua yhteiskuntaan yhdenvertaisesti yhteiskunnan muiden jäsenten kanssa (Saukkonen, 2020, s. 22). Kotoutuakseen riittävän hyvin maahanmuuttaja tarvitsee riittävät tiedot ja taidot selvitäkseen suomalaisessa yhteiskunnassa (Kivijärvi, 2020). Maahanmuuttajien aloilleen asettumisesta on puhuttu muun muassa sulautumisesta, sopeutumisesta ja akkulturaatiosta. Vastaavasti integraatiopolitiikaksi on kutsuttu poliittisia ja hallinnollisia toimia, joilla edistetään maahanmuuttajien ja heidän lastensa olemista ja osallistumista asuinmaassaan. Maahanmuuttopolitiikka keskittyy ihmisten mahdollisuuksiin tulla maahan ja saada lupa maassa oleskeluun. (Saukkonen, 2013, s. 65.)

Kotoutuminen viittaa integraation käsitteeseen ja ne ovat vahvasti liittyneet aiemmin maahanmuuttohallintoon ja -politiikkaan. Nykyään termejä kotoutuminen ja kotouttaminen käytetään kuitenkin yleiskielessä maahanmuuttokysymysten noustua laajemman huomion kohteeksi. (Mäkisalo-Ropponen, 2012, s. 21.) Kotoutuminen on aina monivuotinen prosessi, jonka aikana maahanmuuttaja asettuu ja tulee osalliseksi uutta elinympäristöään muun muassa sosiaalisesti, taloudellisesti ja poliittisesti (Martikainen & Tiilikainen, 2007, s. 19). Kotouttaminen puolestaan tarkoittaa toimenpiteitä, joita viranomaiset tekevät maahanmuuttajan kotoutumiseksi. Se on osa monen viranomaisen työtä valtiolla ja kunnissa. (Mattson & Kivilä, 2012.)

Kotoutumissuunnitelma on yksilöllinen suunnitelma niistä toimenpiteistä ja palveluista, joiden tarkoituksena on edistää maahanmuuttajan mahdollisuuksia hankkia riittävä kielitaito sekä muita yhteiskunnassa tarvittavia tietoja ja taitoja sekä edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua ympäröivään yhteiskuntaan yhdenvertaisesti. Kotoutumissuunnitelman kesto on myös yksilöllinen, mutta sen enimmäisaika on kolme vuotta. (Saukkonen, 2020, s. 81.) Kotouttamiseen liittyviä erityistoimia voidaan kuitenkin jatkaa tarveharkintaisesti (Mattson & Kivilä, 2012).

Kotouttamisesta ja kotoutumisesta säädetään kotoutumislaisissa 30.12.2010/1386. Lain tarkoituksena on edesauttaa kotoutumista ja

maahanmuuttajan mahdollisuuksia osallistua aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan. Lain avulla pyritään edistämään tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta sekä myönteistä vuorovaikutusta eri väestöryhmien kesken (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010). Kotoutumisen nähdään onnistuneen, kun maahanmuuttaja pystyy osallistumaan uuteen yhteiskuntaan säilyttäen oman kielen ja kulttuurin (Martikainen & Tiilikainen, 2007, s. 19). Kotoutumisen kaksisuuntaisuus tarkoittaa, että vastaanottavan yhteiskunnan sosiaalisten instituutioiden ja palvelujärjestelmien on tärkeää tiedostaa, mitä yhteiskunnassa tapahtuu, ja ryhtyä tarvittaviin toimiin edistääkseen yhdenvertaisuuden toteutumista (Saukkonen, 2020, s. 21).

Heckmann (2005, s. 24) on tehnyt jaottelun kotoutumisesta neljän ulottuvuuden mukaan; kulttuurinen, rakenteellinen, vuorovaikutuksellinen ja identifioiva kotoutuminen. Kulttuurinen kotoutuminen viittaa sosialisatioon eli yksilö saa yhteiskuntaan kasvaessaan tiettyjä taitoja ja tietoja yhteiskunnan pelisäännöistä. Kulttuurinen kotoutuminen helpottaa yksilön sopeutumista ympäröivään yhteiskuntaan. Rakenteellisella kotoutumisella tarkoitetaan yksilön kuulumista ja pääsyä yhteiskunnan sosiaalisiin järjestelmiin, kuten koulutuksen ja työn piiriin. Työn ja koulutuksen kautta yksilö luo myös merkityksellisiä sosiaalisia suhteita sekä kerryttää kulttuurista, sosiaalista ja taloudellista pääomaa. Saukkonen (2020, s. 19) mainitsee rakenteellisen kotoutumisen kysymykset näyttäytyvän myös maahanmuuttajan asemassa erilaisissa yhteiskunnan rakenteissa sekä yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumisena.

Vuorovaikutuksellinen kotoutuminen tarkoittaa puolestaan sosiaalista toimintaa, eli suhteiden ja verkostojen muodostumista. Vuorovaikutuksen kautta tapahtuvasta sosiaalisesta integraatiosta esimerkkejä ovat ystävyys-, rakkaus tai avioliittosuhteiden solmiminen tai erilaisiin ryhmiin kuuluminen. Identifioiva kotoutuminen tarkoittaa yksilön samaistumista sosiaaliseen järjestelmään, jonka avulla hän kokee ja näkee itsensä osaksi yhteiskuntaa. Identifioinnilla on kognitiivisia ja emotionaalisia puolia ja ne johtavat ”mentteeseen” ryhmää tai kollektiivia kohtaan. (Heckmann, 2005, s. 24.)

Martikainen & Tiilikainen (2007, s. 24) tuovat esiin, että maahanmuuttajan oleskeluluvan luonne vaikuttaa kuitenkin keskeisellä tavalla hänen asemaan, mahdollisuuksiin, oikeuksiin ja velvollisuuksiin uudessa asuinmaassaan. Tästä syystä tässä tutkimuksessa keskitytään pakolais- ja turvapaikanhakijaperheisiin, sillä heidän tausta ja asema yhteiskunnassa ovat lähtökohdiltaan erilaiset kuin esimerkiksi työperäisen maahanmuuttajan.

### **3 KOTOUTTAMINEN VARHAISKASVATUKSESSA**

#### **3.1 Kotoutumisen tukeminen varhaiskasvatuksessa**

Laki kotoutumisen edistämisestä (1386/2010) painottaa kotoutumisen tukemista ja edistämistä sekä maahanmuuttajan mahdollisuuksia osallistua aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä yhteiskunnan toimintaan. Kettukangas & Heikka (2018, s. 71, 72) mainitsevat, että alle kouluikäisillä lapsilla yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen tapahtuu luontevasti institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa, jonka tavoitteena on lisätä lasten toimijuutta ja osallisuutta. Yhteisöön liittyminen varhaiskasvatuksen kautta edistää lapsen kielitaitoa ja vuorovaikutussuhteiden muodostumista, joka auttaa yhteiskuntaan kiinnittymisessä (Kettukangas & Heikka, 2018, s. 71, 72). Oleskelulupaa tai rekisteröintiä odottavalle alle kouluikäiselle ei kuitenkaan aina tarjota kunnissa mahdollisuutta osallistua varhaiskasvatukseen. Heillä on kuitenkin oikeus osallistua avoimeen varhaiskasvatukseen ja erilaisiin kerhoihin. (Saukkonen, 2020, s. 89.)

Kotoutumisen onnistumiseen vaikuttavat maahanmuuttajan omat mahdollisuudet, mutta myös vahvasti valtaväestön asenteet (Talib, 2005, s. 12). Varhaiskasvatuksen arvoperustana ovat yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja sekä taata lapsille mahdollisuuksia tehdä valintoja sekä kehittää taitoja riippumatta heidän sukupuolestaan, syntyperästään tai kulttuuritaustastaan. Henkilöstön tulee huolehtia, että ilmapiiri on moninaisuutta kunnioittava. (Opetushallitus, 2022, s. 21.)

Monikielisen lapsen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen erityispiirteinä ovat lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin sekä suomen tai ruotsin kielen kehittymisen tukeminen. Keskeistä on lapsen kotoutumisen ja kulttuuri-identiteetin tukeminen. (Kivijärvi, 2020.) Lapsen vertaisryhmällä ja leikillä on merkityksellinen rooli lapsen kotoutumiselle. Leikin avulla lapsen kieli ja puhe kehittyy ja monipuolistuu ja lisäksi lapsi oppii sosiaalisia taitoja sekä pääsee vertaisryhmän jäseneksi. Lapsen leikkiä hänen omalla äidinkielellään voidaan myös tukea, jotta leikit olisivat pitkäkestoisempia, idearikkaampia ja monipuolisempia kuin suomen kielellä. Lapsilla tulisikin olla mahdollisuus omakieliseen leikkiin niin kotona kuin päiväkodissa. (Halme & Vataja, 2011, s. 89.)

Maahanmuuttajaperheiden kotouttamisessa tulee tukea koko perhettä. Pienten lasten perheiden tärkeimpiä palveluita ovat neuvola ja varhaiskasvatus. (Mäkisalo-Ropponen, 2012, s. 24.) Maahanmuuttajaperheillä voi olla lukuisia tuen tarpeita, joita varten tarvitaan palvelujärjestelmän tuntemista ja tietoa, miten palveluihin hakeudutaan. Käytännöt ja toimintatavat saattavat tuntua vierailta ja asiointi haastavalta. Varhaiskasvatus on usein perheille tärkeä linkki yhteiskuntaan, jonka vuoksi on tärkeää, että varhaiskasvatuksessa lisättäisiin perheiden tietoisuutta eri mahdollisuuksista tarjoamalla selkokielistä tietoa palveluista ja niihin hakeutumisesta, esimerkiksi selkokielisillä ja kuvitetuilla oppailla palveluverkostoista. (Räty, Lassila, Pirinen & Saraste, 2021, s. 30.)

Varhaiskasvatus, koulu ja lapsiperheiden sosiaalipalvelut muodostavat tärkeän paikan myös mahdollisuudelle luoda sosiaalisia suhteita, kuten tutustua toisiin vanhempiin, ammattilaisiin ja päästä osaksi sosiaalisia verkostoja (Romijn, 2021, s. 99). Erityisen haavoittuvassa asemassa maahanmuuttajien joukosta ovat pakolaisperheet. Verrattuna muihin maahanmuuttajaryhmiin, pakolaisten kielitaidot, terveys ja työllisyysaste ovat heikompia. (Gambaro, Neidhöfer & Spiess, 2021.) Gambaron ym. (2021) tutkimuksessa todetaan, että pakolaislapsen osallistuminen varhaiskasvatukseen tarjosi säännöllisen vuorovaikutuksen henkilöstön ja perheen välillä, joka lisäsi kielen opiskelun mahdollisuuksia sekä sosiaalisten suhteiden muodostumista. Tutkimuksen mukaan erityisesti äitien integroituminen yhteiskuntaan parani.

Ota koppi -ohjelma (2020, s. 4) painottaa myös varhaiskasvatuksen merkittävää asemaa maahan muuttaneiden lasten kotoutumisessa ja lasten identiteettien rakentumisessa. Ohjelman mukaan pedagogisesti laadukkaalla varhaiskasvatuksella lasten kielellinen ja kulttuurinen tausta otetaan huomioon hoito-, kasvatusta- ja opetustilanteissa. Lapsiperheen kotoutumisen tukeminen on lähtökohtaisesti moniammatillista yhteistyötä, jossa keskiössä on lapsen etu mutta myös aikuisten tukeminen. Konkreettinen työkalu voi olla perheen kotouttamissuunnitelma, jonka laatimisesta vastaa kunta. (Beqiri, Hiltunen, Korhonen, Manner, Ojala ym., 2020.)

Jotta kotoutumista voidaan varhaiskasvatuksessa tukea, pitää toiminnan olla lähtökohtaisesti kieli- ja kulttuuritietoista. Kieli- ja kulttuuritietoinen toimintatapa on varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien läpileikkaava periaate. Se ohjaa varhaiskasvatuksen työntekijöitä toimimaan kieli- ja kulttuuritietoisesti kaikissa arjen opetus-, kasvatusta- ja hoitotilanteissa. Toimintatavan toteutuminen edellyttää toki osaamista ja kulttuurisen kompetenssin kehittämistä. Kieli- ja kulttuuritietoinen toiminta ei rajoitu ainoastaan monikielisiin perheisiin, vaan sillä tarkoitetaan arvostavaa suhtautumista jokaiseen lapseen ja perheeseen. (Malinen, 2019, s. 19.)

### **3.2 Opettajan rooli kotoutumisen tukemisessa**

Viime vuosien aikana turvapaikanhakijoiden ja maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on kasvanut, joten kulttuurinen sekä kielellinen moninaisuus on yhä luontevampi osa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen työntekijät saattavat kokea kulttuurisesti moninaisen varhaiskasvatuksen jännittävänä, jos henkilöstöllä ei ole ollut aiemmin tarvetta pohtia esimerkiksi turvapaikanhakijalasten kotouttamista. (Kettukangas & Heikka, 2018, s. 65.) Kulttuurista ja kielellistä moninaisuutta pidetään usein työympäristössä rikastuttavana ja uudenlaisia mahdollisuuksia tarjoavana tekijänä. Samaan aikaan kuitenkin pelätään sen mukanaan tuomia käytännön ongelmia. Käytännössä kuitenkin vähemmistökulttuurien edustajat joutuvat sopeutumaan usein valtaväestön kulttuurisiin käytänteisiin. Aito pyrkimys moniarvoisuuteen

edellyttää sosiokulttuurista sopeutumista niin vähemmistöjen edustajilta kuin valtaväestöltä. (Pitkänen, 2014, s. 8.)

Opettajien yhteiskunnallinen vastuu on lisääntynyt kasvavan maahanmuuton myötä ja opettajilta edellytetään yhteiskunnallista tietoisuutta ja globaalia vastuunottoa. Opettajan selkiintynyt minäkuva, arvomaailma ja ammatillisuus helpottavat myönteistä suhtautumista niin elämään kuin työhön. (Talib, 2005, s. 3.) Monikulttuurinen kasvatus kotoutumisen edistäjänä edellyttää kulttuurisesti vastuuntuntoista varhaiskasvatuksen opettajaa. Keskeistä toiminnassa on kehittää yhdenvertaista ja stereotyyppioita purkavaa pedagogiikkaa. (Kettukangas & Heikka, 2018, s. 65.) Lasten kielellinen ja kulttuurinen tausta tulee nähdä myönteiseksi voimavaraksi, niin että kieli- ja kulttuuritietoinen pedagogiikka sulautuu osaksi varhaiskasvatuksen kokonaisuutta (Kivijärvi, 2020).

Varhaiskasvatuksessa työskentelevillä aikuisilla on merkityksellinen rooli olla mallintamassa ja sanoittamassa toimintaa lapsen kanssa. Etenkin alussa maahanmuuttajalapsi tarvitsee enemmän aikuisen tukea ryhmään ja leikkeihin kiinnittymisessä. Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän hän tarvitsee ohjausta ja tukea. Liiallinen taustahäly vaikeuttaa kielenoppimista, koska auditiivinen erottelu vaikeutuu. Keskeistä on rohkaista ystävyysuhteita ja muodostaa pienryhmiä, joissa kielen opettelu kehittyy luonnollisesti. Lapsen oman kotikielen tukeminen on myös tärkeää ja leikkiessään äidinkielellään hän toimii lähikehityksensä vyöhykkeellä. Lähikehityksen vyöhykkeen ymmärtävä aikuinen huomaa, milloin hänen tukeansa tarvitaan, mutta osaa myös antaa lapsen itsenäisesti harjoitella. Jos päiväkodissa on muita saman kielisiä lapsia, tulee lasten keskinäisille leikeille antaa tilaa. (Halme & Vataja, 2011, s. 90.)

Koulujen ja päiväkotien haasteena ovat usein monokulttuurisena ja etnosentrisenä esitetyt opetussuunnitelmat. Länsimainen elämäntapa ja arvomaailma esitetään niissä itsestäänselvytenä. (Pitkänen, 2014, s. 8.) Päiväkodin toiminta ja ilmapiiri heijastelevat ympäröivän yhteiskunnan ja yhteisön arvoja, asenteita ja kulttuuria. Tämä näkyy niin vuorovaikutussuhteissa, kommunikaatiossa kuin säännöissä. Toiminta voi joko vahvistaa ympäröivän kulttuurin merkitystä tai pyrkiä ottamaan huomioon

vähemmistökuultuurien arvoja ja normeja. (Paavola & Talib, 2010, s. 226.) Opettaja voi hyvin arkipäiväisillä ratkaisuillaan ja toiminnallaan säilyttää ja välittää kulttuuriperintöä, kuten edesauttaako juhlaperinteen säilymistä tai hyväksyykö juhlaperinteen sisältävän myös monikulttuurisia elementtejä (Laine, 2014, s. 143).

### **3.3 Opettajan kulttuurinen kompetenssi**

Interkulttuurinen osaaminen tai monikulttuurinen ammatillisuus viittaa sekä haluun että kykyyn toimia kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä (Paavola & Talib, 2010, s. 77). Monikulttuurisuudella viitataan eri kulttuurien rinnakkaiseloon, kun taas interkulttuurisuudella tarkoitetaan kulttuurien välistä vuorovaikutusta (Laasonen-Tervaoja, Jokikokko & Stevenson, 2021, s. 5). Globalisaation myötä kulttuurien välinen vuorovaikutus on lisääntynyt ja se tarkoittaa useissa ammateissa yhteistyön harjoittamista ihmisten kanssa, joilla on erilaiset arvot, normit ja maailmankatsomus (Friedman & Antal, 2005, s. 69). Interkulttuurisessa toimintaympäristössä, kuten koulussa, edellytetään avoimuutta ja mielenkiintoa uutta kohtaan sekä myös oman kulttuurin ominaispiirteiden, etenkin eroavaisuuksien tunnistamista. Yhtäläisyyksien löytäminen eroavaisuuksien sijaan johtaa kuitenkin usein parempiin tuloksiin. Interkulttuurisen kompetenssin avulla voidaan välttää vastakkainasetteluita ja yhteentörmäyksiä. (Pollari & Koppinen, 2000, s. 151.)

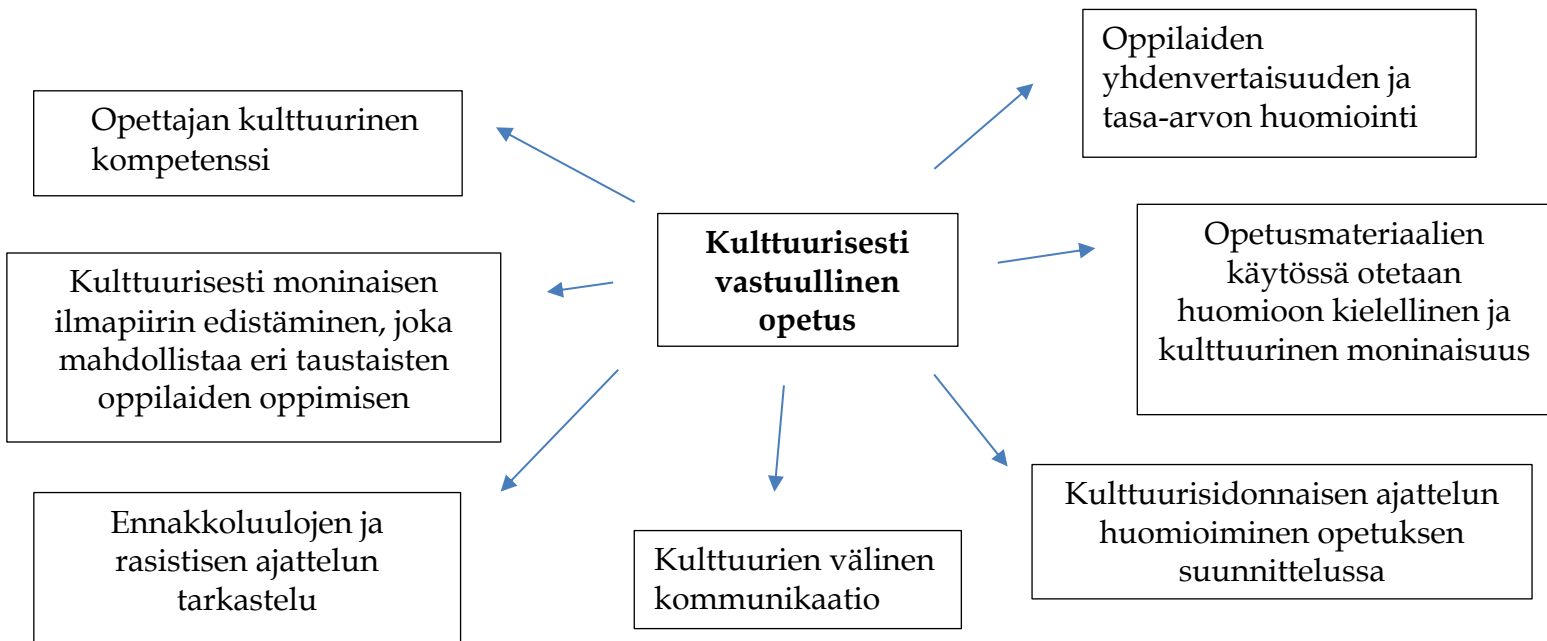
Kulttuurinen kompetenssi on kykyä ja taitoa tunnistaa ja hyödyntää kulttuurisia eroavaisuuksia ja elementtejä oppimistilanteissa ja toimintaympäristössä. Se on myös kykyä oppia erilaisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa mukana olevilta ihmisiltä. (Friedman & Antal, 2003.) Tämä tarkoittaa, että emme ole ikinä täysin kompetentteja tai valmiita, koska tilanteet ja kohtaamiset ovat aina erilaisia ja ainutlaatuisia. On kuitenkin tiedostettava, että ihmisillä on moninaisia ja risteäviä ryhmäkuuluvuuksia, eikä erilainen kulttuuritausta aina ole vuorovaikutusta määrittelevä tekijä. Vuorovaikutustilanteiden haasteet johtuvat yleensä siitä, että henkilöt ovat kasvaneet erilaisissa toimintaympäristöissä, minkä vuoksi itsestään selvinä

pidetyt oletukset toimintatavoista ja arvostuksista poikkeavat toisistaan. (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen, 2011, s. 20.) Interkulttuurisen kompetenssin omaksumisessa tärkeintä onkin ennakkoluuloton ja avoin kohtaaminen, aito kunnioitus ja eroavaisuuksia korostavan me-ne-asetelman murtaminen (Pollari & Koppinen, 2000, s. 10).

Opettajien rooli on keskeinen, sillä heillä on mahdollisuus avartaa oppijoiden maailmankatsomusta sekä taata työkaluja, joiden avulla oppijat voivat kriittisesti tarkastella globaaleja ilmiöitä ja toimia tasa-arvoisella ja kestäväällä tavalla (Jokikokko, 2010, s. 14). Lisääntynyt maahanmuutto on lisännyt tarvetta edistää kulttuurien välistä vuorovaikutusta sekä ymmärtää etnistä, kulttuurista, kielellistä ja uskonnollista moninaisuutta yhteiskunnassa ja kouluissa (Räsänen, Jokikokko & Lampinen, 2018, s. 16). Ihmiskäsityksen ja oman kasvatusnäkömyksen pohtiminen ovatkin varhaiskasvattajan työn ydintä (Halme & Vataja, 2011, s. 97). Aidosti kieli- ja kulttuuritietoinen toimintatapa on nähdä jokainen lapsi ja perhe yksilöllisesti, ei vain kielensä ja kulttuurinsa edustajana (Malinen, 2019, s. 21). Kulttuuri ei ole selvärajainen kokonaisuus, eikä sitä nähdä pysyvänä ominaisuutena, joka ihmisillä voisi olla hallussaan. Pelkkä erilaisuuden tunnistaminen ei riitä estämään ongelmia, jos erilaisuuden ylittäviä yhteisiä toimintatapoja ei ole syntynyt. Hedelmällisempää onkin etsiä yhtymäkohtia, joiden varaan toimiva vuorovaikutus voidaan rakentaa. (Raunio, Säävälä, Hammar-Suutari & Pitkänen, 2011, s. 21.)

Jokikokon (2005) tutkimuksessa haastateltiin opettajien käsityksiä ja kokemuksia kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta ja kompetenssista. Tutkimuksen haastateltavat mainitsivat, että etenkin suvaitsevaisuus, kunnioitus moninaisuutta kohtaan, kriittinen ajattelu, luovuus ja kärsivällisyys olivat tärkeitä ominaisuuksia kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. Gay (2002, s. 107) mainitsee, että kulttuuri sisältää monia asioita, joista jotkin asiat ovat opettajille tärkeämpiä kuin toiset, koska niillä on suoria vaikutuksia opetukseen ja oppimiseen. Yksi olennainen osa kulttuurisesti vastuullista opetusta on huomioida ryhmien kulttuuriarvot, perinteet ja erilaiset oppimis- ja viestintätavat. Kuviossa 1 esitellään Gay (2002) mukaillen kulttuurisesti vastuullisen opetuksen ulottuvuuksia.





KUVIO 1. Kulttuurisesti vastuullisen opetuksen ulottuvuudet

Opettajan olisi hyvä huomioida esimerkiksi, mitkä ryhmät pitävät yhteisöllisyyttä ja yhteistoiminnallista ongelmanratkaisua etusijalla ja kuinka nämä mieltymykset vaikuttavat motivaatioon ja tehtävien suorittamiseen. Kulttuurisesti vastuullisessa opetuksessa käsitellään yhtä paljon monikulttuuristen opetusstrategioiden käyttöä kuin monikulttuurisen sisällön lisäämistä opetussuunnitelmaan. (Gay, 2002, s. 107.)

### 3.4 Verkostoyhteistyö

Laki kotoutumisen edistämisestä (2010/1386, 31 §) edellyttää viranomaisten kehittävän kotoutumisen edistämiseen liittyvää monialaista yhteistyötä. Laadukkaan varhaiskasvatuksen takaamiseksi monialaisen yhteistyön tulee olla tavoitteellista. Yhteistyö eri toimijoiden kanssa lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja tukee varhaiskasvatuksen tavoitteita. (Opetushallitus, 2022, s. 38.) Varhaiskasvatuslain (540/2018, § 7) mukaan kunnan on varhaiskasvatusta järjestäessään toimittava yhteistyössä opetuksesta, liikunnasta ja kulttuurista, lastensuojelusta ja muusta sosiaalihuollosta, neuvolatoiminnasta ja muusta

terveydenhuollosta vastaavien sekä muiden tarvittavien toimijoiden kanssa. Laki myös määrittelee varhaiskasvatuksen järjestäjien ja tuottajien kehittävän toimintaansa yhteistyössä kuntien ja muiden varhaiskasvatuksen järjestäjien, viranomaisten, korkeakoulujen, oppilaitosten, tutkimuslaitosten sekä järjestöjen kanssa. Kunnilla on lisäksi laissa säädetty velvollisuus jakaa tietoa huoltajille varhaiskasvatuksen eri vaihtoehtoista. Tämän kaltaista tiedottamista kutsutaan palveluohjaukseksi. (Kuukka, Siippainen & Alasuutari, 2019, s. 22, 23.)

Keskeisimmät yhteistyökumppanit varhaiskasvatuksessa ovat erityisopettajat, psykologit, neuvola, lastensuojelu ja perhetyö. Lisäksi yhteistyötä tehdään opetus-, sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja liikuntatoimen kanssa sekä seurakunnan, järjestöjen ja yksityisten palvelutuottajien kanssa. (Räty, Lassila, Pirinen & Saraste, 2021, s. 31.) Vanhemmat on myös syytä ottaa huomioon yhteistyökumppaneina, kuten myös kulttuuritietoutta ja kieliosaamista tarvitsevinä huoltajina (Schubert, 2013, s. 71). Huoltajien kanssa on erityisen tärkeää keskustella suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteista ja periaatteista ja samalla huomioida lapsen ja perheen erityispiirteet. Jos yhteistä kieltä ei ole, tulee käyttää aina tulkkia, mikä on perheen oikeus. Työyhteisössä toimivat eri kieli- ja kulttuuritaustaiset työntekijät voivat viestittää arkipäivään liittyvissä asioissa, mutta eivät toimia virallisina tulkkeina. (Kivijärvi, 2020.)

Paikallisen palvelujärjestelmän tuntemus, verkostoituminen sekä suunnitelmallinen viestintä ovat edellytyksiä monialaiselle yhteistyölle. Perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä toteutetaan usein verkostoissa. Yhteistyön kannalta on tärkeää, että eri toimijat tuntevat alueensa palvelut. Työntekijöiden tunnistaessa alueensa kotoutumista tukevat palvelut, he osaavat kertoa niistä asiakkaille luottamusta herättävällä tavalla. (Paananen, Uustalo, Oja & Wilkman, 2022, s. 38.) Saavutettava ja mielekäs informaatio on keskeisessä asemassa, jotta saadaan lisättyä tietoisuutta varhaiskasvatuksen positiivisesta merkityksestä lasten elämänlaadulle, kehitykselle ja oppimiselle sekä yhteiskunnan vakaudelle ja hyvinvoinnille. Kuntien varhaiskasvatuspalveluiden ja neuvoloiden vanhemmille suunnatusta palveluohjauksesta on olemassa vielä varsin vähän tietoa. Näyttää kuitenkin siltä, että palveluohjauksesta on syytä tutkia ja arvioida ja

siihen osallistuvien ammattilaisten osaamista tulee vahvistaa. (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s. 63, 64.)

Moniammatillinen yhteistyö vaatii nimensä mukaisesti monia eri alojen ammattilaisia. Varhaiskasvatuksessa työskenteleekin nykyään jo hyvin monilla eri nimikkeillä työntekijöitä, joiden osaamista voidaan hyödyntää lasten ja perheiden kotoutumisen tukemisessa. Varhaiskasvatuksen sosionomin osaamista voidaan hyödyntää etenkin lasten ja perheiden palvelujärjestelmän tuntemuksen osalta. (Marttila-Ojala & Keisala, 2020.) Kansallisen koulutuksen arviointikeskus KARVI on Varhaiskasvatuksen laatu arjessa -raportissaan tuonut kehittämissuosituksena esiin eri ammattiryhmien roolien selkeyttämisen. Arvioinnissa mainittiin, että varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee ohjata henkilöstöä eri ammattilaisten välisissä työnjakoon liittyvissä kysymyksissä, jotta eri ammattiryhmien tehtävien erilaiset painopisteet ja vahvuudet tulevat hyödynnetyksi. (Repo, Paananen, Eskelinen, Mattila & Lerkkanen ym., 2019, s. 165.) Hyvin onnistunut verkostotyö vahvistaa merkittävästi maahanmuuttajan asemaa ja hänen tavoitteidensa toteutumista. Se auttaa myös selkiyttämään tilannetta, erilaisten toimijoiden roolia sekä vastuu- ja tehtävänjakoa. (Suominen & Tuominen, 2007, s. 81.)

Ensisijainen vastuu kotouttamisen edistämisestä on työ- ja elinkeinoministeriöllä. Kotouttamista toteutetaan kuitenkin työvoima-, koulutus-, asumis-, sosiaali- ja terveystalveluiden sekä järjestöjen ja kansalaistoiminnan yhteistyönä. Palvelut eivät voi toteuttaa toivottuja tuloksia ilman moniammatillista, verkostomaista yhteistyötä, vahvaa ammattilaisten osaamista ja jatkuvaa kotoutujalähtöistä ohjausta sekä neuvontaa. (Ala-Kauhaluoma, Pitkänen, Ohtonen, Ramadan, Hautamäki, Vuorento & Rinne, 2018, s. 27, 42.) Kotouttamistyöstä vastaavat toimijat toimivat niin kansallisesti, alueellisesti kuin paikallisesti. Lasten ja nuorten kotoutumisen kannalta olennaista on koulutuksen jatkumon takaaminen. Merkittävimpänä tekijänä lapsen ja nuoren kotoutumispolulla nähdään kielenopetus. Keskeisimmät suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen ongelmat liittyvät pedagogiseen osaamiseen sekä opetusjärjestelyihin. Kielenoppimisen tuen jatkuvuuden takaamiseksi on huolehdittava, että tieto siirtyy varhaiskasvatuksesta esi- ja alkuopetukseen.

Lisäksi vanhempien keskeistä roolia lapsen äidinkielen- tai kielten oppimisessa tulee tukea. Äidinkielen oppimista tuetaan myös esimerkiksi eri yhdistysten ja järjestöjen järjestämissä kerhoissa. (Pöyhönen, Tarnanen, Vehviläinen, Virtanen & Pihlaja, 2010, s. 48, 108.)

Varhaiskasvatuksessa työskentelee työntekijöitä monin eri nimikkein eri kunnissa. Moniammatillinen verkostotyö on varhaiskasvatuksen keskeinen voimavara. Moniammatillisuutta varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä haastavat muutokset varhaiskasvatuksen ammattirakenteessa ja kelpoisuusvaatimuksissa. (Kangasvieri & Murto, 2022.) Kotoutumisen tukemisen osalta eri ammattiryhmien mukana tuoma osaaminen ja asiantuntemus voisivat mahdollistaa näin ollen perheiden tukemisen parhaalla mahdollisella tavalla.

## **4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET**

Tämän tutkimuksen tehtävänä on pyrkiä lisäämään ymmärrystä varhaiskasvatuksen roolista pakolais- ja turvapaikanhakijalasten ja perheiden kotoutumisen edistämiseksi. Tarkoituksena on tutkia ja selvittää varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia kotoutumista edistävästä toimenpiteistä. Tutkimuksessa pyritään saamaan selville myös ammattilaisten kohtaamia haasteita ja toisaalta kehittämistarpeita sekä ratkaisuja. Parhaimmillaan tutkimuksen tulokset tarjoavat konkreettisia toimenpide-ehdotuksia lasten kotoutumisen ja sitä tukevan toiminnan parantamiseksi.

Tutkimuksessa etsittiin vastausta seuraavaan kysymykseen:

1. Miten pakolais- ja turvapaikanhakija lasten ja perheiden kotoutumista tuetaan varhaiskasvatuksessa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkielman tavoite on selvittää varhaiskasvatuksessa työskentelevien opettajien kokemuksia ja käytänteitä kotoutumisen toimenpiteistä varhaiskasvatuksen kontekstissa ja näin ollen lähestymistavaksi valikoitui kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä. Laadullisen tutkimuksen avulla ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Sen sijaan laadullisen tutkimuksen pyrkimys on kuvata jotain tiettyä ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää tiettyä toimintaa tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 98.) Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161). Tässä tutkimuksessa ilmiö on varhaiskasvatuksessa tapahtuva kotoutuminen, johon pyritään saamaan vastauksia varhaiskasvatuksen ammattilaisilta, jotka työskentelevät pakolais- ja turvapaikanhakija lasten sekä perheiden parissa.

Laadulliselle tutkimukselle ominaista on intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen sekä kohderyhmän ominaisen ajattelutavan tavoittelu tutkittavien näkökulmasta (Kiviniemi, 2018, s. 79). Tässä tutkielmassa tutkittavaa ilmiötä lähestytään teemahaastatteluiden avulla, joiden pohjalta on saatu tarkempaa tietoa kotoutumista edistävästä käytänteistä. Laadullisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on yksilöllinen merkityksenanto, jota tutkittavat henkilöt eri ilmiöille antavat. (Kiviniemi, 2018, s. 79.) Laadullisen tutkimuksen ominaispiirre on havaintojen teoriapitoisuus. Tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa, millainen käsitys yksilöllä on tutkittavasta ilmiöstä, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan tai millaisia välineitä tutkimuksessa käytetään. Kaikki tieto on subjektiivista, sillä tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 25.)

Tässä tutkielmassa on piirteitä fenomenografisesta tutkimusotteesta. Tutkielmassa halutaan selvittää opettajien kokemuksia kotoutumista edistävästä toimenpiteistä sekä kuvailla tarkemmin kotoutumisen ilmiötä varhaiskasvatuksessa. Fenomenografinen tutkimus soveltuu tähän tutkielmaan,

sillä se keskittyy tutkimaan ihmisten käsityksiä jostakin ilmiöstä sekä vastaamaan kysymykseen, miten ihmiset kokevat tutkittavan ilmiön (Metsämuuronen, 2008, s. 34; Hirsjärvi & Hurme, 2008, luku 7). Lisäksi tavoitteena on luoda teoria ilmiöstä. Fenomenografinen tutkimus etenee tiettyjen vaiheiden kautta, johon kuuluu tutkijan huomion kiinnittyminen tiettyyn asiaan tai käsitteeseen. Tämän jälkeen tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää siihen liittyvät näkökulmat. Tästä siirrytään haastatteluun, jossa ihmiset ilmaisevat käsityksiään asiasta. Tutkija tekee käsityksistä luokitteluja niiden merkityksien perusteella. (Metsämuuronen, 2008, s. 34–36.) Patton (2006, s. 104) mainitsee, että fenomenologia ja fenomenografia ovat lähellä toisiaan ja ne keskittyvät molemmat tutkimaan ihmisten ymmärrystä heidän kokemuksistaan jotakin ilmiötä kohtaan. Tällaista aihetta tutkiakseen tarvitaan henkilöitä, joilla on suora kokemusta kyseistä ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston koko on myös usein pieni ja rajattu (Kettunen, 2021). Fenomenografisen ajattelutavan lähtökohta on muodostaa olettaen yleisestä käsitysten joukosta tietystä yhteisössä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Tässä tapauksessa fenomenografinen tutkimusote soveltuu hyvin tämän tutkielman lähestymistavaksi, sillä haastatteluissa on pyritty saamaan käsitys varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta kotoutumisesta ja sitä edistävästä toimenpiteistä.

## 5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui viisi (N=5) varhaiskasvatuksen ammattilaista. Haastatteluun osallistui varhaiskasvatuksen opettajia- ja erityisopettajia, suomi toisena kielenä -opettajia sekä varhaiskasvatuksen kieli- ja kulttuuriopettajia sekä yksi varajohtajan nimikkeellä työskentelevä varhaiskasvatuksen ammattilainen. Osallistujat olivat työuransa aikana työskennelleet useissa eri rooleissa varhaiskasvatuksessa. Haastattelun esitiedoissa selvitettiin osallistujan nykyinen ammattinimike, koulutustausta, työkokemus kasvatusalalla, työkokemus maahanmuuttajaperheiden parissa tai monikulttuurisessa

lapsiryhmässä sekä muu kansainvälinen työkokemus. Haastateltavista käytetään tunnistekoodeja (H1 = haastateltava nro 1).

Haastatteluun osallistujat olivat joko yliopisto- tai sosionomitutkinnon suorittaneita. Kaksi tutkimukseen osallistuneista ei työskennellyt tutkimuksen tekohetkellä varhaiskasvatuksessa, mutta heillä oli useamman vuoden aikaisempi työkokemus taustalla. Vastaukset siis perustuivat aiempiin työkokemuksiin. Yhdellä osallistujista oli kahden vuoden työkokemus opettajana toimimisesta mutta neljällä muulla työntekijällä oli yli 10 vuoden kokemus opettajan tehtävistä. Valtaosa osallistujista työskenteli tai oli työskennellyt useammassa lapsiryhmässä samanaikaisesti, joten vastaukset pohjautuivat useisiin lapsiryhmiin. Tutkimukseen osallistujia ei rajoitettu ammattinimikkeen kautta, vaan olennaisinta oli, että osallistujalla oli kokemusta pakolais- ja turvapaikanhakijalasten sekä perheiden parissa työskentelystä varhaiskasvatuksessa. Tärkeintä onkin, että tutkimukseen osallistuvilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta aihealueesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3).

Haastateltavien sukupuolella, iällä, paikkakunnalla tai muilla henkilökohtaisilla taustoilla ei ollut merkitystä tutkimuksen kannalta. Haastatteluun osallistujat etsittiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten Facebook-ryhmistä sekä omien verkostojen kautta. Haastateltavat eivät ole tutkijaan läheisessä suhteessa, joten ennakkokäsityksiä ei tuttuuden puolesta ollut. Haastattelut toteutettiin touko-kesäkuussa 2023.

TAULUKKO 1. Haastateltavat

Tunnistekoodi ja työkokemus vuosina	Työnkuva	Koulutustausta	Lisä- ja täydennyskoulutus	Muu kansainvälinen työkokemus
H1 10 vuotta	S2- ja kieli- ja kulttuuriopettaja	Sosionomi	-	Ulkomailla työskentely, vapaaehtoistyöt
H2 2-3 vuotta	Erytisopettaja	Varhaiskasvatuksen kandidaatti ja erityisopettajan maisteriohjelma	-	-



H3 Yli 30 vuotta	Erytisopettaja	Lastentarhanopettajan tutkinto ja erilliset varhaiskasvatuksen erityisopettajan opinnot	Sosionomi YAMK	-
H4 Yli 10 vuotta	S2- ja kieli- ja kulttuuriopettaja	Sosionomi	Suomi toisena kielenä - lisäopinnot	Hanke- ja projektityöt, vapaehtoistyöt
H5 Yli 10 vuotta	Varajohtaja	Varhaiskasvatuksen kandidaatti	-	-

### 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia pakolais- ja turvapaikanhakijaperheiden kanssa työskentelystä, jolloin menetelmäksi valikoitui haastattelu. Haastattelu mahdollistaa pääsyn toisen henkilön näkökulmaan (Patton, 2002, s. 341). Tutkimushaastattelua ohjaa tutkimuksen tavoitteet ja tietty päämäärä, jota haastattelun avulla tavoitellaan. Haastattelijalla on tietämätön osapuoli, joka ohjaa keskustelua haluamaansa suuntaan. Haastattelu poikkeaa arkikeskustelusta, sillä keskustelu tallennetaan nauhoittamalla tai tekemällä muistiinpanoja. (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 23.)

Haastattelurunko (ks. liite 1), jossa oli esillä haastattelun keskeiset teemat ja puheenaiheet, lähetettiin osallistujille etukäteen ja tarkemmat haastattelukysymykset olivat vain tutkijalla. Haastattelun onnistumisen kannalta on perusteltua lähettää haastattelukysymykset tai aiheet etukäteen luettaviksi osallistujille. Lisäksi on eettisesti perusteltua kertoa, mitä aihetta haastattelu koskee. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3.) Haastattelu oli tässä tutkimuksessa mielekkäin tapa kerätä aineistoa, sillä tavoitteena oli saada selville varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokemuksia pakolais- ja turvapaikanhakijalasten ja perheiden kanssa työskentelystä ja heidän kotoutumisensa tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Puolistrukturoitu teemahaastattelu valikoitui haastattelun menetelmäksi, sillä sen avulla voidaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita. Haastattelu kohdistuu pääosin ennalta valittuihin teemoihin. Kysymysten esittämisjärjestystä ja kysymysten muotoa ei ole kuitenkaan tarkasti määritelty. (Metsämuuronen, 2008, s. 41.) Tämä antaa

vapauden myös joustavuudelle, sillä haastattelija voi tarvittaessa tarkentaa tai selventää kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 3).

Puolistrukturoidut teemahaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Kaksi haastatteluista toteutettiin lähihaastatteluna, muut etäyhteyksin Jyväskylän yliopiston tietoturvallisen Zoom-yhteyden avulla. Teemahaastattelun avulla voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita sekä saada selville haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 48). Haastatteluita kertyi äänitallenteena noin 4 tuntia ja 15 minuuttia, eli yksittäinen haastattelu kesti noin 40–60 minuuttia.

Haastattelun tallentaminen on muodossa tai toisessa tutkimuksen kannalta välttämättömyys (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 75). Tässä tutkimuksessa käytössä oli puhetta tallentava sanelunauhuri. Haastattelun jälkeen tiedostot siirrettiin suoraan kannettavalle tietokoneelle ja yliopiston tietoturvaliselle U-asemalle. Tallentamisen jälkeen haastattelut litteroitiin eli kirjoitettiin auki tekstimuotoon. Vaikka haastattelija pyrkisikin kirjoittamaan sanatarkasti haastateltavan puheet, jää puheesta pois monia tärkeitä haastatteluun sisältyviä vivahteita, kuten äänenkäyttö ja tauot (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 92). Litteroinnit pyrittiin kirjoittamaan sanasta sanaan auki, mutta siitä jätettiin pois puhekielelle tyypilliset epäröinnit, toistot ja päällekkäin puhumiset. Litterointitekniikan tarkkuus riippuu siitä, mihin tilanteiden aspekteihin tutkija aikoo analyysissa keskittyä (Alasuutari, 2011, s. 85). Tässä tutkimuksessa äänenpainoilla, toistoilla, tai murrekielisillä ilmaisuksilla ei ole sinänsä tutkimuksen kannalta arvoa, joten haastatteluaineistosta on voitu redusoida kyseiset kohdat. Litteroinneista jätettiin myös pois haastateltavien tunnistetiedot, eli esimerkiksi työskentelykuntien nimet. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 90 sivua fontilla 12 ja rivivälillä 1,5.

## 5.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysoinnin voidaan katsoa olevan luonteeltaan osittain analyttistä ja osittain synteettistä. Analyttisuus

muodostuu aineiston luokittelusta ja jäsentämisestä systemaattisesti eri teema-alueisiin tai koodaamalla helpommin tulkittavissa oleviin osiin. Keskeistä on kuitenkin löytää temaattinen kokonaisrakenne, joka tukee koko aineistoa. Aineiston analysoinnin yhtenä tavoitteena on löytää keskeiset ydinkategoriat tai perusulottuvuudet, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimustulosten analysointi voidaan rakentaa. Tutkijan tehtävä on löytää keskeisimmät käsitteet, joiden avulla laajaakin aineistoa voidaan tarkastella. (Kiviniemi, 2018, s. 82, 83.)

Tässä tutkimuksessa nauhoitetut haastattelut litteroitiin ja analysoitiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen. Teoriaohjaavalla analyysillä on teoreettisia kytkentöjä ja se voi toimia apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt tai kategoriat valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 109.) Sisällönanalyysi viittaa usein toistuvien teemojen tai sanojen etsimiseen (Patton, 2002, s. 453). Aineiston analyysissä kerätty aineisto jaetaan käsitteellisiin osiin ja synteessin avulla puolestaan näin saadut osat muodostetaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi (Metsämuuronen, 2008, s. 48). Laadullinen tutkimus tuottaa luokitteluja, käsitteellisiä välineitä ja selityksiä erilaisille ilmiöille (Alasuutari, 2011, s. 233). Tavoitteena tässä tutkimuksessa onkin saada selville ja luoda käsitystä varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta kotouttavasta toiminnasta, joka on ilmiö itsessään.

Varsinainen analyysi merkitsee kerätyn aineiston tiivistämistä ja luokittelua. Tiivistäminen tarkoittaa sitä, että haastateltavan mainitsevat merkitykset puretaan lyhyempään sanalliseen muotoon. Luokittelu puolestaan on olennainen osa analyysia. Luokittelut muodostavat käsitteellisiä työkaluja, joiden avulla voidaan kehittää muun muassa teoria tai nimetä aineistosta tärkeät ja keskeiset piirteet. Aineiston luokittelussa voidaan käyttää apuna esimerkiksi käsitteitä tai luokitteluita, joita toiset tutkijat ovat käyttäneet aikaisemmin. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, luku 7.) Luokittelussa on hyödynnetty Heckmannin (2008) kotoutumisen ulottuvuuksia. Aineistosta oli nähtävillä kulttuurinen, sosiaalinen ja rakenteellinen kotoutuminen, joihin perustuen muotoutui

yläluokat. Taulukossa 2 on nähtävillä esimerkki siitä, miten aineistoa on luokiteltu. Tarkempi analyysitaulukko löytyy kokonaisuudessaan liitteestä 2.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston luokittelusta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
S2-opetus, tilanteiden sanoittaminen, elekieli, tulkkaus, moninaisuuden huomioiminen arjessa, erilaiset tukimateriaalit	Kielen tukeminen	Kotoutumisen kulttuurinen tuki	Kotoutumista tukevat toimenpiteet varhaiskasvatuksessa
Paikallisten arvojen ja normien opettelu, pelisääntöjen omaksuminen, lasten kulttuuritaustan huomioiminen toiminnassa	Kulttuurien huomioiminen ja arjen opettelu		

Sisällönanalyysi rakentui kolmen vaiheen mukaisesti, joita olivat redusointi, klusterointi ja abstrahointi (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 91–95). Aineiston redusointi tarkoittaa aineiston järjestelemistä ja terävöittämistä. Sitä voidaan kutsua myös aineiston tiivistämiseksi. (Miles & Huberman, 1994, s. 11.) Seuraava vaihe on aineiston klusterointi. Sen avulla aineisto ryhmitellään ja kategorisoidaan. (Miles & Huberman, 1994, s. 249.) Viimeisenä on aineiston abstrahointi, jonka avulla luodaan teoreettiset käsitteet (Miles & Huberman, 1994, s. 250). Aineisto käytiin läpi huolellisesti lukemalla se useaan kertaan ja sieltä poimittiin alleviivaamalla ja värikoodaamalla kohtia, jotka liittyivät teorian pohjalta luotuihin yläkategorioihin. Tässä aineistossa siis edettiin hieman perinteisestä aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä poiketen, siinä määrin, että teorian avulla yläluokat olivat jo valmiina. Analyysia tehdessä mielessä oli koko ajan tutkimuskysymys, josta muodostui aineiston pääloukka. Pelkistetyt ilmaukset puolestaan ovat lyhennettyjä ilmauksia aineistositaateista. Esimerkiksi aineistositaatti *”Kielipeda on nyt joka ryhmässä käytössä, sitten tota, ihan kyselemällä*

*eli eväspussi tarkoittaa sitä, että kysellään niinku äidinkielen käytöstä ja siihen liittyen vanhemmilta heidän osaamisen mukaisesti, että paljonko ja mitkä kielet on käytössä” on lyhennetty pelkistetyksi ilmaisuksi ”erilaiset tukimateriaalit”. Tätä vaihetta voidaan kutsua aineiston redusoinniksi. Pelkistetyt ilmaukset alleviivasin ja merkitsin värikoodein, ja näistä muodostui ryhmittelyn avulla alaluokat.*

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, s. 11) mukaan hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Hyvä tieteellinen käytäntö muodostuu menettelytavoista, joilla pidetään huolta hyvän tieteellisen käytännön toteutumisesta niin tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä arvioinnissa. Tässä tutkimuksessa tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvät tieteelliset käytännöt näyttäytyvät siten, että haastatteluihin, kuin myös aineiston analyysiin ja tuloksiin on suhtauduttu neutraalisti ja puolueettomasti. Tutkimusaineiston keruu, aineiston analyysi sekä tulokset kuvataan niitä vääristelemättä. Lisäksi aineiston käsittelyssä on noudatettu Jyväskylän yliopiston tietosuojakäytänteitä.

Tutkimuksessa ei kerätty henkilötietoja lukuun ottamatta henkilön nimeä ja sähköpostiosoitetta haastattelua koskevaa viestintää varten. Kaikki aineistossa esiintyvät nimet tai muut tunnistetiedot ovat pseudonymisoitu. Ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa keskeinen eettinen lähtökohta on tietoon perustuva eettinen suostumus. Ihmistä ei saa ottaa tutkittavaksi ilman, että häneltä on saatu suostumus niin, että henkilö ymmärtää tutkimuksen merkityksen ja tietää, mihin häneltä kerättyjä tietoja käytetään. Tutkimukseen osallistumisen on oltava vapaaehtoista ja tutkittavalla tulee olla mahdollisuus keskeyttää tai peruuttaa osallistumisensa tutkimukseen. Tutkittavalla tulee olla myös mahdollisuus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä sekä käytännön toteutuksesta ja tavoitteista. (Hämeenaho & Väkeväinen, 2022, s. 104.)

Tutkimukseen osallistujia tiedotettiin asianmukaisella tavalla ja osallistujille lähetettiin yliopiston ohjeiden mukaisesti tiedote, tietosuoja- ja

suostumuslomake ennakkoon. Haastattelutilanteessa eettisyys oli huomioitu siten, että osallistujilta varmistettiin haastattelun aluksi, että he ovat ymmärtäneet ja lukeneet etukäteen tietosuoja- ja suostumuslomakkeen ja ovat tietoisia, mihin tutkimukseen ovat osallistumassa. Haastattelun alussa osallistujilta pyydettiin suullinen suostumus sekä sähköpostitse haastateltavan kanssa oli sovittu kirjallisesti tutkimukseen osallistumisesta. Haastattelijalta edellytetään lisäksi oman osuuden minimoimista, joka tarkoittaa puolueetonta roolia ja hämmästelyn, väittelyn tai omien mielipiteiden osoittamisen välttelyä (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 97). Tämä osoittautui ajoittain haastavaksi, sillä tutkimuksen teemat käsittelivät haavoittuvassa asemassa olevien lasten ja perheiden kanssa työskentelyä. Haastattelutilanteessa pyrin toimimaan kuitenkin neutraalisti ja välttämään omien näkemysten esille tuomista.

Tavallinen virhe haastattelussa on usein kysymyksenasettelussa. Kysymykset tulee laatia niin, etteivät ne ole liian johdattelevia tai yksiselitteisiä. Huomion arvoista on myös, ettei niihin pysty vastaamaan vain yhdellä tavalla. Kysymys ei saa myöskään sisältää useita, keskenään ristiriidassa olevia asioita. (Mäkinen, 2006, s. 93.) Haastattelukysymyksiä muotoiltiin useaan otteeseen ohjaajien ja opponijien ohjauksessa, jotta ne olisivat mahdollisimman avoimia ja yksiselitteisiä, eivätkä liian monimutkaisia. Haastattelun alussa jokaiselle osallistujalle esitettiin kysymys ”Mitä kotoutuminen mielestäsi tarkoittaa?” Kysymyksen avulla pyrittiin avaamaan keskustelu kotoutumiseen liittyen ja virittämään osallistujien ajatuksia tutkimuksen teemaan. Kotoutuminen ei ole varhaiskasvatusympäristössä kovin konkreettinen tai arkipäiväinen ilmiö itsessään, jonka takia haastattelukysymyksistä pyrittiin tekemään mahdollisimman arkipäiväisiä ja konkreettisia.

Aineistonkeruun päätyttyä tutkittavien suorat tunnistetiedot on syytä hävittää mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Kuula, 2011, s. 111). Haastatteluiden aukikirjoitusvaiheessa aineistosta poistettiin kaikki suorat tunnistetiedot. Olennaista aineiston anonymisoinnissa on, ettei ulkopuolinen pysty yksiselitteisesti päättelemään, keitä yksittäisiä ihmisiä tutkittavat ovat. (Kuula, 2011, s. 112.) Aineistossa ainoat tunnistetiedot ovat esitiedoissa kysytyt tiedot, joita olivat henkilön ammattinimike, työ- ja opiskelutausta, työkokemus

kasvatusalalla ja monikulttuurisessa lapsiryhmässä. Litteroinnista jätettiin pois vastaajien työskentelykuntaan liittyvät maininnat tunnistettavuuden takia. Litteroitua aineistoa käsittelee ainoastaan tutkimuksen toteuttaja. Tutkimuksen loputtua ja valmistuttua tutkimusaineistot poistettiin.

Eettisyyttä tarkastellessa tulee myös ottaa huomioon, että laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy lukijoille tulkinnallisten prismojen tai tarkasteluperspektiivien välittämänä. Aineistoa kerätessään tutkija rajaa tutkittavaa kenttää tulkinnallisen perspektiivinsä mukaan. (Kiviniemi, 2018, s. 76.) Tutkija asettaa oman kokemuksensa ja ymmärryksensä varassa kysymyksiä ja tematisointeja, jolloin tutkittavan kokemukset eivät tule täysin tyhjentävästi ymmärretyiksi (Vilkka, 2021, s. 118). Tuomi & Sarajärvi (2002, s. 25) mainitsevat myös, että tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa ja näin ollen tieto ei ole täysin objektiivista. Tämän tutkielman vahvuutena voidaan pitää sitä, että itselläni ei ollut ennakkokäsityksiä tai kokemusta aiheesta, jotka olisivat saattaneet vaikuttaa tutkielman analyysiin tai tuloksiin. Tutkimuksen aihetta on kuitenkin rajattava, joten se voi jättää jotain olennaista huomioimatta, mikä olisi ilmiön tarkastelun kannalta suositeltavaa.

## **6 KOTOUTUMISTA TUKEVAT TOIMENPITEET VARHAISKASVATUKSESSA**

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset, joiden kautta saadaan tietoa varhaiskasvatuksessa tapahtuvasta kotoutumisesta. Kotoutumisen toimenpiteet on jaettu kolmeen kategoriaan Heckmannin (2005, s. 24) kotoutumisen jaottelua hyödyntäen: kotoutumisen kulttuuriseen tukeen, sosiaaliseen tukeen ja rakenteelliseen tukeen. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan kotoutumisen kulttuurista tukea. Tuloksia havainnollistetaan hyödyntäen aineistokatkelmia, joissa tutkittavista käytetään tunnistekoodoja.

### **6.1 Kotoutumisen kulttuurinen tuki**

Kulttuurinen kotoutuminen sisältää kielen opetuksen sekä paikallisten arvojen ja normien opettelun (Heckmann 2005, s. 24). Varhaiskasvatuksessa kulttuurisessa kotoutumisessa on vastausten perusteella kysymys kielen opettamisesta ja oppimisesta sekä arvojen, normien sekä yhteisten pelisääntöjen omaksumisesta. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan vastauksissa paljon esiin nousutta kielen oppimista ja opetusta. Toisessa alaluvussa puolestaan tarkastellaan eri kulttuurien huomioon ottamista sekä arjen käytänteiden opettelua perheiden kanssa.

#### **6.1.1 Kielen kehityksen tukeminen**

Jokainen vastaajista mainitsi kotoutumista tukeväksi tekijäksi suomen kielen oppimisen ja opettamisen. Vastaajilla oli kuitenkin toisistaan eriäviä näkemyksiä ja kokemuksia siitä, miten kielen opetusta kussakin päiväkodissa on toteutettu. Tutkimukseen osallistuneiden työskentelypaikkakuntien erotessa toisistaan, tuloksissa oli nähtävissä paikkakuntakohtaiset erot kuntien tarjoamissa resursseissa.

Suomen kielen opetus koettiin tärkeäksi mahdollistajaksi lapsen ryhmään pääsyyllä ja sosiaalisten verkostojen muodostamiselle. Haastateltavat näkivät aikuisen tuen ja roolin tärkeänä etenkin varhaiskasvatuksen alussa, jotta lapsi



pääsee mukaan ryhmään ja saa sosiaalisia kontakteja. Yksi osallistujista toi esille, että ”olis aika hienoa, jos löytyis aikuinen, joka puhuis sitä samaa kieltä lapsen kanssa, että kyllä se siinä alkuvaihees olis tosi tärkeä” (H3). Ohessa kahden haastateltavan ajatuksia lapsen suomen kielen oppimisen tukemisesta ja ryhmään pääsystä:

Lapsen näkökulmasta sitten ni tottakai se kieli on vahvasti mutta sit se, että lapsella ois se sosiaalinen verkosto, et se kieli ei ois este elikkä tota oltais siinä leikissä mukana ja toimittais niinku lapsen äänenä ja oltais mahdollistamassa, et se lapsi kokee sitä osallisuutta ni se pääsee joka juttuun mukaan. (H4)

Semmonen lapsi, joka on juuri tullut Suomeen ni paljonhan aikuinen siinä on sanottamassa sitä arkea ja myös niissä leikkikaverien saamisessa ja monesti ne lapset vähän seurailee, että mitä siellä tapahtuu ja sitten kaikki toiminnalliset leikithän on helppoja että niissä ei sitä kieltä tarvita välttämättä mut, että sitten on myös tämmösiä erilaisia tunnetaitoryhmiä tai jotain leikkiryhmiä. (H3)

Haastateltavat kertoivat hyödyntävänsä kuvia kommunikoinnin ja kielen opetuksen tukena. Kuvia oli myös osassa päiväkodeissa hyödynnetty vanhempien kanssa kommunikointiin, kuten alla olevista aineistolainauksista käy ilmi. Muutamat kertoivat kuitenkin, että osaa henkilökunnasta on pitänyt kannustaa ja rohkaista kuvien käyttöön. Kuvien ohella myös eleet, kehonkieli ja kommunikaatiotaulu mainittiin kielen oppimista tukeviksi käytänteiksi.

Oletetaan et lapset tulee suomalaiseseen varhaiskasvatukseen ja rupee heti syömään, mitä ei ole koskaan nähty ja mitä kotona ei todellakaan laiteta ja näin.. Ja tota sille asialle ei oo mitään nimee tai mitään muuta, mutta sit just kuvien kautta avataan vähän, et mikä se makaronilaatikko mahtaa olla. (H1)

Ihan tuota suullisestikkin on keskusteltu, jos vanhemmat on oppinut vähän suomea yksittäisillä sanoilla ja sitten vasta yhteen ryhmään tulostin ja laminoin semmoisen kuvataulun, jossa on kuvia päiväkodin erilaisista toiminnoista. (H2)

Useat osallistajat kertoivat myös hyödyntäneensä kielen opettamisessa erilaisia valmiita materiaaleja (esimerkki 1). Kunnista riippuen käytössä on ollut kielen opetuksessa erilaisia valmiita kielen kartoitusmateriaaleja. Eri kielitaustaisille lapsille on ollut käytössä muun muassa Paloma-materiaali, Roihusten arjessa-materiaali sekä Kielireppu-kartoitus. Eräässä kunnassa myös esikouluikäisille lapsille on aloitettu valmistava opetus, joka keskittyy S2-opetukseen (esimerkki 2).

### Esimerkki 1

Kielipeda on nyt joka ryhmässä käytössä, sitten tota ihan kyselemällä eli eväspussi tarkoittaa sitä, että kysellään niinku äidinkielen käytöstä ja siihen liittyen vanhemmilta heidän osaamisen mukaisesti, että paljonko ja mitkä kielet on käytössä. (H4)

### Esimerkki 2

Täällä on ollut esimerkiks semmosia esikoululaisia, joilla ollaan aloitettu valmistava opetus esikoulussa tai esiopetuksessa niin ne on niinku alkeiskielitasolla ja ne on jo esiopetuksessa oikeutettuja siihen valmistavaan opetukseen eli se tarkoittaa tuntia päivässä, joka on keskittynyt siihen S2-opetukseen. (H2)

Haastateltavista kaikki olivat sitä mieltä, että suomen kielen opettaminen kuuluu jokaisen työntekijän vastuulle, mutta erityisesti ryhmän opettajalle (esimerkki 3). Erään osallistujan mukaan kuitenkin henkilöstöllä on erilaiset valmiudet kielen opetukseen, jolloin ”täytyy kattoa, et miten saa sitä tietoa kulkemaan ja myös se hoitaja saa sitä tukea, koska ei oo sitä pedagogista koulutustaustaa” (H1). Haastateltavien päiväkodeissa oli eroja resursseissa sen suhteen, oliko yksikössä oma suomi toisena kielenä opettaja vai alueen yhteinen enemmänkin konsultoivassa roolissa oleva suomi toisena kielenä opettaja. Lisäksi yhden osallistujan päiväkotikielissä on ollut kielen opetuksen tukena kotikielen opettajat, jotka tukevat lapsen oman äidinkielen kehittymistä (esimerkki 4).

### Esimerkki 3

Toisaalta mä niinku nään, että arjessa kaikki ja koko henkilökunta on niitä suomenkielen opettajia mutta sitten tämmöset ihan erilliset S2-opetus hetket on tosi tärkeitä, ehkä yhdistää niitä lapsia myös silleen niin, että siellä on siellä vois olla mallintamassa suomen kieltä suomalaiset lapset, että semmosia eri variaatioita, että näkis niitä et on monenlaista, et ei oo yhtä mallia. (H3)

### Esimerkki 4

Kotikielen opettajia on ja näissä mun yksiköissä on ollut ukrainan ja venäjän kielen opettajia ja molemmat on käyny niitä tarvitsevilla lapsilla noin kerran kahteen viikkoon eli pari kertaa kuussa, eli niille olis kyllä suurempikin tarve ajattelisin itse. (H2)

Haastateltavien päiväkotikielissä oli myös laajasti muita kielen tukemiseen liittyviä menetelmiä ja toimintatapoja käytössä (esimerkki 5). Tärkeimmäksi

kuitenkin koettiin "arjen ihan perustilanteet ja leikki-tilanteet" ja että opetus tapahtuu "leikin ja hauskuuden kautta" (esimerkki 6). Kuten haastateltavat aiemmin mainitsivat, aikuisten rooli erityisesti kaverisuhteiden muodostamisessa on hyvin merkityksellinen varhaiskasvatuksen aloituksen aikaan. Eräs osallistujista kertoi hyödyntävänsä eri kielitaustaisten lasten kanssa musiikkia, jolloin "kieltä opetellaan myös laulun ja musiikin sekä rytmin kautta" (H3). Muutamat kertoivat myös hyödyntävänsä kirjoja ja lukevansa aktiivisesti lasten kanssa myös ohjatusti.

#### Esimerkki 5

Just se lapsen tasolle meneminen ja koko ajan sanottaminen ja semmonen arkielämäinen et ymmärtää sen elekielen merkityksen et se ei oo vaan sitä sanojen toistoo vaan just se et haetaan se vuorovaikutussuhde siihen lapseen. (H4)

#### Esimerkki 6

Kaikki nää päivän arjen tilanteet ni nehän on mitä parhainta kielten oppimista, koska siinä on konkreettisesti se tilanne ja sanat ja tämmöset et on niinku tosi hyvä niinku ei tarvii erikseen järjestää, on sitä aitoa arkea, mitä eletään ja niitä käsitteitä käydään siellä läpi että hyvin pitkästi se mun mielestä on niinkun se on henkilöstön tiedostettava se asia. (H3)

Pienryhmätoiminta koettiin myös tärkeänä kielen oppimisen kannalta (esimerkki 7). Valtaosalla oli järjestetty S2-opettajan toimesta kieliryhmiä, mutta tyypillistä oli, että ryhmissä on sekoitettuna sujuvia suomen kielen puhujia kuin myös aloittelijoita (esimerkki 8).

#### Esimerkki 7

Pienryhmissä on tullut sellaset sekaryhmät, että siinä saattaa olla lapsia, joilla on erityisen tuen tarve, mutta on ihan kantasuomalainen lapsi ja sitten on pakolaislapsi ja sit lapsi, joka on vaikka kaksikielinen, syntynyt suomessa, mutta tarvii vähän sellasta niinku kuvatuki ja sellasta niinku selkokieltä, et harjotellaan pienryhmissä. (H1)

#### Esimerkki 8

Pienryhmätoimintaa on ja sitten tuota ryhmissä, joissa on alkeiskielitasolla olevia lapsia niin siellä käy se S2-opettaja ja hän välillä ottaa niitä lapsia vielä pienemmässä ryhmässä harjoittelemaan jotakin suomen kielen tehtäviä toiminnallisesti. (H2)

Kielen tukemisen haasteeksi koettiin muutaman haastateltavan kohdalla henkilökunnan tietotaidon puute sekä yhden osallistujan kohdalla perheiden säännölliset poissaolot. Haastateltavan mukaan on tärkeää pitää huolta, että lapsi osallistuisi säännöllisesti varhaiskasvatukseen, jotta kielen kehittyminen ja ryhmytyminen mahdollistuu onnistuneesti (esimerkki 9). Eräs osallistujista mainitsi myös englannin kielen käytön haasteeksi suomen kielen kehittymiselle (esimerkki 10).

#### Esimerkki 9

Sit se lapsi ei oikeen ehdi missään niinku paikassa niinku kerkee tulla osaks sitä ryhmää ja juurtua sit niinku sinne ja sitä kautta tulee sitten ongelmia, jos on vaikka jos miettii ihan tämmöstä niinkun ääriesimerkkiä, et jos on vaikka jotain tuen tarvetta ni ne prosessit aina keskeytyy oikeestaan, vaikka ku se aina opetellaan uudestaan sitten sen lapsen kanssa tai niitä ei kunnolla ehdiä niinku alottaa. (H5)

#### Esimerkki 10

Mutta tuolla on niinku nii paljon vanhemmat käyttää sitä englantia, sen verran paljon, että lapsetkin saattavat käyttää sitä englantia varsinkin toisten kanssa leikkiessä sitten, vaikka kun heillä ei ole muuta yhteistä kieltä, et ne ei käytä suomea vaan ne käyttäekin englantia ja se on välillä vähän ongelmallista, kun sitten pitäis se suomenkieli kuitenkin ottaa haltuun. (H3)

Haastateltavat korostivat, että lapsen kielen tukemiseen tulee varata riittävästi aikaa. Eräs osallistujista mainitsi, että tilanne on haasteellinen, jos lapsen pitäisi nopeassa tahdissa omaksua suomen kieli ja saavuttaa tietty suomen kielen taso tietyn ajan sisällä. Haastateltavan mukaan ”mennään hirveällä vauhdilla eteenpäin ja yritetään vuoden aikana saada tehtyä sitä ja tätä, vaan tehtäis se yks asia kunnolla” (H1). Haastatteluiden perusteella päiväkodeissa on myös kielen opetukseen lisäresurssin tarve. Yhdellä osallistujista oli myös kokemus, että oman yksikön henkilökunnan kielitaito ei mahdollista kielellistä tukea lapsille ja ei-kelpoisten osuus päiväkodissa on suuri, jolloin henkilöstön osaaminen ei ole riittävää.

Haastatteluiden perusteella yhteenvetona käytetyimpiä toimintastrategioita kielen opettamiseen olivat aikuisten aktiivinen läsnäolo, sanoittaminen, selkokielellä puhuminen, osallistaminen, pienryhmätoiminta

sekä kuvatuki. Arjen tilanteet, kuten pukeutuminen ja leikkitalanteet koettiin hyväksi kielen oppimista tukeviksi tilanteiksi. Osassa paikoissa oli myös käytössä S2-opettajan aktiivinen tuki ja ohjatut opetusryhmät.

### 6.1.2 Kulttuurien huomioiminen ja arjen opettelu

Haastatteluiden perusteella tärkeänä kotoutumista tukevana tekijänä koettiin päiväkodin sääntöjen ja arvojen sekä normien opettelu, mutta myös lapsiryhmän eri kieli- ja kulttuuritaustojen huomioiminen arjen toiminnassa. Osallistujien kesken oli eroja siinä, miten usein ja paljon eri kielet ja kulttuurit on otettu toiminnassa huomioon, mutta kaikilla haastateltavilla oli vähintäänkin ryhmän kulttuuritaustat huomioitu lipuilla ja eri kielisin tervehdyksin päiväkodin fyysisissä tiloissa. Alla olevien haastateltavien mukaan liput ovat monessa ryhmässä esillä, mutta monella kulttuurien ja kielten huomioiminen on jäänytkin siihen resursseista ja henkilöstön osaamisen puutteesta johtuen.

No tällä hetkellä mä väittäisin missä minä oon ni ei oikeestaan millään tavalla, et yks ryhmä on iskeny liput seinälle ja tällee ja thats it ja se on sit siinä. Niinku mä sanoin, että et ei niillä riitä ees se, että ne pystyis ottaa sen huomioon, et sais sen perushomman toimii niinku kunnolla. (H5)

Oon hirveesti yrittäny tuoda sitä että, oppimisympäristö vastais sitä lapsiryhmää et sielläkin moninaisuus näkyis leikeissä ja muissa paremmin ja leikkimateriaaleissa, sekin on jossain hyvin ja jossain vähän kallellaan, että tosi erilaisia paikkoja kyllä on. (H4)

Haastateltavien päiväkotiryhmissä oli myös järjestetty erilaista toimintaa kulttuurien esille tuomiseksi. Yksi osallistuja kertoi heidän päiväkodissaan vietettävän kulttuuriviikkoja, jossa tutustutaan jokaisen lapsen kotikieleen vuorollaan. Haastateltavien kesken kulttuurien esiin tuomisesta oli myös erilaisia näkemyksiä sen osalta, onko hyväksyttävää nostaa lapsi kulttuurinsa edustajaksi ja näin ollen korostaa lapsen toiseutta (esimerkki 11). Eräs osallistuja mainitsi myös, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisia työntekijöitä on osallistettu ja heidän osaamista hyödynnetty osana kieli- ja kulttuuritietoista toimintaa. Lisäksi osassa päiväkodeissa vanhemmat oli otettu mukaan osaksi toimintaa (esimerkki 12).

#### Esimerkki 11

On tuotu eri maalaisia ruokia kotileikkiin, on tuotu eri tapoja syödä kotileikkiin... mm joo ja nyt on alkanu näkyy ne kulttuurit siellä, mut nyt on sit taas menty överiksi sillain, et otetaan se lapsi siihen keskiöön, et kun sinä olet se somali niin sinä kerro nyt et nyt mennään sit liikaa, ettei anneta sen lapsen itse määritellä sitä identiteettiään. (H4)

#### Esimerkki 12

Jos jollain työntekijällä on ollut sitten tausta jostain muualta niin niitä on tuotu sit kans esille ja sit on pyydetty myös perheitä, jos on hyvä yhteistyö. (H5)

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että varhaiskasvatuksen merkitys myös vanhempien kotoutumiseen on merkittävä. Merkittävänä tekijänä kotoutumisessa on paikallisten tapojen ja sääntöjen opettelu, joka näyttäytyi myös vastauksissa (esimerkki 13). Erityisesti aikaan, läsnäoloon, pukeutumiseen sekä viestintään liittyvä keskusteluja vanhempien kanssa on käyty niin aloituskeskusteluissa kuin päivittäisissä kohtaamisissa. Kommunikointiin tarvitaan kuitenkin usein tulkin apua (esimerkki 14). Osassa kunnissa on ollut myös apuna erilaiset oppaat ja kirjalliset materiaalit juuri maahan muuttaneille perheille (esimerkki 15).

#### Esimerkki 13

Mä nään sen varhaiskasvatuksen merkityksen erityisesti sen arjen opettelussa niin lasten kun vanhempien kanssa, mutta myös sitte niinku tottakai sitä meidän kulttuuria ja kieltä siinä samalla. Se on mun mielestä sitä kotoutumista, mitä me voidaan varhaiskasvatuksessa antaa. (H3)

#### Esimerkki 14

Tulkkien tai muitten avulla sit vaik kerrottu, et ryhmän aikataulu on suurinpiirtein tämä, viikkorytmi on tämmönen ja muuta et ne on ollut ihan ok. (H5)

#### Esimerkki 15

Kaupunki on esimerkiksi tehnyt semmosia eri kielitaustaisille perheille semmosia oppaita, jossa oli ihan kuvitettuna asioita ja jotenki ajattelis, et semmosetki tukis semmosta päiväkodin aloitusta ja kotoutumista ja että vähän oppii niitä päiväkodin rutiineja ja mitä päiväkodin arjessa tapahtuu. (H2)

Haastatteluissa korostuikin perheiden kanssa tehtävä yhteistyö ja myös varhaiskasvatuksen rooli ennaltaehkäisevänä palveluna. Eräs haastateltavista piti tärkeänä että ”päiväkodin ja kodin realiteetit hitsautuvat mahdollisimman hyvin yhteen” (H4), jotta konfliktit myöhemmällä iällä vähenisivät. Kaikkien osallistujien mielestä yhteiset kasvatuskeskustelut perheiden kanssa ovat merkityksellisiä perheen kotoutumista ajatellen.

Heckmannin (2008, s. 47) mukaan kouluinstituutiot ovat tärkeimpiä paikkoja lasten sekä perheiden kulttuurisen kotoutumisen kannalta. Koulujen ja päiväkotien tulee olla niitä instituutioita, jossa lapset oppivat vastaanottavan maan kulttuurin, kielen, arvot, normit, tottumukset, standardit ja symbolit ilman, että he välttämättä luopuvat omasta kulttuuritaustastaan (Heckmann 2008, s. 47). Heckmann (2008, s. 30) tuo myös esiin, että kulttuurinen pääoma on merkittävin tekijä kotoutumiselle. Tämän tutkielman perusteella saadut tulokset olivat yhdenmukaisia kulttuurisen kotoutumisen alkuperäiselle määrittelylle, joskin lasten kielen ja kulttuuristen ominaispiirteiden opetteluun on hieman erilaiset toimintastrategiat ja tavoitteet kuin aikuisilla kotoutujilla.

## **6.2 Kotoutumisen sosiaalinen tuki**

Yhtenä teemana haastatteluista tuli esiin yhteisöllisyyden edistäminen, lasten vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Heckmannin (2005, s. 24) vuorovaikutuksellinen ja identifioiva kotoutuminen on tässä tutkielmassa yhdistetty yhdeksi kokonaisuudeksi eli kotoutumisen sosiaalseksi tueksi. Vuorovaikutuksellinen kotoutuminen keskittyy eri väestöryhmien välisten sosiaalisten suhteiden muodostamiseen sekä monipuolisten verkostojen luomiseen. Identifioiva kotoutuminen puolestaan sisältää osallisuuden kokemuksen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen. (Heckmann 2005, s. 24).

Yksi tärkeä osa varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa kotoutumista on lasten välisten sosiaalisten suhteiden muodostuminen, osallisuuden kokemus sekä ryhmäytyminen. Haastatteluista kävi ilmi, että yhtä lailla vanhempien yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden tunnetta tulisi parantaa. Haastatteluiden perusteella vanhempien kanssa käydään myös aktiivista keskustelua

kasvatuksellisista kulttuurieroista, joka voidaan nähdä myös kotoutumista tukevana toimintana.

### 6.2.1 Osallisuuden edistäminen

Yleisesti ottaen vanhempia toivottiin enemmän päiväkodin arkeen mukaan (esimerkki 16). Osallistumista saattoi kuitenkin hidastaa kielitaidon puute sekä erään haastateltavan mukaan perheiden poissaolot. Vanhempien osallisuutta edistäessä osallistujien mielestä tärkeää on tehdä tiivistä yhteistyötä perheiden kanssa, kommunikoida aktiivisesti eri menetelmiä hyödyntäen sekä rohkaista ja muistuttaa useasti eri tapahtumista. Erään haastateltavan mukaan onnistuminen riippuu siitä, onko vanhemmat kutsuttu henkilökohtaisesti vai ainoastaan viestitse (esimerkki 17). Kynnystä osallistua tulisi siis madaltaa, sillä vieraskieliset perheet saattavat aluksi vierastaa uutta ja vieraalta tuntuvaa ympäristöä.

#### Esimerkki 16

Mä mietin sitä, että jotenki niinkun itsekin haluaisin, et vieläkin enemmän saatais vanhempia mukaan, sitä että ne tulis jotenkin rohkeammin sinne arkeen tai sitten näihin yhteisiin vanhempainiltoihin, meillä on kyllä me käytetään tulkkeja siellä, et vanhemmille annetaan tiedoksi se, että on myös tulkattua asiaa, että pysyvät mukana siinä. (H3)

#### Esimerkki 17

Se onnistuminen riippuu siitä onko henkilökohtainen kutsu vai wilma-viesti vai onko lappu laitettu jonnekin, et ne, jotka näkee sen vaivan, että kutsuu lämpimästi henkilökohtaisesti tervetulleeksi ja muistuttaa, et tänään se on ja tulkaa tulkaa ja on kivaa. (H4)

Lasten sosiaalisten suhteiden muodostumista on useamman haastateltavan mukaan helpottanut jo aiemmin mainittu aikuisten läsnäolo sekä kielen oppimisen tukeminen. Eräs osallistujista mainitsi, että heidän yksikössään lasten sopeutumista ja kaverisuhteiden muodostumista on helpottanut samoista taustoista tulevien lasten keskinäiset leikit (esimerkki 18). Ulkopuolelle jättämistä tai syrjintää ei ollut kukaan vastaajista havainnoinut omissa ryhmissään (esimerkki 19). Haastateltavat kuitenkin kertoivat työskentelevänsä jo valmiiksi kielellisesti ja kulttuurisesti moninaisissa ryhmissä, joissa erityisesti



kantasuomalaiset ovat sopeutuneet ja tottuneet kulttuurisesti moninaiseen ryhmään. Pakolaislasten kohdalla sopeutuminen on ollut kuitenkin yksilöllistä (esimerkki 20).

#### Esimerkki 18

Varmaan kun on se tilanne sellainen, että on joutunut muuttamaan äkillisesti maasta toiseen niin tuota se voi vaatia enemmän aikaa ja se sopeutuminenkin sitten kestää, mutta sitä on osittain tukenut se, että viereisessä lapsiryhmässä on ollut myöskin samassa tilanteessa olevia lapsia, että on sitten löytynyt semmosia kontakteja, vaikka ulkoleikeissä, että se on sitten auttanut. (H2)

#### Esimerkki 19

Ei mitään sellasta et ihmeteltäis tota noin vaikka miks toinen ei osaa suomen kieltä tai miks jonkun ihonväri on vähän erilainen tai et mitään sellasta ei oo kuulunu ollenkaan. (H5)

#### Esimerkki 20

No sekin vaihtelee paljon, aika hyvin, mutta sit oli varsinkin silloin 2015 oli paljon niitä traumataustoja, äänet laukas sen ja unet oli pakokauhun aihe, et siinä kohtaa näky tosi vahvasti. (H4)

Kaikilla haastateltavilla oli toiveena saada vanhempia mukaan enemmän osaksi toimintaa. Haasteeksi nähtiin kuitenkin kielitaidon puute. Konkreettisina ehdotuksina vanhempien osallisuuden lisäämiseen nähtiin leikkitreffit järjestäminen, ystäväperhetoiminta sekä arjen avaaminen paremmin vanhemmille (esimerkki 21). Lisäksi eräässä päiväkodissa oli järjestetty vanhempien ja lasten yhteisiä pelipäiviä sekä kulttuurikahvila - toimintaa. Eräs osallistujista mainitsi, että varhaiskasvatuksessa voitaisiin tukea vieraskielisten perheiden ystävyyssuhteiden muodostumista suomenkielisten perheiden kanssa, jotta vieraskieliset perheet saisivat paremman käsityksen suomalaisesta elämäntyylistä ja miten perheet elävät ja viettävät aikaa.

Eräs haastateltava toivoi, että tulkkia voitaisiin käyttää myös aloituskeskustelun lisäksi kokonaisen päivän ajan, jolloin perhe voi tutustua rauhassa päiväkodin arkeen ja näin ollen voitaisiin yhdenvertaisesti tukea vanhempien kiinnittymistä päiväkotiympäristöön ja arkeen (esimerkki 22).

#### Esimerkki 21

Aika moni käyttää asiointikielenä englantia, mutta että jos on, että ei käytä sitä tai on jotenki heikko kielitaito, eikä oo sitä suomenkieltä saanut vielä haltuun niin onhan ihan hirveen vaikeeta ottaa kontaktia muihin perheisiin ja jotenki päästä sitte semmoseen yhteiseen keskusteluun.. Et tämmöset leikkitreffit tyyppiset voi olla semmosia, että keskustele, jos on yhteinen kieli. (H3)

#### Esimerkki 22

Yritin ajaa semmosta, et kun lapsi tulee tutustumaan ja meillä on se tulkki varattuna se aika käytetään niinku lomakkeiden tekemiseen, mut mä halusin, että se tulkki oliskin siinä arjessa mukana ja tavallaan käytäis sitä samaa keskustelua kun suomen kielistenkin kanssa, jolloin se lähtis heti se vuorovaikutuksen tukeminen. (H4)

Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että nimenomaan vanhempien kiinnittymistä ja juurruttamista tulisi tukea, joka edesauttaisi myös lapsen kiinnittymistä ja ryhmytymistä (esimerkki 23). Kaikki haastateltavat korostivat tulkin merkitystä vuorovaikutuksen edistämässä. Eräs osallistuja mainitsi kuitenkin, että tulkin käytöstä on ollut erimielisyyksiä työyhteisössä ja sen käytöstä on pitänyt käydä keskustelua esihenkilön kanssa (esimerkki 24). Muutamit haastateltavat puolestaan kokivat tulkin käytön nykyään helpoksi ja sen käyttöön kannustetaan, jotta viestintä olisi mahdollisimman sujuvaa. Tulkin käyttöä kuvattiin sekä vanhempien, että työntekijöiden oikeudeksi.

#### Esimerkki 23

Et nyt aika usein tai semmonen tuntuma mulla on, että paljon tavallaan silleen ne vaihtaa muuttaa asunnosta toiseen ja tota sit se lapsi ei oikeen ehdi niinku missään niinku paikassa niinku kerkee tulla osaks sitä ryhmää ja juurtua sit niinku sinne ja sitä kautta tulee sitten niinku ongelmia. (H5)

#### Esimerkki 24

Mulle sanottiin yhdessä yksikössä, että tota, mm, me ei oteta vanhempainiltaan tota tulkkia koska tota se on niin kalliit ja ei me olla aikasemminkaan otettu. (Naurun hymähdys). Silloin oli pientä keskustelun tarve sitten niinku tästä asiasta. Kyllä otettiin sitten kuus tulkkia tilattiin siihen ja meni erittäin hienosti, mutta oli keskustelun tarve. (H1)

## 6.2.2 Kasvatuksellinen tuki

Haastatteluiden perusteella vanhemmat tarvitsevat ohjeistusta ja neuvontaa erilaisiin kasvatuksellisiin asioihin. Haastateltavien kokemuksesta erityisesti lapsen terveyteen sekä arjen rutiineihin liittyvät kysymykset, kuten pukeutuminen ja ruokailu ovat herättäneet eniten kasvatuksellista keskustelua henkilöstön ja vanhempien välillä. Seuraavissa aineistolainauksissa kuvataan lasten liikkumista, ruokavaliota ja kasvatuksellisia kulttuurieroja:

Esimerkiks ihan tämmönen, et lapsen terveyteen liittyviä asioita et tyyliin liikkumiseen tai tämmöseen näin, et on puhuttu, et onko vaikka tarvetta tulla rattaissa tietyn ikäisenä enää, et voisko harjoitella sitä itse kulkemista ja joskus on puhuttu jostain ruokavaliosta asioista tai jos on huomattu, että lapsi tulee vaikka silleen jonkun suklaapatukan kanssa tai muuta tämmöstä näin et kyllä tämmösiä keskusteluja on. (H5)

Me suomessa aika pienestä ruvetaan tätä itsenäistä toimintaa kannustamaan lapsilla, toki autetaan lapsia, mutta vaaditaan aika pieneltäkin jo monenlaisia asioita, että se on varmaan semmoinen ero, ettei käytetä enää tuttia noin isolla lapsella, eikä kuljeteta rattailla. (H3)

Kasvatuksellisia kulttuurieroja olivat huomanneet myös muut haastateltavat. Kaikilla osallistujilla oli kokemus, että vanhempia on ohjeistettu suomalaisiin tapoihin, normeihin ja kasvatuksellisiin pelisääntöihin. Haastateltavat ilmaisivat näiden tapojen ja normien ohjeistamisen liittyvän muun muassa itsenäisyyden tavoitteluun, vuodenaikoihin ja pukeutumiseen sekä aikaan liittyviin käsityksiin.

Osa haastateltavista kertoi myös vanhempien avoimesti ihmetelleen tai kyselleen erilaisista tavoista, joka vaatii ammattilaisilta kasvatuksellista perustelua (esimerkki 25). Eräs vastaajista myös kertoi, että osalle perheistä on kerrottu suomalaisesta lainsäädännöstä ja kuinka "se määrittelee esimerkiksi lasten kohtelua, että meillä ei fyysisesti saa tukistaa tai läpsästä" (esimerkki 26). Kaikki vastaajat mainitsivat, että lapsen mahdollisesta erityisen tuen tarpeesta on jouduttu käymään perusteellisiakin keskusteluja perheiden kanssa, esimerkiksi miksi halutaan konsultoida erityisopettajaa tai psykologia (esimerkki 27).

Esimerkki 25

Konkretia, esimerkiksi lasten vaatetuksesta, mm... jos ihmiset tulee niinku Afganistanista tai mistä vaan niin eihän ne tiedä, miten niinku puetaan täällä, kun on miinus kolkyt astetta ja mitä sit tehdään... miks mennään ulos, vaikka on miinus kymmenen astetta pakkasta ja näin. (H1)

#### Esimerkki 26

Perheiden kanssa tulee tietysti kaikkia kulttuurisia törmäyksiä aina välillä, no nyt vanhemmat kyseli kauheesti et, miks suomalaiset vanhemmat ei huuda lapsilleen. (H4)

#### Esimerkki 27

Se on ihan tavallista, että kun on kulttuureja, että voi joku psykologi sana hätkähdyttää vanhempia tosi paljon ja jotenki säikähtää ja lapselle ihan psykologia tarvitaan, että niitäkin joutuu avaamaan, että kun meidän suomalainen järjestelmä on sillai matalalla kynnyksellä ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa se puuttuminen ni. (H3)

Lisäksi aikaan ja lapsen poissaoloihin liittyen osa haastateltavista kertoi käyneen vuoropuhelua perheiden kanssa (esimerkki 28). Muutamat osallistujat mainitsivat, että jatkuvat myöhästymiset vaikuttavat myös pahimmillaan lapsen käyttäytymiseen, jos joka kerta jää pois yhteisestä toiminnasta tai retkiltä (esimerkki 29). Pääosin haastateltavien mukaan yhteistyö perheiden kanssa on ollut sujuvaa. Kaikki osallistujat kertoivat perheiden olleen tyytyväisiä ja antaneen positiivista palautetta lapsen varhaiskasvatuksesta.

#### Esimerkki 28

Ja sit on aikaan liittyvää, jota käydään suomalaisten kasvattajien kanssa tosi paljon, et halutaan, et se aamupiiri alkaa yheksältä ja puolet on aina myöhässä. (H4)

#### Esimerkki 29

Me nähään että se lapsi reagoi tietyllä tavalla, kun se tulee vaikka kesken, kun on menossa jo toiminta ja hommat tai sit se jää vaikka joltain retkeltä pois tai muuta tämmöstä näin, et se tulee aina niinku myöhässä ja ei ikinä meinaa ehtiä jollekin retkelle. (H5)

Haastatteluiden perusteella varhaiskasvatuksessa työntekijät tekevät myös kotoutumista tukevaa palveluohjaustyötä. Muutamat haastateltavat mainitsivat, että ohjauksellista tarvetta perheille olisi enemmänkin. Yhdellä osallistujalla oli ajatus moniammatillisen tiimin vahvuuksien hyödyntämisestä osana palveluohjausta. Haastateltavan mukaan ”opettaja vastaa siitä pedagogiikasta ja

sit se sosionomi, joka hoitaa sitä perhekuva, et joku joka osais ohjata perhettä sellaseen vapaa-ajan toimintaan, tääki ois sitä mistä he sais kiinni suomalaisesta kulttuurista” (H1). Eräs haastateltava myös kertoi ohjanneensa perheitä ihan arkisissa asioissa, kuten mistä voi ostaa lasten vaatteita tai leluja (esimerkki 31)

#### Esimerkki 30

Semmonen ohjeistus erilaisten palveluiden käyttöön tai palveluihin ohjautumiseen, et mihin kannattaa olla vaikka yhteydessä jos perheelläkin on herännyt huoli jostain lapsen kehityksestä että onko se neuvola vai tarvitaanko sosiaalityöntekijää, jotenki se että tukee siinä palveluiden saatavuudessa tai joskus on voinu olla niinkin, että perhe on pyytänyt että voinko minä vaikka olla yhteydessä neuvolaan tai sanoa asian jos perheellä on ollut vaikeuksia siinä että. (H2)

#### Esimerkki 31

Monesti neuvottu myös meidän kirpputoreja, että ei tarvii lähtee ostaa niitä suksia uutena, vaan et niitä voi ostaa käytettynä tai lainata kaverilta, että niinku pääse kokeilemaan kuitenkin, vaikka hiihtämistä tai luisteluu tai. (H3)

Kasvatuksellinen tuki varhaiskasvatuksessa koettiin haastateltavien toimesta tärkeäksi osaksi perheiden kotoutumista. Suomalaisten tapojen ja normien opettaminen tapahtuu luonnostaan varhaiskasvatuksen kautta, vaikka se vaatiikin sujuvaa ja avointa kommunikointia henkilöstön ja perheiden välillä. Tärkeä osa kuitenkin perheiden kotoutumista on avata ja kertoa varhaiskasvatuksen toimintatavoista, jotta kulttuurien välisiä ristiriitoja voidaan ehkäistä.

### 6.3 Kotoutumisen rakenteellinen tuki

Haastateltavien mukaan varhaiskasvatuksessa perheiden kotoutumista voidaan edistää erilaisten rakenteellisten tekijöiden ja toimintatapojen avulla. Eniten mainittuina osa-alueina haastattelussa tuli esiin tiedon ja materiaalien saavutettavuus, viestintä, ohjaus sekä byrokraattisuus. Osa rakenteellista kotoutumista on myös verkostoyhteistyö ja saatavilla olevien yhteistyötahojen hyödyntäminen sekä palveluohjausosaaminen.

Rakenteellisen kotoutumisen kysymykset keskittyvät maahanmuuttajan asemaan ja tasa-arvon toteutumiseen yhteiskunnan eri taloudellissosiaalisissa rakenteissa. Rakenteellisen kotoutumiseen kuuluu myös pääsy erilaisiin koulutusjärjestelmiin ja menestyminen niissä. Rakenteellinen kotoutuminen edistää maahanmuuttajan mahdollisuuksia vaikuttaa ja osallistua yhteiskuntaan sekä lisää fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia, joka on edellytys aktiiviselle elämälle ja itsestä huolehtimiselle. (Saukkonen, 2020, s. 19.)

Varhaiskasvatuksen kotoutumisen rakenteellinen tuki on haastatteluiden perusteella jaettu perheiden viestinnälliseen tukeen ja verkostoyhteistyöhön. Haastatteluiden mukaan perheet saavat varhaiskasvatuksessa aktiivista ohjausta myös muihin palveluihin, joka osaltaan edistää perheiden hyvinvointia ja on tärkeä edellytys aiemmin mainitulle aktiiviselle elämälle sekä itsestään huolehtimiselle.

### **6.3.1 Perheitä tukeva viestintä**

Osalla haastateltavista oli kokemusta jo hieman enemmän pakolais- ja turvapaikanhakijataustaisten perheiden kanssa toimimisesta, joka näyttäytyi myös vastauksissa siltä osin, miten paljon erilaisia viestintämateriaaleja- ja tapoja yksikössä oli esimerkiksi käytössä. Osalla haastateltavista oli tapana pitää aloituskeskustelussa mukana kuvitettua varhaiskasvatuksen aloitusopasta ja heillä oli myös valmiita materiaaleja suunnattuna erityisesti pakolais- ja turvapaikanhakija perheille (esimerkki 32). Kolme osallistujaa mainitsi myös, että heidän alueellaan tai yksikössään on erikseen nimetyt henkilöt, joiden vastuulla on hoitaa muun muassa viestintää ja tiedottamista kieli- ja kulttuuri asioihin liittyen (esimerkki 33).

#### **Esimerkki 32**

Semmosia niinku tietopaketteja oli tietysti, et miten haetaan valtion tukea ja millä statuksella sen saa ja sit on S2-opettajilla oli niitä aloittajan kuvapaketteja ja sellasia saatavilla, sit yksittäiset talot on voinut tehdä niitä, et jokaisessa talossa oli vähän omanlaisensa mitä paketteja kukakin oli tehnyt. (H4)

#### **Esimerkki 33**

Joka päiväkodilla kyllä on määrätty semmonen työntekijä, joka vastaa monikulttuurisuus ja kieli asioista, että hän vaikka on tiedottamassa henkilökuntaa näistä asioista ja tai näihin liittyvistä asioista ja on ollut tekemässä semmosta kansiota. (H2)

Viestintää perheiden kanssa on toteutettu haastateltavien kokemusten mukaan monin eri tavoin. Viestinnällisiä keinoja perheiden kanssa kommunikointiin on ollut osallistujien mukaan käännöspalvelut, reissuvihko, tulkki, kuvatuki ja piirtäminen. Tulkit ovat monessa paikassa jo arkipäivää, mutta yksi haastateltavista koki, että sen käyttöön tarvitaan rohkaisua ja lisää osaamista (esimerkki 34). Tulkin käyttö on lisäksi haastatteluiden perusteella herättänyt erilaisia tunteita henkilöstön keskuudessa, liittyen henkilöstön osaamiseen, ajankäyttöön sekä budjettiin (esimerkki 35).

#### Esimerkki 34

Myös perheiden tutustumisvaiheessa, et olis heti tulkki siinä eikä silleen, et meil on täs puhelimes tulka sovellus mut kukakohan sen osaa käyttää ja kuka uskaltaa käyttää sitä ja mitenköhän sitä nyt, et, oikeesti sitä tietoo ei oo ja taitoo, et se on must hirveen tärkeä sen resurssin lisäksi. (H1)

#### Esimerkki 35

Esimerkiks tuolla meidän alueella, et siellä menee siihen sitten niinku paljon käytetään paljon aikaa siihen tulkin kanssa työskentelyyn tai sen varaamiseen tai sitten selvitetään onko pakolaistaustainen, et miten nää kustannukset jakaantuu ja kyllähän se päiväkotikoulun budjetissäkin näkyy se, et kuinka paljon tulkkia käytetään sitten. (H3)

Osa haastateltavista kertoi, että perheet ovat kokeneet suomalaisen palvelujärjestelmän haasteelliseksi sen byrokraattisuuden takia (esimerkki 36). Osa osallistujista myös kertoi, ettei heidän yksikössään olla panostettu monikieliseen viestintään, jolloin perheet asettuvat eriarvoiseen asemaan keskenään (esimerkki 37). Kaupungin tarjoamat materiaalit puolestaan olivat kaikkien vastaajien kunnissa saatavilla useammalla eri kielellä (esimerkki 38).

#### Esimerkki 36

No mä mietin tätä meidän suomalaista palvelujärjestelmää, että mitä kaikkea se sisältää ja missä mitäkin asiaa hoidetaan ja sitten niinku lasten asioita, miten se

neuvola varataan ja sitten jos sieltä soitetaan ni oikeestaan pitäis mennä sinne ja ehkä nää on nää palvelujärjestelmään liittyvät asiat. (H3)

Esimerkki 37

Jos meiltä tulee ihan silleen joku päiväkodin oma tiedote tai joku tämmönen näin ni se tulee aina suomen kielellä, se tulee niinku ihan aina suomen kielellä ja sit voi helposti tai mä voin ymmärtää sen ihan täysin, et sit niinku ne perheet, jotka ei suomen kieltä osaa ni sehän on niille aina semmonen urakka, et pitää alkaa selvittämään mitä siinä on. (H5)

Esimerkki 38

Mutta varmaan nää oppaat ja tämmöset niin niitä on selvästi käännetty enemmän, vaikka ukrainaksi ja ne on ollut työntekijöiden saatavilla. (H2)

Kotoutumista tukeviksi rakenteellisiksi järjestelyiksi haastateltavat kuvasivat viestinnällisiä tekijöitä, kuten materiaaleja ja yhteistyötä viranomaisten kanssa. Lisäksi mainittiin henkilöstön osaamisen kehittäminen. Kuntakohtaisia eroja kuitenkin näyttäisi olevan etenkin resurssien suhteen, resurssit näkyvät henkilöstömitoituksessa sekä materiaalien saatavuuden että aktiivisen verkostoyhteistyön osalta. Rakenteellisilla tekijöillä tuetaan perheiden yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa.

### 6.3.2 Työyhteisön rakenteelliset valmiudet ja verkostot

Myös työyhteisön rakenteellisten valmiuksien ja verkostojen osalta haastateltavien vastaukset vaihtelivat työskentelykunnan mukaan. Eräs osallistujista nosti rakenteellisena haasteena alueellisen segregoitumisen sekä liian suuren vaihtelun opetuksen laadussa (esimerkki 39). Muiden haastateltavien osalta haasteiksi koettiin rakenteellisen kotoutumisen osalta jo aiemmin mainitut resurssit (esimerkki 40), henkilöstön osaaminen ja tietotaito.

Esimerkki 39

Tosi eri arvoisessa asemassa on lapset ja tota se johtuu siitä, että niinkun tietyille alueille on tosi vaikeeta saada pätevää henkilökuntaa ja se näkyy kaikissa lapsissa mut se näkyy ennen kaikkea niissä lapsissa, jotka tarvitsis enemmän tukea ja usein jos sitä suomenkieltä ei oo niin ne tarvii sit lisää tukea, ne tarvii osaamista ja sit jos sitä osaamista ei oo ni sit on huoli siitä, et se lasten kotoutuminen ei suju niin hyvin tai sitten niitten se, niitten niihin tarpeisiin ei pystytä vastaamaan siellä ryhmässä. (H5)



#### Esimerkki 40

Usein se onkin niinku sellanen, omasta kokemuksesta, sellanen yks ja ainoa asia mitä sit niinku, että tuetaan sitä lasta mut sit se yhteistyö perheen kanssa jää aika vähäiseksi, omasta kokemuksesta. Koska just ei niinku oo sitä resurssia, et pystyttäis perehtymään enemmän siihen perheen tilanteeseen. (H1)

Haastateltavat kuvailivat tärkeimmäksi verkostoksi keskustella ryhmän ja yksikön ajankohtaisista asioista tiimien väliset viikkopalaverit sekä pedapalaverit. Kaikki osallistujat kokivat esihenkilön tuen ja roolin tärkeäksi (esimerkki 41). Toisaalta muutamien haastateltavien kohdalla yhteistä keskustelua olisi suotavaa olla enemmänkin pakolais- ja turvapaikanhakijaperheiden tilanteiden ja asioiden läpi käymiseen (esimerkki 42).

#### Esimerkki 41

Myös esihenkilöiden taholta ni kyllä tosi hyvin tulee tukea henkilöstön työskentelyyn ja jos tulee jotakin semmosta, mitä pitää yhdessä selvittää ni yhdessä sitten selvitetään, että mistä niitä tietoa sitten saadaan. (H3)

#### Esimerkki 42

Liian vähän, koska yleensä sellaseen keskusteluun ei oo aikaa.. Tota jos on ollut jotain niinku todella sellasta mistä ei vaan voi mennä eteenpäin, sit on niinku johtajan kans ottanu puheeksi ja mietitty, et miten tää tai just sellasessa triangelliga, jossa on erityisopettaja, johtaja ja kieli- ja kulttuuriopettaja. (H1)

Alla olevan osallistujan mukaan myös talon yhteisissä työilloissa on käyty ajoittain perheiden ja lasten tilanteisiin liittyviä tilanteita läpi. Perhettä koskettavat akuutit asiat on käyty läpi arjen ja muun toiminnan lomassa.

Nää on niitä mun konsultointitilanteita, et mulla oli tietysti tiimipalaverit kaikkien kanssa ja sit mä kävin noissa pedapalavereissa paljon, ja sen lisäksi tota työilloissa kävin aika paljon ja sit meillä oli monesti, että tota esim kielen arvioinnit ja perheen sellaset akuutit asiat ni kaks meni ulos lasten kanssa ja sitten se vastuussa oleva jäi sisälle keskustelemaan. (H4)

Viranomaisten kanssa tehtävä yhteistyö tuli myös esiin haastateltavien vastauksista. Haasteena yhteistyössä on kuitenkin salassapito ja tietoturvaan liittyvät asiat (esimerkki 43). Haastatteluiden perusteella viranomaisten kanssa

tehtävää yhteistyötä tulisi kuitenkin tiivistää, jotta perheitä osattaisiin kohdata, ohjata ja neuvoa oikealla tavalla. Osa haastateltavista koki haastavaksi erityisesti varhaiskasvatuksen aloituksen, jos viranomaisilta tai palveluohjauksesta ei saatu riittävästi tietoa perheistä etukäteen (esimerkki 44). Eräs osallistuja kertoi vasta tulkkia tilatessaan saaneensa selville, että perhe on pakolaistaustainen (esimerkki 45).

#### Esimerkki 43

Kommunikaatio viranomaisten välissä on hankala, koska se on välillä suojeltua, sillä tavalla, että jos poliisilla tai lastensuojelulla on jotain tietoa ja perhe tai lapsi pääsee aloittaa varhaiskasvatuksesta, jopa silleen et siinä halutaan ja koetaan ensisijaisesti et lapsi saa sen varhaiskasvatuksen paikan et se palvelee koko perhe, mut sit ei kuitenkaan kulje sitä tietoa poliisilta tai lastensuojelusta varhaiskasvatukseen, että minkä takia tai mikä on hyvä tietää siinä taustassa, kun alotetaan sen perheen kanssa työskennellä, se on must tosi outoa. (H1)

#### Esimerkki 44

Ne (perheet) tekee ihan samalla tavalla tavallaan sen hakemuksen sinne ja sit ne valitaan, eikä siinä oo mitään sen kummempaa, et sit otetaan lapset ja perheet semmosena kun ne niinku tulee ja ei niihin periaatteessa oo mitään, et ei anneta mitään esitietoja tai mitään et ne vaan niinku tulee ja alottaa ja mm. (H5)

#### Esimerkki 45

Mä ehkä toivoisin siltä palveluohjaukselta enemmän tietoa, että saattaa vasta sitten selvitä kun tulkkia tilataan että aa näillä on niinku pakolaistausta.. Ja toki sen perheen kanssa avoimesti keskustellen tietenki niinku muittenki perheiden kanssa, että kuinka paljon he haluaa avata sitä omaa elämäänsä. (H3)

Kaikilla haastateltavilla oli ollut yhteistyötä vähintäänkin yleisimpien varhaiskasvatuksen moniammatilliseen tiimin kuuluvien yhteistyöverkostojen kanssa, joihin kuuluvat erityisopettajat, S2-opettajat sekä neuvola. Lisäksi mainittiin terapeutit, perhetyöntekijät, sairaanhoitopiiri, lasten psykologi ja terveydenhoitajat. Muutamat osallistujat olivat tehneet yhteistyötä myös vastaanottokeskuksen sekä perheiden sosiaalityöntekijöiden kanssa (esimerkki 46). Osa haastateltavista koki ongelmallisena etenkin yhteistyön lastensuojelun kanssa, jolla on salassapitovelvollisuus, eikä näin ollen kaikki oleellinen tieto ole varhaiskasvatuksen työntekijöiden saatavilla (esimerkki 47). Osa mainitsi myös järjestöjen kanssa tehtävän yhteistyön potentiaalisiksi kehitysideaksi.

## Esimerkki 46

Oon jonkun verran työskennellyt myös vastaanottokeskuksen työntekijöiden kanssa, jotka on siis ollut vaikka perheen sosiaalityöntekijöitä, sairaanhoitajia, terveydenhoitajia niin tuota heidän kanssaan yhteistyön tekeminen tai se, että tieto siirtyy sekä suuntaan että toiseen niin on tärkeitä ja edistää minun mielestä sitä kotoutumisen toteutumistakin. (H2)

## Esimerkki 47

Yleisesti ottaen nimenomaan lastensuojelun kanssa niin sehän on enemmän yksipuolista, et lastensuojelu ei voi kertoa siitä tilanteesta juurikaan takas päin ja se on ehkä yks semmonen haaste, et sit ne näkyy ne asiat siellä varhaiskasvatuksessa niin, et he ei saa palautetta niinku lastensuojelun näkökulmasta, mut siin on tietysti lait ja muut mitkä sitä sitten määrittelee. (H4)

Erään haastateltavan yksikössä työyhteisön työn tueksi oli järjestetty suomi toisena kielenä mentorit kouluttamaan ja kertomaan henkilöstölle perusopetuksen valmistavasta opetuksesta. Valmistavan opetuksen toimintatavoista voisi osallistujan mukaan ottaa mallia myös varhaiskasvatukseen:

Saatavilla on näitä suomi toisena kielenä mentorit esimerkiksi, joilta voi kysyä sitten neuvoa ja he voi tulla, vaikka viikoksi käymään ryhmään tai muutamaksi päiväksi, että meillä tosiaan kävi valmistavasta opetuksesta puhumassa ja tavallaan kouluttamassa siihen. (H2)

Kehitysehdotuksena työyhteisön toimivuuden parantamisesta annettiin työntekijöiden keskinäinen selkeämpi rooli- ja työnjako sekä pedagoginen johtajuus (esimerkki 48) Varhaiskasvatuksessa työskentelee monin eri nimikkein työntekijöitä, joten osaamisen jakaminen ja työntekijöiden tieto käytettävissä olevista resursseista on tärkeää.

## Esimerkki 48

Riippuu tosi paljon johtajista, miten taloa pedagogisesti johdetaan ja miten sitten johtaja päättää myös niinku, että mikä on niinku kenenki tehtävä. Joidenki opettajien kanssa pystytään hyvin niinku silleen jakaa, kun kausi alkaa tai jos ollaan jo tuttuja, että et ryhmän opettaja hoitaa sitä ja tätä ja S2-opettaja hoitaa tätä ja näin. (H1)

Muutama haastateltava koki, että moninaisella työyhteisöllä ja sitä kautta saatavalla osaamisella voitaisiin parantaa perheiden tilannetta ja huomioon ottamista. Eräs osallistuja kuvaili toivottavaa työnjakoa niin, että opettaja vastaa pedagogiikasta ja sosionomi puolestaan vastaisi palveluohjauksesta ja yhteistyöstä perheiden kanssa. Toinen haastateltava kertoi puolestaan heillä olevan jo paljon toimivia keinoja perheiden tukemiseksi, mutta koki, että erityisesti ”kriisitilanteista tulleille perheille, että mihin vaikka ohjata tällöisiä perheitä, minkä palveluiden äärelle tai tuoda niitä palveluita perheelle, että tällöisessä ois kiva kehittyä” (H2). Haastateltavien kokemusten mukaan työyhteisöön tarvitaan siis monipuolista asiantuntemusta ja osaamista, jotta lasten ja perheiden kotoutuminen toteutuisi mahdollisimman sujuvasti.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen perusteella kotoutumisen toimenpiteet voitiin jaotella kolmeen luokkaan: kotoutumisen kulttuurinen, sosiaalinen ja rakenteellinen tuki. Heckmannin (2005, s. 24) kotoutumisen jaottelun ulottuvuudet olivat löydettävissä haastatteluaineistosta ja niitä hyödynnettiin aineiston analyysivaiheessa.

Haastatteluissa korostui erityisesti lasten kielen kehityksen tukeminen. Haastateltavien mukaan arjen perustilanteet, kuten ruokailu, pukeutuminen ja leikkihetket ovat mitä parhaimpia tilanteita kielen oppimiseen. Osalla haastatteluun osallistujista oli yksikössään oma S2-opettaja, joka järjesti myös ohjattua suomen kielen opetusta. Osalla puolestaan S2-opettaja oli enemmän konsultoivassa roolissa ja tukemassa opettajia kielen oppimisen tukemiseen liittyvissä kysymyksissä. Tutkielman tulokset ovat myös linjassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kanssa, jossa mainitaan kielen omaksumisen lähtökohtana arkielämän konkreettinen kieli ja sen ilmaisu (Opetushallitus, 2022, s. 53). Lisäksi tutkimuksen tulokset vahvistavat aikaisempia tutkimuksia, joissa paikallisen kielen oppimisen on todettu olevan yksi avaintekijöistä kotoutumisessa (Ager & Strang, 2008, s. 182 & Cerna, 2019, s. 24).

Eräässä kunnassa oli käytössä kotikielen opettajat, joiden avulla varmistettiin lapsen oman äidinkielen oppiminen ja kehittyminen. Samassa kunnassa esikouluikäisillä lapsilla oli aloitettu valmistava opetus osana esikoulua, joka keskittyy pääosin S2-opetukseen. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että päiväkodissa olisi tärkeää olla enemmän monikielisiä työntekijöitä, jotka voisivat tarvittaessa tukea myös lapsen oman kotikielen kehittymistä. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että lasten oman äidinkielen kehittymistä olisi perusteltua tukea, sillä sen vahva osaaminen lisää myös muiden kielten oppimista (Cummins, 2000, luku 2). Jotta varhaiskasvatuksen ympäristö olisi aidosti kulttuurisesti moninainen ja vastaisi lapsiryhmän moninaisuutta, tulisi siellä myös työskennellä kielellisesti ja

kulttuurisesti moninaisista taustoista tulevia työntekijöitä (Hurley ym. 2013, s. 18). Konkreettisina toimenpide-ehdotuksina ja strategioina kielen oppimisessa pidettiin aktiivista kuvien käyttöä, valmiita kielen tuen kartoitus materiaaleja, aikuisten läsnäoloa, selkokielellä puhumista sekä pienryhmätoimintaa. Tässä tutkimuksessa tuotiin esiin, että vastuussa lasten suomen kielen oppimisesta on koko henkilöstö mutta erityisesti ryhmän opettaja.

Aikuisten roolia leikkien sanoittamisessa sekä sosiaalisten suhteiden muodostamisessa korostettiin. Haastateltavien mukaan sosiaalisten suhteiden muodostamisessa aikuisten tukea tarvitaan erityisesti päiväkodin aloituksen aikaan. Leikkitilanteissa aikuisen on tärkeää olla sanoittamassa lasten keskinäisiä leikkejä ja varmistaa, että lapset pääsevät osaksi ryhmää. Varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli siinäkin mielessä, että sen avulla voidaan vähentää valtaväestön ja maahanmuuttajataustaisten lasten välistä epätasa-arvoisuutta (Drange & Kjetil, 2010, s. 3). Tutkimuksen tulokset osoittivat, että haasteena ryhmäytymisen ja osallisuuden toteutumiselle koettiin kuitenkin lasten epäsäännöllinen osallistuminen varhaiskasvatuksen toimintaan. Toistuva toiminnasta pois jääminen tai alueelta toiselle muuttaminen hankaloittavat henkilöstön työtä, kun tuen prosessit saattavat keskeytyä ennen kuin niitä on kunnolla saatu alkuun. Huolta ovatkin erityisesti herättäneet tilastot, joiden mukaan varhaiskasvatukseen osallistuvat vähiten ne lapset, jotka hyötyisivät siitä eniten (Karila, 2016, s. 34). Drange & Kjetil (2010, s. 5) toteavat, että varhaiskasvatuksella on keskeinen rooli kielen oppimiselle, sosiaalisen pääoman kartoittamiselle sekä ongelmien ennaltaehkäisemiselle, joka luo pohjaa yhteiskuntaan kiinnittymiselle. Tästä syystä on tärkeää, että lapset osallistuisivat säännöllisesti varhaiskasvatukseen (Drange & Kjetil, 2010, s. 3).

Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä helpottamaan oli valmistettu erilaisia viestinnällisiä materiaaleja yksikkökohtaisesti. Aloituskeskusteluissa hyödynnettiin kuvitettuja varhaiskasvatuksen aloitusoppaita ja osalla oli myös valmiita materiaaleja suunnattuna erityisesti pakolais- ja turvapaikanhakijaperheille. Muita perheitä tukevia viestinnällisiä keinoja olivat käännösohjelmat, reissuvihko, tulkki, kuvatuki ja piirtäminen. Kaupungin ja kunnan tarjoamat materiaalit olivat pääosin kaikkien työskentely kunnissa

tarjolla useammalla eri kielellä. Monikielisessä viestinnässä oli yksikkökohtaisia eroja, joka asettaa perheet eriarvoiseen asemaan.

Kaksisuuntaisen integraation ymmärtämisen myötä kielitaito on myös haaste eri palveluntarjoajille. Kotoutumista edistää se, että yhteisöissä on tarjolla monikielistä materiaalia. Easton (2006) toteaa että Iso-Britanniassa sen sijaan on kritisoitu käännös- ja tulkkauspalveluja, koska niiden on ajateltu hidastavan kielen kehittymistä ja sitä kautta olevan esteenä kotoutumiselle. Tutkimuksissa puolestaan tuodaan esiin, että käännös- ja tulkkaustuki ovat tärkeässä asemassa etenkin kotoutumisen alkuvaiheessa. Vaikka kielitaidolla on osoitettu olevan merkityksellinen rooli integroitumisessa, niin tämän lisäksi on korostettu laajemman kulttuuritiedon ymmärrystä. Tämä pitää sisällään muun muassa kulttuuristen tapojen, normien ja paikallisten palveluiden tietämystä. (Ager & Strang, 2008, s. 182.)

Tutkimuksen tulosten perusteella tärkeänä kotoutumista tukevana tekijänä koettiin lapsiryhmän eri kieli- ja kulttuuritaustojen huomiointi sekä päiväkodin sääntöjen, arvojen ja normien opettelu. Henkilöstön osaaminen ja resurssit vaikuttivat kuitenkin siihen, miten monipuolisesti eri kielet ja kulttuurit oli otettu ryhmässä huomioon. Jokainen haastateltavista toivoi, että vanhemmat saataisiin aktiivisemmin mukaan päiväkotien toimintaan. Kehittämisen varaa olisi kuitenkin siinä, miten suomalaiset perheet ja muualta Suomeen muuttaneet perheet saataisiin tutustumaan vielä paremmin keskenään sekä osallistumaan talon yhteisiin tapaamisiin, kuten vanhempainiltoihin. Henkilöstön on myös tiedostettava, että muualta Suomeen muuttaneilla saattaa olla kielitaidon takia suurempi kynnys osallistua yhteiseen toimintaan. Tämän madaltamiseksi ehdotettiin henkilökohtaisempaa lähestymistä ja kutsumista tapahtumiin. Reppuihin tai lokeroihin jaettavat, yleensä suomenkieliset, tiedotteet voivat jäädä perheiltä kokonaan huomioimatta. Haastateltavat nostivat esille, että perheiden toiveita ja tarpeita voidaan kysyä aktiivisesti muun muassa aloituskeskustelussa. Perheillä ei välttämättä ole vielä riittävästi tietoa suomalaisesta varhaiskasvatuksesta, joten henkilöstön tehtävänä on huolehtia, että perheet saavat riittävästi tietoa arjen rutiineista ja tapahtumista.

Rutiinien, sääntöjen, arvojen ja normien opetteluun lisäksi lapsen ja perheen kotoutumisen tukeminen pitää sisällään haastateltavien mukaan kasvatuksellista ja ohjauksellista neuvontaa. Ohjaustarpeet liittyvät hyvin arkisiin asioihin, kuten pukeutumiseen, ruokailuun ja hyvinvointiin. Ohjauksellista palveluohjaustyötä varhaiskasvatuksessa toteutetaan myös jossain määrin. Tutkimuksen tuloksissa korostettiin moniammatillisen yhteistyön tärkeyttä. Moniammatillisen tiimin avulla voitaisiin myös tukea perheitä kokonaisvaltaisemmin, sillä ymmärrettävästi kaikilla ei ole osaamista ja tietoa kotoutumista edistävästä palveluista, joita perheet voisivat hyödyntää. Ahonen (2023, s. 138) toteaa, että tiimit, kuten myös perheet, hyötyvät monipuolisesta ammatillisesta osaamisesta. Vastuu pedagogiikasta kuuluu ensisijaisesti opettajalle ja sosionomin ammattiosaaminen olisi tärkeää kohdistaa perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä palveluverkoston, kuten lastensuojelun rajapinnoille (Ahonen, 2023, s. 138).

Haastateltavien mukaan perheiden kotoutumista voidaan tukea viestinnällisin keinoin, kuten hyödyntämällä erilaisia viestinnällisiä toimintatapoja ja materiaaleja sekä yhteistyötahoja. Osallistujien mukaan kielimuuri, monikielisyys sekä lasten epäsäännöllinen toimintaan osallistuminen nähtiin haasteina kotoutumisen toteutumiselle. Busch ym. (2018, s. 3) ovat esittäneet tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten kohtaamia haasteita pakolais- ja turvapaikanhakijalasten ja -perheiden kanssa työskentelystä. Tutkimuksessa suurimpana haasteena koettiin viestintä. Tähän liittyi muun muassa kielimuuri, arkojen aiheiden käsittely, koheesion luominen kielellisesti moninaiseen ryhmään sekä vanhempien tarvitsema aika sisäistää päiväkodin rutiinit. Haasteina mainittiin myös lasten haastava käyttäytyminen, kuten ahdistuneisuus, vetäytyminen tai leikeissä näkyvät sotakohtaukset. Buschin ym. tutkimuksessa ammattilaiset toivoivat lisää osaamista muun muassa kulttuurien väliseen kommunikaatioon.

Tämän tutkielman osallistajat kertoivat kaipaavansa vielä lisää osaamista erityisesti kieli- ja kulttuuriasioiden huomioimiseen, palveluohjaukseen ja verkostojen hyödyntämiseen. Vastausten perusteella oli nähtävillä se, että varhaiskasvatuksen yksiköissä näyttää olevan vaihtelevaa osaamista huomioida



ja tehdä yhteistyötä kriisi- ja traumataustaisten perheiden kanssa. Jokaisella tulisi olla riittävät keinot työskennellä traumataustaisten lasten ja perheiden kanssa sekä oikeus saada tukea emotionaalisesti kuormittavaan työhön. Työnohjaus tai muu vertaistuellinen ohjaus voisi olla tarpeellista tällaisissa ryhmissä työskenteleville henkilöille, sillä vastausten perusteella monissakaan yksiköissä ei ollut riittävästi aikaa purkukeskusteluille tai ajatusten vaihdolle.

## 7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät pohdinnat voidaan jakaa kolmen käsitteen avulla: uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Uskottavuus perustuu tieteelliseen ja uskottavaan perusteluun. Uskottavuuden näkökulmasta tutkielmassa on kuvattu ilmiötä vakuuttavasti ja siten, että esitetyt asiat ovat todella tapahtuneet ja niiden kuvaus on tehty asianmukaisesti. (Puusa & Juuti, 2020, s. 175.) Tutkimuksen toteuttaminen -luvussa on tuotu läpinäkyvästi esille se, vastaavatko tutkijan tekemät käsitteet ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Aineiston käsittelyä ja analyysin etenemistä konkretisoi analyysitaulukko. Ilmiön perustelussa on hyödynnetty taustateoriaa ja aiempaa tutkimusta, joka osaltaan lisää tutkimuksen tieteellisyyttä ja uskottavuutta. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset osallistuivat haastatteluun vapaaehtoisesti omalla ajallaan ja heitä tiedotettiin asianmukaisesti tietojenkäsittelystä ja tutkimuksen etenemisestä Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti. Aineistosta on poistettu kaikki suorat tunnistetiedot, kuten työskentelykuntaan liittyvät maininnat.

Luotettavuudella tarkoitetaan, että tutkija vakuuttaa uskottavin perusteluin lukijan ammattitaidostaan ja siitä, että on kyennyt valitsemaan ja perustelemaan sekä käyttämään oikeanlaisia menetelmiä ratkaistakseen tutkimusongelman (Puusa & Juuti, 2020, s. 175). Tutkittua ilmiötä tukee aikaisempi teoria ja tutkimuksen eteneminen on pyritty kuvaamaan mahdollisimman avoimesti. Eettisyydellä puolestaan viitataan siihen, että tutkija noudattaa eettisiä periaatteita koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja analyysitavat voivat toimia minkä tahansa hyvin tehdyn

tutkimuksen ohjenuorina. (Puusa & Juuti, 2020, s. 175.) Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat toimineet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan [TENK] määrittämät hyvän tieteellisen käytännön periaatteet (TENK, 2012).

Tutkimuksen luotettavuutta rajoittaa se, että tulokset eivät ole yleistettävissä, sillä kerätty aineisto on pieni ja rajattu. Lisäksi ilmiötä on tarkasteltu ainoastaan työntekijöiden näkökulmasta. Haastatteluiden avulla saadut tulokset ovat kuitenkin tärkeitä yksilöiden näkemyksiä, jotka yhdessä teorian kanssa lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Laadullinen tutkimusprosessi on pitkälti tutkijan omaan intuitioon, tulkintaan, järkeilykykyyn, yhdistämis- ja luokittamisvalmiuksiin perustuvaa. Samasta aineistosta on monta tapaa tehdä päätelmiä. (Metsämuuronen, 2009, s. 214.) Lisäksi osa haastatteluista toteutettiin etänä, joka voi jättää pois haastattelutilanteeseen tyypilliset nonverbaalit ilmaisut. Tutkimuksen tuloksiin on kuitenkin sisällytetty useita aineistolainauksia, jotta lukija pystyy myös tätä kautta seuraamaan päättelyketjua. Yleistettävyyden sijaan tulokset pyrkivätkin tuomaan esiin varhaiskasvatuksen tärkeää yhteiskunnallista asemaa kotoutumisen edistämiseksi. Tutkielman arvioinnissa ja luotettavuudessa täytyy ottaa lisäksi huomioon se, että se rajautui yhden tutkimuskysymyksen ympärille.

Tutkimuksen avulla saatiin tietoa varhaiskasvatuksen käytänteistä ja siitä, miten pakolais- ja turvapaikanhakijalasten kotoutumista voidaan edistää. Tutkimus korosti pääosin myönteisiä esimerkkejä käytännöstä, mutta näyttöä näiden toimien tehokkuudesta ja kestävydestä voisi olla suotavaa vielä tutkia lisää. Kuten tutkimuksen vastauksista kävi ilmi, monet varhaiskasvatuksen yksiköt ovat joutuneet vastaanottamaan perheitä nopealla aikataululla ja vähällä informaatiolla. Tästä syystä henkilöstölle olisi tarjottava riittävästi koulutusta ja tuettava heidän osaamistaan. Jatkotutkimusta varten henkilöstöltä voisi kerätä vielä tarkempaa tietoa siitä, mihin aihepiireihin ja teemoihin he kaipaaisivat erityisesti lisää koulutusta ja osaamista. Pakolais- ja turvapaikanhakijalasten ja perheiden kohdalla yhtenä haasteena on yhdenvertaisuuden toteutuminen, jota voitaisiin paikata riittäväällä ammattitaidolla ja osaamisella.

Vaikka maahanmuuttajien kotouttamiseen liittyvää tutkimusta tehdään yhä enemmän, pakolaislapsiin ja -nuoriin kohdistuvaa tutkimusta on kuitenkin

rajatusti (Cerna, 2019, s. 4). Tutkimuksessa tuotiin esiin, mikä merkitys varhaiskasvatuksella on lasten lisäksi perheiden kotoutumiselle ja hyvinvoinnille. Stereotyyppisesti voidaan ajatella, että lapset kotoutuvat vanhempiensa rinnalla, mutta tämä tutkimus osoitti, että lasten kotoutuminen voi edesauttaa myös vanhempien kiinnittymistä yhteiskuntaan. Gambaron ym. (2021) tutkimus osoitti myös, että pakolaislasten osallistuminen varhaiskasvatukseen edesauttoi etenkin äitien kotoutumista ja työllistymistä.

Vaikka kotoutumiseen liittyvää tutkimusta onkin tehty paljon, ilmiöstä ei ole kovin paljon aikaisempia tutkimuksia nimenomaan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Jatkossa voisi olla mielekäästä tutkia myös perheiden näkökulmaa, jotta vastauksissa näkyisi vanhempien ja lasten ääni. Valmistavan opetuksen ja varhaiskasvatuksen välistä yhteistyötä voisi olla myös hyödyllistä kehittää, jotta toimivia käytänteitä voitaisiin jalkauttaa kotouttamistyöhön. Olennaista kuitenkin on, että pakolais- ja turvapaikanhakijalasten ja perheiden osallisuutta tuetaan aktiivisesti, sillä se on keskeinen tapa ehkäistä syrjäytymistä ja ongelmien muodostumista myöhemmässä vaiheessa.

## LÄHTEET

- Ager, A. & Strang, A. (2008). *Understanding integration: a conceptual framework*. Journal of refugee Studies, Vol. 21 (2), 166–191.
- Ahonen, L. (2023). *Tiimin voima varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Ahtiainen, H. & Saukkonen, P. (2020). Koulutus ja työllisyys. Teoksessa Ahtiainen, H., Mäki, N., Määttä, S., Saukkonen, P. & Yijälä, A. 2020. *Ulkomaalaistaustaisten lasten ja nuorten hyvinvointi Helsingissä*. Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia, kaupunkitutkimus ja -tilastot.
- Ala-Kauhaluoma, M., Pitkänen, S., Ohtonen, J., Ramadan, F., Hautamäki, L., Vuorento, M & Rinne, H. (2018). *Monimenetelmäinen tutkimus kotouttamistoimenpiteiden toimivuudesta*. Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2018.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Beqiri, N., Hiltunen, S., Korhonen, I., Manner, T., Ojala, M., Pöyliö, J-P., Ruotsala, P., Tammimies, T., Tcheuffa, K., & Wallenius, H. (2020). *Opi kotoutumisesta – verkkokoulutus. Lapsiperheen ja alaikäisen kotoutumisen tukeminen*. Viitattu 24.8.2023. Saatavilla: <https://content.navisec.fi/kotoutuminen/lapsiperhe/#/>
- Björkdahl, A. (2018). *Varhaiskasvatus tukemassa maahanmuuttajataustaisen lapsen kotoutumista – kehittämismalli Turun kaupungin varhaiskasvatuksen organisoimalle maahanmuuttajataustaisten lasten lastenhoitoryhmälle*. [Sosiaalialan opinnäytetyö, Turun ammattikorkeakoulu].
- Björklund, K. (2014). *"Haluun koulutusta, haluan työtä ja elämän Suomessa"* Yksintulleiden alaikäisten pakolaisten kotoutuminen Varsinais-Suomessa. Siirtolaisinstituutti. Painosalama.

- Bosswick, W. & Heckmann, F. (2006). *Integration of Migrants: Contribution of Local and Regional Authorities*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Busch, J., Bihler, L-M., Lembcke, H., Buchmüller, T., Diers, K., Leyendecker, B. (2018). *Challenges and Solutions Perceived by Educators in an Early Childcare Program for Refugee Children*. *Front. Psychol.* 9:1621. DOI 10.3389/fpsyg.2018.01621
- Cerna, L. (2019). *Refugee Education: Integration Models and Practices in OECD Countries*. OECD Education Working Paper No. 203.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Drange, N. & Kjetil, T. (2010). *The effect of preschool on the school performance of children from immigrant families. Results from an introduction of free preschool in two districts in Oslo*. Discussion Papers, No. 631. Statistics Norway. Research Department Oslo.
- Euroopan komissio. (2020). *Kotouttamista ja osallisuutta koskeva toimintasuunnitelma 2021–2027*. Saatavilla: <https://op.europa.eu/s/zHID>
- Friedman, V. & Antal, A.B. (2003). *Negotiating Reality as An Approach to Intercultural Competence*. Discussion Paper, SP 2003-101.
- Friedman, V. & Antal, A.B. (2005). *Negotiating Reality: A Theory of Action Approach to Intercultural Competence*. *Management Learning*, 36(1), 69-86.
- Gambaro L., Neidhöfer G., Spiess, K. (2021). *The effect of early childhood education and care services on the integration of refugee families*. *Labour Economics: Volume 72*. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2021.102053>

- Gay, G. (2002). *Preparing for culturally responsive teaching*. Journal of Teacher Education 53 (2), 106–116.
- Gothóni, R. & Siirto, U. (2016). *Pakolaisuudesta kotiin*. Gaudeamus. (E-kirja)
- Halme, K. & Vataja, A. (2011). *Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus*. Tammi.
- Heckmann, F. (2008). *Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. NESSE network. Publisher: European Commission.
- Heckmann, F. (2005). *Integration and integration policies: IMISCOE network feasibility study*. Bamberg: Europäisches Forum für Migrationsstudien (efms) Institut an der Universität Bamberg.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino. (E-kirja)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja Kirjoita*. Tammi.
- Hurley, J., Habalow, R., Weber, L. & Tousignant, S. (2014). *Early Childhood Education in a Refugee Settlement Community: Challenges and Innovative Practices*. Early Child Development and Care, 184:1, 50-62, DOI: 10.1080/03004430.2013.769214
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. Kasvatus 37:2, 162-173.
- Hämeenaho, P. & Väkeväinen, N. (2022). Sensitiivisen tutkimusprosessin eettinen suunnittelu. Teoksessa Fingerroos, O., Kajander, K. & Lappi T-R. *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät: Tietolipas 274*. Hansaprint.

- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Acta Universitatis Ouluensis. E144.
- Kangasvieri, S. & Murto, P. (2022). *Selkeät tehtävänkuvat vahvistavat moniammatillista yhteistyötä varhaiskasvatuksessa*. LAB Pro. Viitattu 21.9.2023. Saatavilla: <https://www.labopen.fi/lab-pro/selkeat-tehtavankuvat-vahvistavat-moniammatillista-yhteistyota-varhaiskasvatuksessa/>
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Raportit ja selvitykset 2016: 6. Opetushallitus.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamiseen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 1.2.2024. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/>
- Kettukangas, T., Heikka, J. (2018). Alle kouluikäisten turvapaikanhakijalasten kotoutumisen menetelmiä kehittämässä. Teoksessa Karlsson, S., Lastikka, A-L., Vartiainen, J. *KOTO – kohtaamisia taidolla ja taiteella. Kielten ja kulttuurien yhteisöllistä oppimista ja kotoutumista*. Itä-Suomen yliopisto. (s. 63–74). Grano.
- Kivijärvi, T. (2020). Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä. PS-kustannus. (E-kirja)

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5. uudistettu ja täydennetty painos) (s. 73–86). PS-Kustannus.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö, ja säilytys*. Vastapaino.
- Kuukka, A., Siippainen, A., Alasuutari, M. (2019). "No periaatteessa minun tiedossani se aika lailla on": Palveluohjauksen työntekijän tiedollinen asema varhaiskasvatuksen palveluohjauskeskusteluissa. Teoksessa: Koistiainen, E., Ala-Kortesmaa, S., Hyvärinen, M-L., Virtanen, I. (toim.) *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja*. (s. 22–36). Grano.
- Laasonen-Tervaoja, E., Jokikokko, K., Stevenson, J. (2021). *Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä. Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomiontiin perusopetuksessa*. Opetushallitus.
- Laine, M. (2014). *Kulttuuri-identiteetti & Kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. K-print.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386 31 §. Finlex. *Monialainen yhteistyö paikallistasolla*. Viitattu 25.9.2022. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386#L3P31>
- Laki kotoutumisen edistämisestä 30.12.2010/1386 1 §. Finlex. *Lain tarkoitus*. Viitattu 25.5.2023. Saatavilla: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386>
- Maahanmuuttovirasto. (2023a). *Tilapäinen suojele Ukrainasta paenneille*. Viitattu 25.5.2023. Saatavilla: <https://migri.fi/tilapainen-suojelu>
- Maahanmuuttovirasto. (2023b). *Tilapäisen suojele tilastot*. Viitattu 16.2.2023. Saatavilla: <https://migri.fi/tilapaisen-suojelun-tilastot>



- Malinen, H. (2019). *Anna lapselle ääni. Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa*. Otavan kirjapaino.
- Martikainen, T. & Tiilikainen, M. (2007). *Maahanmuuttajanaiset: Kotoutuminen, perhe ja työ*. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D46/2007. Väestöliitto.
- Marttila-Ojala, M. & Keisala, S. (2020). *Varhaiskasvatuksen sosionomeja tarvitaan laadukkaaseen varhaiskasvatukseen*. [Blogikirjoitus]. Viitattu 5.9.2023. Saatavilla: <https://dialogi.diak.fi/2020/01/10/varhaiskasvatuksen-sosionomeja-tarvitaan-laadukkaaseen-varhaiskasvatukseen/>
- Mattson, L. & Kivilä, N. (2012). *Kansainvälinen Itä-Suomi, Itä-Suomen maahanmuuttostrategia 2017*. Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus, Elinvoimaa alueelle 7/2012.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. Gummerus.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Tutkijalaitos. Gummerus.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Second Edition. SAGE publications.
- Mustonen, S., Kaukko, M., Alisaari, J., Petäjaniemi, M., Heikkola, L. M., Harju-Autti, R., & Haswell, N. (2023). Pakolaistaustaisten oppilaiden tuki koulutoimen hallinnollisissa diskursseissa. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi, & M. Yang (Eds.), *Kieli ja osallisuus. Språk och delaktighet. Language and participation* (pp. 48-71). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys ry. AFinLAn vuosikirja. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.127097>
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Tammi.

- Mäkisalo-Ropponen. (2012). *Maahanmuuttajan matka suomalaiseen yhteiskuntaan*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu B:42. Viitattu 1.12.2022. Saatavilla: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/53415/B42.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opetushallituksen VARDA-tietovaranto. (2023). *Ukrainasta paenneet lapset varhaiskasvatuksessa maakunnittain*. Viitattu 1.3.2024. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Ukrainasta%20paenneet%20lapset%20varhaiskasvatuksessa\\_lokakuu%202023\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Ukrainasta%20paenneet%20lapset%20varhaiskasvatuksessa_lokakuu%202023_0.pdf)
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet. Opetushallitus.
- Ota koppi – käsikirja. (2020). *Ota koppi: Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus Helsingissä*. Viitattu 1.4.2023. Saatavilla: [https://helsinkioppi.hel.fi/wp-content/uploads/2022/01/helsinki\\_otakoppi\\_v3.pdf](https://helsinkioppi.hel.fi/wp-content/uploads/2022/01/helsinki_otakoppi_v3.pdf)
- Paananen, E., Piironen, M. & Uustalo, K. (2022). *Etsivän nuorisotyön käsikirja*. Savion kirjapaino.
- Paavola, H. & Talib, M-T. (2010). *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Bookwell.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Pitkänen, P. (2014). Kosmopoliittinen identiteetti kulttuuriperintökasvatuksen tavoitteena. Teoksessa Laine, M (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. (s. 8–12). Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisu 8. K-print.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. (2000). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Bookwell.

- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. (E-kirja)
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Vehviläinen, E-M., Virtanen, A. & Pihlaja, L. (2010). *Osallisena Suomessa. Kehittämissuunnitelma maahanmuuttajien kotoutumisen edistämiseksi*. Jyväskylän yliopistopaino.
- Rasilainen, L. (2016). *Kotoutuminen kuntoon. Ehdotuksia kotoutumista tukevan koulutuksen parantamiseksi*. Vihreä Sivistysliitto ry.
- Raunio, M., Säävälä, M., Hammar-Suutari, S., Pitkänen, P. (2011). *Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat*. Teoksessa Pitkänen, P. *Kulttuurien kohtaamisia arjessa*. Bookwell.
- Renvik, T-A. & Säävälä, M. (2024). *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2023: Näkökulmana väestösuhteet*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2024:1 FI. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. ISBN 978-952-327-719-9.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus.
- Romijn, R. (2021). *Cultural Inclusion in Early Childhood and Primary Education: Intercultural Professional Development to Support the Integration of Immigrant and Minority Families*. DOI: <https://doi.org/10.33540/827>. Utrecht University
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Räsänen, R., Jokikokko, K, Lampinen, J. (2018). *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa*. Suomen Yliopistopaino.

Räty, M., Lassila, L., Pirinen, A., Saraste, S. (2021). *Monikulttuurinen perhetyö varhaiskasvatuksessa – käytännön työkaluja ja esimerkkejä*. Laurea Ammattikorkeakoulun julkaisut.

Saastamoinen, R. & Sova, P. (2014). *Monikulttuuristen lasten kotoutumisen tukeminen päiväkodissa*. [Sosiaalialan opinnäytetyö, Oulun ammattikorkeakoulu].

Saukkonen, P. (2013). *Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Gaudeamus.

Saukkonen, P. (2020). *Suomi omaksi kodiksi. Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet*. Gaudeamus.

Schubert, C. (2013). Kotouttamisen psykologiaa. Teoksessa Alitolppa-Niitamo, A., Fågel, S. & Säävälä, M. (toim.) *Olemme muuttaneet – ja kotoudumme: maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Väestöliitto, Monikulttuurinen osaamiskeskus. (s. 63–76)

Suomen virallinen tilasto [SVT]. (2015). *Perheet* [verkkójulkaisu]. ISSN=1798-3215. Vuosikatsaus 2015, 2. Perheistä neljä prosenttia kokonaan vieraskielisiä. Tilastokeskus. Viitattu 14.1.2022. Saatavilla: [http://www.stat.fi/til/perh/2015/02/perh\\_2015\\_02\\_2016-11-25\\_kat\\_002\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/perh/2015/02/perh_2015_02_2016-11-25_kat_002_fi.html)

Suomen virallinen tilasto [SVT]. (2023). *Väestörakenne* [verkkójulkaisu]. Tilastokeskus. Viitattu 31.3.2024. Saatavilla: <https://stat.fi/julkaisu/cl8lprraorrr20dut5a0tywm5?gsid=a24624ec-4b30-4fa0-98a7-883c3b7b2f07>

Suomen virallinen tilasto [SVT]. (2024). *Ulkomaalaistaustainen* [verkkójulkaisu]. Tilastokeskus. Viitattu 31.3.2024. Saatavilla:

<https://www.stat.fi/meta/kas/ulkomaalaistaus.html#:~:text=Ulkomaalaistaustaisia%20ovat%20ne%20henkilöt%2C%20joiden,vanhemmasta%20ei%20ole%20tietoa%20väestötietojärjestelmässä.>

Suominen, S. & Tuominen, M. (2007). *Palveluohjaus. Portti itsenäiseen elämään*. Picaset.

Sisäministeriö. (2021). *Maahanmuuton tilannekatsaus 1/2021. Suomen väestömonimuotoistuu – vaihtelua on alueittain*. Viitattu 1.2.2024. Saatavilla: <https://valtioneuvosto.fi/-/1410869/suomen-vaesto-monimuotoistuu-vaihtelua-on-alueittain>

Suomen pakolaisapu. (2022). *Pakolaisuus Suomessa*. Viitattu 25.9.2022. Saatavilla: <https://pakolaisapu.fi/pakolaisuus-suomessa/>

Talib, M-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Painosalama.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos)*. Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos)*. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*.

Työ- ja elinkeinoministeriö. (2022a). *Venäjän hyökkäys Ukrainaan*. Viitattu 25.9.2022. Saatavilla: <https://tem.fi/venajan-hyokkays-ukrainaan>

Työ- ja elinkeinoministeriö. (2022b). *Ukrainaista sotaa pakenevat voivat saada tilapäistä suojelua.* Viitattu 24.9.2022. Saatavilla: <https://kotoutuminen.fi/tilapaista-suojelua-saavat>

Törmänen, N. (2017). *"Suomi ja Syyria alkavat samalla kirjaimella!" – Peruskoulun valmistava luokka kotoutumisen tilana.* [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].

Varhaiskasvatuslaki 540/2018, § 7. *Monialainen yhteistyö ja kehittäminen.* Viitattu 30.8.2023. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm458431705591>  
52

Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä.* PS-kustannus.

## LIITTEET

### Liite 1. Esitiedot ja haastattelurunko

#### Taustatiedot/Esitiedot

1. Nykyinen työtehtävä - Ammattinimike
2. Koulutustausta
3. Työkokemus kasvatusalalla
4. Työkokemus maahanmuuttajaperheiden parissa / monikulttuurisessa lapsiryhmässä?
5. Muu kansainvälinen työkokemus (vapaaehtoistyö, harrastukset, vapaa-aika, muu työ)?

#### Haastattelurungon teemat

##### Varhaiskasvatus tukemassa kotoutumista

- a. Taustatiedot ja kotoutumisen määrittely
- b. Kotoutuminen ja kotouttaminen päiväkodin arjessa (toimenpiteet, miten näkyy)
- c. Henkilöstön osaaminen, tiedot, taidot ja asenteet

##### Verkostoyhteistyö

- a. Yhteistyö perheiden kanssa (toiveet, tarpeet, mahdollisuudet, haasteet)
- b. Lasten ja perheiden osallisuus
- c. Moniammatillinen yhteistyö ja palveluohjausosaaminen

##### Kehittämistarpeet ja toiveet (henkilöstön tarpeet ja toiveet, haasteet)

- a. Henkilöstön osaamisen kehittäminen

## Liite 2. Aineiston analyysi tutkimuskysymyksen osalta kokonaisuudessaan.

Tutkimuskysymys: Miten pakolais- ja turvapaikanhakija lasten ja perheiden kotoutumista tuetaan varhaiskasvatuksessa?

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
S2-opetus, tilanteiden sanoittaminen, elekieli, tulkkaus, moninaisuuden huomioiminen arjessa, erilaiset tukimateriaalit	Kielen tukeminen	Kotoutumisen kulttuurinen tuki	Kotoutumista tukevat toimenpiteet varhaiskasvatuksessa
Paikallisten arvojen ja normien opettelu, pelisääntöjen omaksuminen, lasten kulttuuritaustan huomioiminen toiminnassa	Kulttuurien huomioiminen ja arjen opettelu		
Verkostoitumisen tukeminen, yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden kokemus	Osallisuuden edistäminen	Kotoutumisen sosiaalinen tuki	
Vanhempien tukeminen kasvatustyössä, kulttuurierojen huomioiminen,	Kasvatuksellinen tuki		
Tiedon saavutettavuus, viestintä, ohjaus, yhteistyö viranomaispalveluiden kanssa, byrokratia	Viestintä	Kotoutumisen rakenteellinen tuki	
Opetuksen laatu ja eriarvoisuus, tiedonjako, viranomaisten kanssa tehtävä yhteistyö,	Työyhteisön rakenteelliset valmiudet ja verkostot		



moniammatillinen yhteistyö			
-------------------------------	--	--	--