



Metsälä Reeta

Suomen perinteisten vähemmistöjen huomiointi varhaiskasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatus
2018

Tämän kandidaatin tutkielma on kirjallisuuskatsaus aiheesta Suomen perinteisten vähemmistöjen huomioimen varhaiskasvatuksessa. Suomen perinteisillä vähemmistöillä tässä kandidaatin tutkielmassa tarkoitetaan romaneja, saamelaisia ja suomenruotsalaisia. Tutkielmassa perehdyn siihen, kuinka Suomen perinteiset vähemmistöt on huomioitu varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, eli varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Lisäksi tarkastelen, kuinka aiemmin julkaistussa tieteellisessä kirjallisuudessa on kuvattu Suomen perinteisten vähemmistöjen huomiointia varhaiskasvatuksen kentällä.

Varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja tarkastelemalla voidaan todeta, että monikulttuurisuuden ja samalla Suomen perinteisten vähemmistöjen huomiointi on lisääntynyt vasuissa ja esiopseissa suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristuessa. Suomen perinteiset vähemmistöt on huomioitu varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa esimerkiksi siten, saamelaisista ja romaaneista on esiopseihin kirjattu omat kappaleet ja vasuihin on kirjattu lasten oikeus käyttää omaa kieltään varhaiskasvatuksessa. Vasuissa ja esiopseissa mainitaan myös yleisesti, että lasten kotikulttuureita ja kieliä käsitellään varhaiskasvatuksessa. Tämän lisäksi saamelaiset on huomioitu varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa myös siten, että heille on laadittu saamelaisalueella omat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joiden lähtökohtana on ollut saamelaisen kulttuurin ja kielen säilyminen.

Varhaiskasvatuksen kentällä Suomen perinteiset vähemmistöt on huomioitu aiemmin julkaistun tutkimuksen mukaan vaihtelevasti. Siinä missä suomenruotsalaiset ovat aina saaneet varhaiskasvatusta ja opetusta omalla kielellään, ovat saamelaiset saaneet mahdollisuuden oppia omalla äidinkielellään vasta vuonna 1992 ja romanilapset eivät vielä nykyäänkään saa varhaiskasvatuspalveluita omalla kielellään. On kuitenkin huomioitava, että romanikielisen varhaiskasvatuksen puute, on osittain seurausta myös romanikielen rappeutumisesta sekä siitä, että harva romani puhuu nykyään romanikieltä äidinkielenään. Varhaiskasvatuksen kentällä kuitenkin pyritään tukemaan jokaisen lapsen kulttuuri-identiteetin tukemista.

Avainsanat: suomen perinteiset vähemmistöt, varhaiskasvatus, romanit, saamelaiset, suomenruotsalaiset, monikulttuurisuus

Sisältö / Contents

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen suorittaminen ja tutkimuskysymykset	6
3	Vähemmistöt Suomessa	8
3.1	Romanit	9
3.2	Saamelaiset	11
3.3	Suomenruotsalaiset	13
4	Monikulttuurisuuden huomioiminen varhaiskasvatuksessa	16
4.1	Monikulttuurisuuden huomioiminen varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa	16
4.1.1	<i>Suomen perinteisten vähemmistöjen huomioiminen vuosien 2005 ja 2016 varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa</i>	17
4.1.2	<i>Suomen perinteisten vähemmistöjen huomioiminen vuosien 2010 ja 2014 esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa</i>	20
4.1.3	<i>Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma</i>	23
	<i>Saamen kieli varhaiskasvatuksessa</i>	24
4.2	Lapsen kulttuuri-identiteetin tukeminen varhaiskasvatuksessa	25
5	Havainnot ja johtopäätökset	33
6	Pohdintaa	36

1 Johdanto

2010-luvulla monikulttuurisuuskasvatus on noussut tärkeäksi teemaksi varhaiskasvatuksessa Suomen monikulttuuristuessa vauhdilla suurten maahanmuuttoaaltojen seurauksena. Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on alusta asti ollut luoda varhaiskasvatusta, joka ei edistä vain valtakulttuurin arvoja ja normeja vaan antaa kaikille lapsille mahdollisuuden tutustua erilaisiin kieliin ja kulttuureihin. Kauniista ajatuksestaan huolimatta monikulttuurisuuskasvatus ei ole toteutunut yleensä alkuperäisen ideologiansa mukaan, vaan monikulttuurisuuskasvatuksen on usein nähty vain vähemmistöille, varsinkin maahanmuuttajataustaisille lapsille kuuluvana toimintana, jossa he opettelevat Suomen kieltä ja kulttuuria. Usein monikulttuurisuuskasvatuksessa on myös unohdettu kokonaan Suomen perinteiset vähemmistöt kuten romanit, saamelaiset ja suomenruotsalaiset. Tässä kandidaatintutkielmassani haluan kuitenkin nostaa esiin Suomen perinteisten vähemmistöjen huomioonvarain varhaiskasvatuksessa. Tutkielmani painottuu varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden tarkasteluun, sillä varhaiskasvatusta ohjaavina asiakirjoina, näillä asiakirjoilla on suuri vaikutus siihen, millaista varhaiskasvatusta varhaiskasvatuksen kentällä järjestetään.

Kiinnostuin itse tästä aiheesta Oulun yliopistossa keväällä 2017 järjestetyllä monikulttuurisuuskasvatuksen kurssilla, jolla käsitelimme erilaisia vähemmistöjä ja niiden kohtaamista varhaiskasvatuksessa. Ennen kurssia olin itsekin mieltänyt monikulttuurisuuskasvatuksen maahanmuuttajataustaisten lasten kulttuureiden käsittelyksi, mutta kurssilla ymmärsin, kuinka paljon erilaisia vähemmistöjä Suomessa on olemassa. Perehdyttyäni aiheeseeni hieman, huomasin, että harhaluuloni on todella yleinen ja Suomen perinteiset vähemmistöt jäävät varhaiskasvatuksessa usein taka-alalle. Tällä kandidaatin tutkielmallani haluan korostaa Suomen perinteisten vähemmistöjen huomioonvarain varhaiskasvatuksessa.

Tutkielmassani kerron ensin tutkimusmenetelmästäni, sekä tutkimuskysymyksistäni. Sen jälkeen perehdyn tutkiemiini vähemmistöihin, sekä niiden asemaan varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Lopuksi tarkastelen vielä, kuinka lapsen kulttuuri-identiteettiä voidaan tukea varhaiskasvatuksessa.

2 Tutkimuksen suorittaminen ja tutkimuskysymykset

Tämä kandidaatin tutkielma on laadullinen eli kvantitatiivinen tutkimus, jonka tutkimusmenetelmä on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on selvittää mistä näkökulmista ja miten tutkittavaa aihetta on jo tutkittu (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s.119). Kirjallisuuskatsauksella tarkoitetaan siis metodia ja tutkimustekniikkaa, jossa tutkitaan jo tehtyjä tutkimuksia ja luodaan niiden pohjalta uutta tutkimustietoa. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on rakentaa kokonaiskuvaa tietystä asiakokonaisuudesta. (Salminen, 2011, s.3,4,6.) Eskola ja Suoranta (1998, s.138) määrittelevät lisäksi, että kirjallisuuskasvatuksen tarkoituksena on uuden tiedon tuottamisen lisäksi luoda selkeyttä käytettyyn aineistoon. Tutkielmassani keskityn tarkastelemaan ja luomaan kokonaiskuvan siitä, kuinka Suomen perinteiset vähemmistöt ja heidän huomioimisensa varhaiskasvatuksessa kuvataan aihettani koskevassa tieteellisessä kirjallisuudessa sekä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa.

Tutkimusmetodini mukaisesti kandidaattitutkielmani on lähtenyt liikkeelle aineiston keruusta. Aineistokseni keräsin Oula-Finna tietokannasta tieteellisiä lähteitä, sekä varhaiskasvatusta ohjaavia asiakirjoja, kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. Lisäksi olen käyttänyt aineistona aihettani koskevia lakeja, kuten varhaiskasvatustilain 36/1973 2015 päivitettyä versiota, jossa esimerkiksi lain nimi muuttui varhaiskasvatustilaksi, kun se ennen oli laki lasten päivähoitosta. Varhaiskasvatustilain lisäksi käytän tutkielmani lähteenä perustuslakia 731/1999. Kerätyäni aineistoni, aloin luoda kandidaatin tutkielmaani varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ympärille tarkastelemalla, kuinka Suomen perinteisten vähemmistöjen huomioiminen on niissä muuttunut.

Uutta tietoa aiheestani pyrin luomaan vertailemalla toisiinsa vuosien 2005 ja 2016 varhaiskasvatussuunnitelmien perusteita sekä vuosien 2010 ja 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Lisäksi valitsin varhaiskasvatussuunnitelmien vertailukohteeksi saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman, joka on suunniteltu saamelaista kulttuuria välittäväksi.

Kokonaiskuvaa pyrin luomaan avoimilla kysymyksillä, jotka eivät sisällä ennako-oletusta ja joihin on mahdollista vastata aiempien tieteellisten tutkimusten ja julkaisujen, sekä varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen pohjalta. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten Suomen perinteiset vähemmistöt on huomioitu varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa?

2. Miten aiemmin julkaistussa tieteellisessä kirjallisuudessa on kuvattu Suomen perinteisten vähemmistöjen huomiointia varhaiskasvatuksen kentällä?

3 Vähemmistöt Suomessa

Ennen kuin aletaan puhumaan Suomen perinteisistä vähemmistöistä, on hyvä tarkastella mitä vähemmistöillä tarkoitetaan. Vaikka etnisyyttä pidetään vähemmistön synonyymina etnisellä ryhmällä ei tarkoiteta kuitenkaan vain vähemmistöjä valtakulttuurin sisällä, vaan myös valtakulttuurin edustajat kuuluvat johonkin etniseen ryhmään. On kuitenkin oleellista huomata, että aivan kaikki vähemmistöt eivät ole etnisiä ryhmiä (Forsander, 2001, s.16; Laine, 2014, s.74.) Pentikäisen, Hiltusen ja Wynne- Ellisin (1995, s.32) mukaan, jotta joukko voidaan määrittellä etniseksi ryhmäksi, sillä tulee olla seuraavat ominaisuudet:

1. Joukko lisääntyy itsestään biologisesti
2. Ryhmällä on yhteiset arvot ja normit
3. Ryhmä jolla on vakiintunut viestintä- ja vuorovaikutusalue
4. Ryhmän jäsenet määrittelevät itse olevansa ryhmän jäseniä ja ryhmän ulkopuoliset ihmiset määrittelevät heidän kuuluvan ryhmään

Myös Sintonen ja kumppanit (2006, s.15-16) sekä Laine (2014, s.74) määrittelevät etnisen ryhmän kriteereiksi yhteisen biologisen alkuperän, yhteisen kulttuurin, sosiaalisten suhteiden verkoston, sekä yhteenkuuluvuuden tunteen. Nykyisin etniset ryhmät ovat vähemmän sidoksissa maantieteellisiin alueisiin tai luokkarajoihin kuin aiemmin ja identifioituminen ryhmään onkin nykyään enemmän sosio-psykologista. Sosio-psykologisella identifioitumisella tarkoitetaan yksilön samaistumista ja kuuluvuuden tunnetta tiettyyn etniseen ryhmään. (Pentikäinen, Hiltunen & Wynne-Ellis, 1995, s.33; Laine, 2014, s.74.) Laine (2014, s.74) kuitenkin huomauttaa, että kuuluminen etniseen ryhmään on kuitenkin tahdosta riippumatonta, joskin se kuinka paljon ihminen samaistuu etniseen ryhmäänsä riippuu hänestä itsestään.

Suomen perinteiset vähemmistöt

Sintosen ja kumppaneiden mukaan (2006, s.28-29) mukaan Suomen vähemmistöt voidaan jakaa perinteisiin ja uusiin vähemmistöihin sen perusteella, kuinka pitkä historia vähemmistöllä on maassa. Perinteisiin vähemmistöihin kuuluvat saamelaiset, suomenruotsalaiset, romanit, juutalaiset, tataarit ja venäläiset, jotka ovat asuneet nyky-Suomen alueella vähintäänkin useampia sukupolvia. Toiseen ryhmään lukeutuvat pääasiassa 1980- ja 1990- luvulla maahan asettuneet ryhmät kuten vietnamilaiset, somalialaiset ja iranilaiset. (Sintonen ja kumppanit, 2006,

s.28-29.) Tässä tutkielmassani puhuessani Suomen perinteisistä vähemmistöistä, tarkoitan romaneja, saamelaisia sekä suomenruotsalaisia.

Vaikka Suomi on ollut aina monikulttuurinen maa, on keskustelu Suomen monikulttuurisuudesta herännyt vasta suurien maahanmuuttoaaltojen myötä. Kuva yksikulttuurisesta Suomesta on syntynyt 1800-luvulla, jolloin ajateltiin, että yksi yhtenäinen, samaa kieltä puhuva ja samaan kulttuuriin kuuluva ryhmä puolustaa itsenäistä maata paremmin kuin useat erilliset etniset ryhmät (Forsander, 2001, s.84).

Kuva yksikulttuurisesta Suomesta on johtanut myös yksikulttuuriseen kasvatus- ja opetustoimintaan, jossa kaikki toiminta on suunniteltu valtaväestön näkökulmasta valtaväestöön kuuluville lapsille. Vasta Suomen monikulttuuristuessa suurien maahanmuuttoaaltojen myötä, on opetusta alettu viemään monikulttuurisempaan suuntaan, jolloin Suomen perinteiset vähemmistötkin tulevat paremmin huomioiduksi.

3.1 Romanit

Romanit ovat Suomen perinteinen vähemmistö, joiden saapumisesta Suomeen ei ole varmaa tietoa. Varhaisin merkintä tataareista eli romaneista Suomessa on tehty vuonna 1559, mutta romaneja on saattanut olla maassa jo aiemmin, sillä Ruotsissa tataareita on tavattu jo 1512 (Rekola ja muut, 2012, s.18-19). Nykyään Suomessa arvellaan olevan noin 1300 romania, mutta varmaa määrää ei voida tietää, sillä Suomen tietosuojalainsäädäntö kieltää etnisen alkuperän rekisteröinnin (Paavola & Talib, 2010, s.130).

Romanien asema Suomessa on aina ollut hyvin heikko ja heitä on syrjitty esimerkiksi heidän liikkuvan elämäntapansa takia (Jäppinen, 2009, s.10). Historian aikana romanien liikkumista on yritetty hillitä erilaisilla rangaistuksilla kuten läänistä tai maasta karkottamalla, hirttämällä tai työleirien uhallalla (Rekola ja muut, 2012, s.23-24 & 44). Lisäksi romaneja on yritetty pakkosulauttaa enemmistökulttuuriin esimerkiksi viemällä romanilapset vanhemmiltaan ja laittamalla heidät Mustalaislähetyksen lastenkotiin, jossa heidän oli tarkoitus päästä eroon omasta kulttuuristaan (Rekola ja muut, 2012, s.241-242).

Romaneihin kohdistuneen syrjinnän ja pakkosulautumisen pelon takia romanit ovat vältelleet kontakteja valtaväestöön, vaikka heidän laillinen asemansa Suomessa on parantunut (Paavola & Talib, 2010, s.130). Romanien asema alkoi parantua 1940-luvulla romanien itse vaatiessa itselleen oikeuksia, kuten Mustalaislähetyksen lastenkoti toiminnan lopettamista (Rekola ja muut,

2012, s.166-168). Lisäksi 1953 romanit itse perustivat Romano Staggos- romanien liitto, joka pyrki aktiivisesti parantamaan romanien asuinoloja ja koulutustasoa, sekä poistamaan syrjintää ja ajamaan romanien asiaa (Rekola ja muut, 2012, s.189). Romanien oman aktiivisuuden lisäksi romanien tilannetta alettiin määrätietoisesti parantaa valtion toimilla. Parannusten kohteena olivat esimerkiksi romanien asumis- ja koulutustilanne. (Jäppinen, 2009, s.28.) 1970 Suomen lakiin lisättiin vielä mustalaisten syrjinnän kieltävä laki ja 1975 laki mustalaisten elinolojen parantamisesta. Nämä lait takasivat romaneille tasa-arvoisemman aseman ja paransivat heidän elinolojaan. (Rekola ja muut, 2012, s.189,193.)

Romanit koulutuksen kentällä

Romanien aseman paraneminen Suomessa näkyi esimerkiksi siinä, että 1970- luvulla lähes kaikilla romaneilla oli jonkinlainen pysyvä asumus. Pysyvä asutus mahdollisti sen, että enemmistö romanilapsista pystyi aloittamaan koulun käynnin, kun aiemmin vain murto-osa romaneista kävi koulua. Peruskoulu oli kuitenkin suunniteltu vastaamaan valtaväestön tarpeita ja kulttuuria, mikä vaikeutti romanilasten koulunkäyntiä ja sen takia peruskoulu jäi monilta romanilapsilta kesken. Isona ongelmana koulutuksessa pidettiin myös opetushenkilökunnan romanikulttuurin tuntemuksen puutetta. Opetushenkilökunnan tietämättömyys näkyi heidän negatiivisissa asenteissaan ja suhtautumisessaan romaneja kohtaan. (Rekola ja muut, 2012, s.221,192-193.)

Myös romaniväestön oma suhtautuminen koulujärjestelmään hidasti romanien kouluttautumista, sillä koulu nähtiin enemmistökulttuurin laitoksena, jonka tavoitteet ja toiminta uhkasivat romanikulttuurin säilymistä (Rekola ja muut, 2012, s.221). Myös vanhempien koulutuksen puute on vaikuttanut lasten koulunkäyntiin, sillä kouluttamattomat vanhemmat eivät ole osanneet välttämättä tukea lastensa koulunkäyntiä, eikä koulutusta ole romanikulttuurissa pidetty tärkeänä. Vaikka romanien koulutustason parantamiseen on panostettu paljon, romanilasten koulunkäyntivaikkeudet ovat yhä valtaväestöä suurempia ja koulun keskeyttäminen yleisempää. (Jäppinen, 2009, s.33.)

Nykytutkimusten valossa romanien kouluttautumisen kannalta pidetään tärkeänä romanilasten osallistumista varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksessa romanilasten kouluvalmiudet paranevat, mikä helpottaa varsinaista koulunkäyntiä ja työllistymistä myöhemmin. (Rekola ja muut, 2012, s.221.) Romanilasten osallistuminen onkin yleistynyt viime aikoina romaninaisten lähdettyä kouluttautumaan. Aiemmin romaninaiset ovat hoitaneet lapsia kotona, miesten käydessä

töissä. Naisten oman kouluttautumisen myötä, myös arvostus koulua ja koulutusta kohtaan ovat muuttuneet positiivisemmiksi. (Paavola & Talib, 2010, s.135.)

Romani kieli

Kuten saamelaisilla ja suomenruotsalaisillakin, romaneillakin on olemassa oma kieli. Kaikki maailman romanit eivät kuitenkaan puhu samaa romanikieltä, vaan esimerkiksi suomen romanien asetuttua Suomeen, on suomen romanien käyttämä kieli muotoutunut sellaiseksi, että vain suomalaiset romanit voivat ymmärtää sitä. (Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.149.) Suomen romanien käyttämä romanikieli on heikentynyt Suomessa huomattavasti valtaväestön vastustuksesta johtuen. Vastustuksen seurauksena romanit ovat vältäneet oman kielensä puhumista enemmistön edustajien kuullen. (Paavola & Talib, 2010, s.132.) Näin romanikielen käyttö on rajautunut vain tietyille elämänalueille kuten kotiin ja romaniväestön kesken käytettäväksi ja muilla elämän osa-alueilla tarvittu kieli on rappeutunut (Jäppinen, 2009, s.50). Nykyään romanit puhuvat usein kotonakin sekaisin suomen- ja romanikieltä, sillä romanikieli on niin rappeutunut, ettei sillä voi käydä kokonaisista keskusteluja (Paavola & Talib, 2010, s. 132; Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.149). Osaltaan kielen rappeutumista selittää myös se, että romanikieli on perinteisesti ollut vain puhuttua kieltä, eikä romanikielellä ole painettua tekstiä (Jäppinen, 2009, s.50; Paavola & Talib, 2010, s.132). Sitten Opetushallitus on kuitenkin julkaissut romanikielen aapisen ja muuta oppimateriaalia, joka on vahvistanut romanikielen asemaa. Lisäksi romanioppilailta on mahdollista opiskella romanikieltä. (Paavola & Talib, 2010, s.132.) Tosin esimerkiksi vuosina 2000 ja 2001 romanikieltä ja -kulttuuria oli mahdollista opiskella vain 20 peruskoulussa (Jäppinen, 2009, s.52).

3.2 Saamelaiset

Saamelaiset ovat Euroopan unionin alueen ainoa alkuperäiskansa, jolla on oma historia, kieli, kulttuuri, elämäntapa ja identiteetti. Saamelaiset ovat asuttaneet Skandinavian ja Suomen pohjoisosaa sekä Kuolan niemimaan sisäosia jo ennen nykyisten valtioiden ja valtionrajojen muodostumista. Tätä aluetta kutsutaan saamenmaaksi. (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.6.) Suomen saamelaisten kotiseutualue käsittää Enontekiön, Inarin ja Utsjoen kunnat kokonaan, sekä Sodankylän pohjoisosat, jotka kuuluvat Lapin paliskunnalle (Forsander A, 2001, s.90; Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.6).

Vuoden 2007 Saamelaiskäräjien tilastojen mukaan Suomessa asuu 9350 saamelaista, joista 38,3% (3577) asuu kotiseutualueellaan ja loput kotiseutualueen ulkopuolella (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.6). Suomessa saamelaisuus määritellään kielen perusteella ja kieliperusteet saavat ulottua korkeintaan kolmen sukupolven taakse (Forsander A, 2001, s.93). Tällä tarkoitetaan sitä, että henkilön oman äidinkielen tai jonkun isovanhemman äidinkielen tulee olla saame, jotta häntä voidaan pitää saamelaisena.

Saamen kieli

Vaikka kieli onkin edellytys saamelaisuuteen, ainoastaan noin puolet saamelaisista puhuu saamea äidinkielenään (Martikainen T, 2006, s.29; Saamelainen varhaiskasvatus suunnitelma, 2009, s.6). Suomessa saamelaisen henkilön äidinkielenä voi olla inarinsaame, kolttasaame tai pohjoissaame, joista pohjoissaame on käytetyin. Pohjoissaamea käyttää 70-80% saamenkielisiä saamelaisista, kun taas inarin-ja kolttasaamea käyttää kumpaakin vain alle 15% saamelaista. (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.6.) Pohjois-saamen asema vahvistui 1978 kun pohjois-saame otettiin saamen viralliseksi kirjoitusasuksi Norjassa, Ruotsissa ja Suomessa. Pohjoissaamen lisäksi ainakin kolttasaamalla on oma kirjoitusasu, jonka kolttasaamelaiset kehittivät 1970-luvulla saadakseen opetusmateriaalia. (Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.106,108.)

Inarinsaamea puhuvien saamelaisten pienen määrän selittää se, että inarinsaamelaisia asuu vain Suomessa Inarin kunnassa, Inarijärven ympäristössä. Kolttasaamelaiset taas ovat Kuolan niemimaan alkuperäisvähemmistöä, joka joutui toisen maailmansodan jälkeen lähtemään perinteiseltä sukualueeltaan. Nykyään Kolttasaamelaisia asuu Inarin kunnan itäosissa sekä Inarijärven etelä-, koillis- ja kaakkoiskulmalla, jota kutsutaan Koltta-alueeksi. (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.6-7.)

Saamelaisten asema koulutuksen kentällä

Kuten aiemmin on todettu, saamelaisilta kiellettiin pitkään heidän kulttuuriset ja kielelliset oikeutensa Suomessa. Vielä 1990-luvulla saamelaiset kävivät suomen kielistä, suomenkieliselle enemmistölle suunnattua koulua, kaukana omasta kodistaan ja kulttuuristaan. (Paavola & Talib, 2010, s.149.) Suomenkielisen koulunkäynnin takia, useat saamelaiset eivät oppineet lukemaan tai kirjoittamaan saameksi, mikä johti omasta äidinkielestä luopumiseen (Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.131.) Vasta vuonna 1992 voimaan tullut kielilaki, joka on sittemmin kumottu ja korvattu kielilailalla 1086/2003, mahdollisti saamen kielen käytön kouluissa. (Paavola & Talib,

2010, s. 14; Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.129-130.) Kielilain tärkein tehtävä on ylläpitää saamelaiskulttuuria ja saada enemmistön silmissä yhdenvertainen status saamen kielelle, kuin muillekin kielille. Kielilaki 1086/2003 mahdollisti saamelaisille saamen kielen oppimisen sekä saamen kielen käyttämisen opetuskielenä. Kielilakia toteutetaan kuitenkin pääsääntöisesti vain saamelaisalueilla. (Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.130,132.)

Nykyään varhaiskasvatuslain 36/1973 § 11 mukaan kunnan on huolehdittava siitä, että varhaiskasvatusta voidaan antaa lapsen äidinkielenä olevalla suomen, ruotsin tai saamen kielellä (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.21). Pitkät matkat aiheuttavat saamelaisalueella ongelmia varhaiskasvatuksen järjestämiseen (Uusiautti & Määttä, 2015, s.135). Saamelaisalueella saamenkielinen varhaiskasvatus toteutuukin usein ryhmäperhepäivähoitona pitkien etäisyyksien ja pätevän opetushenkilökunnan puutteen vuoksi. Saamelaisalueen ainut kunnallinen saamenkielinen päiväkotitoimii Utsjoella. (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.21.) Utsjoen päiväkodin lisäksi saamelaisalueella toimii myös neljä yksityistä päiväkotia, jotka tarjoavat saamenkielistä varhaiskasvatusta. Suomen Lapissa lasten varhaiskasvatukseen osallistumisprosentti on kuitenkin huomattavasti matalampi (40%), kuin muussa Suomessa (92%). (Uusiautti & Määttä, 2015, s.135, 136.) Perhepäivähoidon lisäksi saamelaisille lapsille on tarjolla myös kielipesätoimintaa, jossa kaikki toiminta tapahtuu kielikylypykielellä. Kielipesän tarkoituksena on elvyttää saamenkieltä ja auttaa lapsia saavuttamaan toiminnallinen kaksikielisyys. Kielipesän toiminnalla pyritään myös laajentamaan saamenkielen käyttöaluetta myös kodin ulkopuolelle, eli päiväkotiin ja kouluun. (Äärelä, 2016, s.24,26,35.)

Saamenkielinen esiopetus saamelaisalueella tapahtuu perusopetuksen yhteydessä perusopetuslain mukaisesti. Saamenkielisessä esiopetuksessa yhdistyvät valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet sekä saamelainen kulttuuri. Saamelainen kulttuuri näkyy esiopetuksessa painoalueena, joka sisältää erityisesti joikut, käsityöt, perinteiset elinkeinot ja luonnon. (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.23.)

3.3 Suomenruotsalaiset

Suomenruotsalaiset ovat Suomen suurin vähemmistö, ja heitä on Suomessa noin 300 000 henkilöä (Martikainen, 2006, s.29). Suomenruotsalaisella tarkoitetaan Suomessa henkilöä, jonka äidinkieli on ruotsi tai, jonka vähintään toinen vanhempi on ruotsinkielinen tai suomenruotsalainen ja joka on syntyperäinen suomalainen (Paavola & Talib, 2010, s.157-163). Vähemmis-

tönä suomenruotsalaiset eroavat Suomen muista vähemmistöistä siten, että heillä on käytännössä sama lainsäädännöllinen asema suomenkielisten kanssa (Martikainen, 2006, s.29). Esimerkiksi perustuslain 731/1999 §17 on asetettu, että Suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi ja jokaisella henkilöllä on oikeus saada viranomaispalvelut omalla äidinkielellään, eli suomeksi tai ruotsiksi. Suomenruotsalaisten asema suomalaisessa yhteiskunnassa on peräisin ajalta, jolloin Suomi oli Ruotsin vallan alla. Vielä Ruotsin vallan päättymisen 1809 jälkeenkin ruotsin kieli oli Suomen dominoiva kieli 1900-luvun loppupuolelle saakka (Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.50-51.) Suomenruotsalaisten asemaa Suomessa on nostanut myös se, että suomenruotsalaiset eroavat suomenkielisestä enemmistöstä oikeastaan vain kielensä sekä mahdollisesti joidenkin tapojen ja perinteiden suhteen (Paavola & Talib, 2010, s.157). Suomenruotsalaiset eivät ole kuitenkaan saaneet asemaansa nyky- yhteiskunnassa, vaan he ovat vähemmistönä pitäneet itse omia puoliaan ja olleet poliittisesti aktiivisia. Vähemmistöt eivät voi koskaan olettaa, että heidän oikeuksistaan pidettäisiin automaattisesti huolta, vaan heidän on itse tehtävä töitä asemansa eteen. (Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.58-59.)

Suomenruotsalaisten kieliympäristö

Nykyään kielen perusteella on vaikea päätellä henkilön olevan suomenruotsalainen, sillä yhä useammat suomenruotsalaiset ovat kaksikielisiä. Kaksikielisyyttä syntyy luonnollisesti perheissä, joissa puhutaan kahta eri kieltä, tai jos ruotsinkielisen lapsen ympäristössä kuten päiväkodissa tai koulussa käytetään vain suomea ja päinvastoin. (Paavola & Talib, 2010, s.159.) Suomenruotsalaiset asuvatkin joko kaksikielisessä tai suomalaisessa ympäristössä. Suomessa ei enää ole puhtaasti ruotsinkielisiä alueita ja kaksikielisilläkin alueilla käytetään yleensä suomen kieltä, vaikka enemmistö ihmisistä olisikin ruotsinkielisiä. Kaksikielisen ympäristön johdosta monet suomenruotsalaiset määrittelevätkin itsensä kaksikieliseksi, vaikka Suomessa se ei virallisesti ole mahdollista. (Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.52,76.)

Vaikka kaksikielisyys nähdään yleisesti etuna ja sosiaalisena pääomana esimerkiksi työmarkkinoilla, voidaan kaksikielisyys nähdä myös kieltä ja kulttuuria hävittävänä tekijänä. Monet ruotsinkieliset suomenruotsalaiset pelkäävätkin kaksikielisyyden hävittävän suomenruotsalaisuuden, eikä heidän pelkonsa ole täysin turha historiaa ja suomenruotsalaisten määrää tarkasteltaessa. (Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.74 &76.)

1880- luvun jälkeen suomenruotsalaisten määrä on jatkuvasti vähentynyt Suomessa. Suurin syy suomenruotsalaisten vähenemiseen on 1950-1960-luvulla tapahtunut sodanjälkeinen maastamuutto, jossa suuri joukko nuoria suomenruotsalaisia muutti Ruotsin puolelle. Maastamuuton

jälkeen suomenruotsalaisten määrä Suomessa on laskenut vuodesta toiseen kuolleisuuden ollessa suurempi kuin syntyvyyden. Lisäksi 1970-luvulla, jopa 60% suomenruotsalaisista lapsista rekisteröitiin suomenkieliseksi, eikä ruotsinkieliseksi. Suomenruotsalaisuuden voidaan kuitenkin nähdä vahvistuvan, sillä 1990-luvun jälkeen enemmistö suomenruotsalaisista lapsista on rekisteröity taas ruotsinkieliseksi. (Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.63&67.)

Suomenruotsalaiset koulutuksen kentällä

Suomenruotsalaiset ovat onnistuneet luomaan itselleen hyvän aseman myös koulutuksen kentällä, mikä on todella tärkeää vähemmistöille. Suomessa on olemassa ruotsinkielisiä päiväkotia ja lasten on mahdollista opiskella ruotsiksi päiväkodista yliopistoon asti. (Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.59; Paavola & Talib, 2010, s.162-163.) Vaikka opiskelu on käytännössä mahdollista ruotsiksi, arviolta vain kaksi kolmasosaa suomenruotsalaisista lapsista käy ruotsinkielisen koulun (Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.67). Lisäksi on huomattu, että oppilaat niin ruotsinkielisissä päiväkodeissa kuin kouluissakin puhuvat usein keskenään suomea ja ruotsin kieli on rajautumassa vain opetustilanteisiin. Varhaiskasvatuksen ja koulun tulisikin toiminnassaan keskittyä entistä enemmän huomioimaan ja tukemaan lasten kielellistä kehitystä ja oman äidinkieltensä käyttöä. On erittäin tärkeää, että suomenruotsalaiset lapset oppivat arvostamaan omaa äidinkieltään ja kokevat voivansa käyttää kieltä myös opetustilanteiden ulkopuolella. (Paavola & Talib, 2010, s.163.)

4 Monikulttuurisuuden huomioiminen varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa tulen käsittelemään sitä, kuinka monikulttuurisuus ja Suomen perinteiset vähemmistöt on huomioitu varhaiskasvatuksessa. Luvussa 4.1 tarkastelen, kuinka monikulttuurisuus ja Suomen perinteiset vähemmistöt on huomioitu varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Tällaisia asiakirjoja ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma. Lähdän liikkeelle näiden opetussuunnitelmien tarkastelusta, sillä nimensä mukaan nämä opetussuunnitelmat ovat kaiken varhaiskasvatustoiminnan perusta. Luvussa 4.2 tarkastelen puolestaan sitä, kuinka varhaiskasvatuksessa voidaan tukea lapsen kulttuuri-identiteetin kehittymistä.

4.1 Monikulttuurisuuden huomioiminen varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa

Suomalaista varhaiskasvatus toimintaa ohjaa varhaiskasvatustilaki 1973/36, joka määrittelee esimerkiksi sen, missä ja kuka varhaiskasvatusta voi järjestää, kuka on oikeutettu varhaiskasvatukseen, mitkä ovat varhaiskasvatuksen tavoitteet sekä kuka voi työskennellä varhaiskasvatuksen kentällä, eli päiväkodissa.

Varhaiskasvatustilain lisäksi suomalaista varhaiskasvatusta ohjaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (lyhennetään vasu), joka on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan ja varhaiskasvatus toteutetaan. Lisäksi varhaiskasvatuksen esiopetusta säätelee perusopetuslaki ja esiopetussuunnitelman perusteet.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla on pitkä historia Suomessa. Jo 1980-luvulla kasvatuskomitean mietinnössä annettiin ensimmäiset varhaiskasvatusta ohjaavat tavoitteet. Ensimmäiset esiopetus suunnitelman perusteet julkaistiin 1994 ja ensimmäiset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003. Tämän jälkeen esiopetussuunnitelman perusteita ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteita on päivitetty säännöllisesti. Viimeisimmät päivitykset esiopetussuunnitelman perusteisiin on tehty 2014 ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin 2016.(Opetushallitus, 2016.)

Varhaiskasvatuksen valtakunnallisen ohjauksen tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2017, s.8). Jotta varhaiskasvatus voidaan nähdä kaikkien lasten asemaa tasa-arvoistavana, on varhaiskasvatuksessa otettava huomioon

valtakulttuurin lisäksi myös vähemmistökulttuurit, eli varhaiskasvatuksen tulisi kaikkialla Suomessa olla monikulttuurista. Varsinkin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten oppimisen kannalta on tärkeää, jopa välttämätöntä, että heidän kieli- ja kulttuuritaustansa otetaan huomioon jo opetussuunnitelmatasolla (Paavola, 2007, s.1).

Tässä luvussa tulen tarkastelemaan, kuinka Suomen perinteiset vähemmistöt on huomioitu vuosien 2005 ja 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sekä vuosien 2010 ja 2014 esiopetus suunnitelmien perusteissa. Lisäksi tulen esittelemään saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman, joka on suunniteltu saamelaista kieltä, kulttuuria sekä elämäntapaa ja vuodenkiertoa vahvistavaksi. Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman tehtävä tässä kandidaatin tutkielmassa on selventää millaista varhaiskasvatus olisi vähemmistöjen näkökulmasta suunniteltuna. On kuitenkin huomattava, että saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi saamelaista varhaiskasvatusta ohjaa myös valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet.

4.1.1 Suomen perinteisten vähemmistöjen huomioiminen vuosien 2005 ja 2016 varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa

Yhteiskunnan muuttuessa on myös varhaiskasvatuksen täytynyt muuttua yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi. **Yhteiskunnan monikulttuuristuminen näkyy selvästi myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, sillä vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa monikulttuurisuus on huomioitu huomattavasti laajemmin, kuin 2005 julkaistussa versiossa.** Vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on kuitenkin jo havaittavissa monikulttuurisuuden huomioimista, vaikkakin se on jäänyt vain pintapuoliseksi raapaisuksi.

Vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (s.39) määritellään, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisilla lapsilla tarkoitetaan saamelaisia, romaneja, viittomakielisiä sekä maahanmuuttajataustaisia lapsia. Suomenruotsalaisia ei määritellä omaksi eri kieli- tai kulttuuritaustaisiksi, koska heidän kulttuurinsa ei juuri eroa Suomen enemmistökulttuurista ja heidän äidinkieltensä, olipa se sitten suomi tai ruotsi, on Suomen kansalliskieli.

Vaikka vuoden 2005 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritelläänkin erikseen eri kieli- ja kulttuuritaustoihin kuuluvat lapset, on vasussa mainittu, että lapsi kohdataan ensisijaisesti yksilönä ja oman perhekulttuurinsa edustajana. Varhaiskasvatuksessa on tärkeää, että lapsi

kokee olevansa tasa-arvoinen muiden kanssa sosiaalisesta, kulttuurisesta tai etnisestä alkuperästään riippumatta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s.15).

Vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei enää määritellä lapsia jonkun kieli- tai kulttuuritaustan edustajaksi, vaan keskitytään huomioimaan jokainen lapsi yksilönä, kuten 2005 vasussakin, jolloin jokaisen lapsen ja perheen kulttuuri tulee kuulluksi ja huomioiduksi varhaiskasvatuksessa. Vuoden 2016 vasun mallin mukaan lapsen yksilöllinen huomiointi alkaa lapsen henkilökohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta, joka tehdään yhdessä lapsen ja hänen huoltajiensa kanssa. Näin taataan suunnitelmallinen ja tavoitteellinen varhaiskasvatus, jossa huomioidaan lapsen henkilökohtaiset tarpeet. Lapsen omassa varhaiskasvatussuunnitelmassa huomioidaan myös lapsen kielellinen, kulttuurinen ja katsomuksellinen tausta. Lasten omien varhaiskasvatussuunnitelmien pohjalta luodaan ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma, joka mahdollistaa jokaisen lapsen yksilöllisen huomioimisen ja samalla vähemmistöjen huomioimisen varhaiskasvatuksessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s.10.)

Yhteistyö varhaiskasvatuksessa

Suomen perinteiset vähemmistöt huomioidaan varhaiskasvatuksessa vuoden 2005 vasun mukaan siten, että yhteistyötä vähemmistön edustajien kanssa lisätään ja **varhaiskasvatuksen henkilöstön tietoutta kyseisistä vähemmistöistä kasvatetaan.** Lisäksi etenkin romanien kohdalla tiivis yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, s.40.) Romanien kohdalla yhteistyötä varhaiskasvatuksen ja kodin välillä on pidetty erityisen tärkeänä, sillä romanivanhemmillä ei välttämättä ole kokemusta varhaiskasvatuksesta, jolloin heille on ollut tärkeää antaa tietoa varhaiskasvatuksen eduista (Lillberg, 2010, s.34). Vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (s.44) korostaa päiväkodin ja lapsen huoltajien välistä yhteistyötä kaikkien perheiden kohdalla ja painottaa jokaisen perheen taustan, katsomuksen sekä arvojen kuulemista ja kunnioittamista. **Varhaiskasvatuksessa ei siis vain välitetä enemmistökulttuuria päiväkodista kotiin, vaan tuodaan myös lasten kotikulttuuria osaksi varhaiskasvatuksen arkea.** Yhteistyötä ei tehdä kuitenkaan vain vanhempien kanssa vaan myös vuoden 2016 vasussa (s.47,48) on mainittu, että yhteistyötä tehdään huoltajien lisäksi saamelais- ja romaniyhteisöiden kanssa.

Vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuodaan entistä selvemmin esiin henkilökunnan rooli lasten kulttuuri-identiteetin tukijana. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan tehtävä on tarjota lapsille kokemuksia, tietoa ja taitoja sekä lasten omasta, että muista kulttuureista.

Näin varhaiskasvatuksen henkilökunta edistää lapsen myönteistä suhtautumista monikulttuuriseen ympäristöön. Tutustumistilanteissa uusi vasu korostaa henkilöstön positiivisen esimerkin mallia moninaisuuden myönteisessä kohtaamisessa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s.23.)

Lapsen äidinkielen huomioiminen varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa

Vuoden 2005 vasussa kielen merkitys päiväkodissa kappaleessa puhutaan vain suomenkielisten satujen, lorujen ja laulujen merkityksestä lapsen kehityksessä, mutta esimerkiksi Suomen toista virallista kieltä, ruotsia, ei huomioida kappaleessa. Myöskään muita vähemmistökieliä, kuten saamea tai viittomakieltä ei mainita ollenkaan. Kappaleessa selvitetään vain, mikä merkitys suomen kielellä on päiväkodissa. Toisaalta vuoden 2005 vasussa (s.39) korostetaan, että vastuu lapsen oman äidinkielen ja kulttuurin kehittämisessä on ensisijaisesti vanhemmilla, mutta varhaiskasvatuksessa lasta rohkaistaan ja tuetaan käyttämään äidinkieltään mahdollisuuksien mukaan.

Vuoden 2016 vasussa (s.14) viitataan varhaiskasvatukseen 36/1973 §11, joka määrittelee, että lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen suomen, ruotsin tai saamen kielellä, mikäli se on hänen äidinkieltensä. Lisäksi vasuun on kirjattu lasten oikeus käyttää ja omaksua oman vähemmistönsä kieltä varhaiskasvatuksessa mahdollisuuksien mukaan. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikilla lapsilla on oikeus käyttää varhaiskasvatuksessa omaa kieltään ja esimerkiksi romanilapsien kielenkehitystä pyritään tukemaan yhteistyössä romaniyhteisöjen ja vanhempien kanssa. Lisäksi saamenkielisillä lapsilla on oikeus saada saamenkielistä varhaiskasvatusta, jollakin kolmesta saamen kielestä. Saamen kielisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on vahvistaa kielen kehittymistä, ymmärtämistä ja käyttöä. Lasten äidinkielen kuten suomen-, ruotsin-, saamen- ja romanikielen käytön mahdollistaminen vahvistaa lasten kulttuuri-identiteettiä ja kokonaisvaltaisen saamelaisten ja romanien varhaiskasvatuksen tavoitteena on lasten myönteisen kulttuuri-identiteetin vahvistaminen, oman historian ja kulttuurin tunteminen, sekä perinnetaitojen opettelu. 2016 vuoden varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan kuitenkin sitä, että **erilaisiin kieliin tutustuminen, sekä muu monikulttuurisuus kasvatusta ei kuulu vain kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluville lapsille, vaan jokaisella varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on oikeus tutustua muihin kieliin ja kulttuureihin.** (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s.47-48.)

Vuoden 2016 vasussa lasten kulttuureihin tutustutaan heidän äidinkieltensä sekä perinteiden ja katsomusten kautta. Lasten kulttuureita käsitellessä yhteistyö päiväkodin ja lapsen huoltajien välinen yhteistyö on erityisen tärkeää, sillä kasvatukseen tulee olla perheen taustaa, katsomuksia ja arvoja kunnioittavaa, jotta lapsi kokee itsensä ja kulttuurinsa arvokkaaksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s.43-44.) Jo vuoden 2005 vasussa (s.40) todetaan, että varhaiskasvatuksessa tutustutaan lasten omiin kulttuureihin ja ne näkyvät varhaiskasvatuksen arkipäivässä. Myös vuoden 2016 vasussa (s.47) lasten kulttuureihin tutustumista pidetään tärkeänä ja todetaan, että kieli- ja kulttuuritietoisessa varhaiskasvatuksessa kielet, kulttuurit ja katsomukset nivoutuvat osaksi varhaiskasvatuksen kokonaisuutta. Lisäksi vuoden 2016 vasussa (s.43) pidetään tärkeänä, että lapsille annetaan mahdollisuus ihmetellä sekä kysyä ja lasten kysymyksiä pohditaan yhdessä sekä etsitään vastauksia.

Uudet 2016 julkaistut varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ottavat lasten kulttuuritaustan huomioon myös opetuksessa ja varhaiskasvatuksessa uusien asioiden oppiminen lähteekin liikkeelle lapsen aiemmista kokemuksista, mielenkiinnonkohteista, osaamisesta ja kulttuuritaustasta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s.20). Opeteltavilla asioilla on oltava yhteys lapsen kulttuuritaustaan ja kokemusmaailmaan, jotta uusi tieto tai taito on lapselle merkityksellinen. Kun tieto on merkityksellistä ja kytkeytyy johonkin lapselle tuttuun asiaan, jää uusi tieto tai taito lapselle paremmin mieleen.

4.1.2 Suomen perinteisten vähemmistöjen huomioiminen vuosien 2010 ja 2014 esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa

Esiopetus on kuusi vuotiaalle tarjottavaa opetusta, jonka tarkoituksena on antaa lapsille valmiudet siirtyä peruskouluun ja samalla pienentää kynnystä varhaiskasvatukseen ja peruskoulun välillä. Siirtymän helpottamiseksi esiopetuksessa huomioidaan sekä varhaiskasvatukseen, että perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (tästä lähtien esiops), 2010, s.7.) Esiopetuksen toteutuessa usein päiväkodeissa, koskee sitä sama tavoite luoda kaikille varhaiskasvatukseen osallistuville lapsille yhdenvertaiset edellytykset kasvulle kehitykselle ja oppimiselle (Esiops, 2014, s.12).

Vaikka esiopetus noudattaa myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, on esiopetukselle kuitenkin tehty oma opetussuunnitelma, joka noudattaa sekä varhaiskasvatukseen, että perusopetuksen tavoitteita ja sisältöjä. Vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

(s.8) määritellään, että ” Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet on perusopetuslain mukainen Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikallinen esiopetuksen opetussuunnitelma laaditaan ja esiopetus toteutetaan. Opetussuunnitelman perusteiden laatimista ohjaavat erityisesti perusopetuslaki ja -asetus sekä esiopetuksen tavoitteita määrittävä valtioneuvoston asetus.” Suomessa esiopetusta, kuten varhaiskasvatustakin voidaan perustuslain 628/1998 §15 1 momentin mukaan järjestää suomen-, ruotsin- tai saamenkielellä, sekä tarvittaessa muullakin kielellä. Romaneja vaille kaikkien käsittelemieni Suomen perinteisten vähemmistöjen äidinkielen käyttö esiopetuksessa on siis turvattu jo laissa. Romanikieltäkin opetetaan kuitenkin varhaiskasvatuksessa mahdollisuuksien mukaan (Esiops, 2010, s.48).

Sekä vuoden 2010 (s.7), että vuoden 2014 (s.17) esiopetuksen opetussuunnitelmat määrittelevät varhaiskasvatuksen tavoitteeksi lasten äidinkielen tukemisen lisäksi vahvistaa lapsen kieli- ja kulttuuri-identiteettiä, sekä saada lapset ymmärtämään tasavertaisuutta ja hyväksymään erilaisuutta. Näihin tavoitteisiin pyritään sisällyttämällä monikulttuurisuuskasvatus kaikkeen esiopetuksessa tapahtuvaan toimintaan. (Esiops, 2010, s.14-15.) **Vuoden 2014 esiopsissa (s.22) huomautetaan kuitenkin, ettei ole ihan sama, mitä kieliä ja kulttuureita lapsiryhmissä käydään, vaan esiopetuksessa keskitytään huomioimaan juuri kyseissä lapsiryhmässä edustettuna olevat kielet ja kulttuurit.** On myös oleellista, että varhaiskasvatuksessa lasten kielellinen ja kulttuurinen tausta huomioidaan myönteisellä tavalla, jotta toiminta tukee lapsen identiteettinsä kehittymistä (Esiops, 2014, s.13).

Jo vuoden 2010 esiopsissa (s.10,11) lasten kulttuuritausta on huomioitu siten, että opetus ja lapsen omat tutkimukset lähtevät liikkeelle lapsen elämään liittyvistä tutuista asioista ja ilmiöistä, sekä lapsen mielenkiinnonkohteista. Oppimisessa ja opetustavoissa otetaan huomioon lapsen kulttuuri-tausta sekä lapsen lähtökohdat. Tutuista asioista lapsen maailmankuvaa lähdetään laajentamaan hiljalleen. (Esiops,2010, s.12,18.) Myös vuoden 2014 esiopsissa (s.16) korotetaan oppimisen lähtökohtana olevan kunkin lapsen aiemmat kokemukset ja hänen osaamisensa.

Vastuu siitä, että jokaisen lapsen erilaiset lähtökohdat ja tarpeet huomioidaan, on opettajalla. Jo vuoden 2010 esiopsissa (s.20) todetaan, että yhteistyö esimerkiksi lasten huoltajien ja eri asiantuntijoiden kanssa edesauttaa lasten henkilökohtaisten tarpeiden huomioinnissa. Vuoden 2014 esiopsissa (s.14) määritellään kuitenkin tarkemmin, että ” opettaja keskustelee kunkin lapsen yksilöllisistä tarpeista, toiveista ja oppimisen tavoitteista lapsen ja hänen huoltajansa

kanssa. Esiopetuksen henkilöstö ottaa nämä tarpeet ja toiveet huomioon opetusta suunniteltaessa sekä oppimisympäristöjen kehittämisessä.” Voidaan siis todeta, että vuoden 2010 esiopetuksissa ennemminkin vain suositellaan keskustelua lapsen huoltajien kanssa, mutta vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittaa varhaiskasvattajaa keskustelemaan lapsen lähtökohdista ja tarpeista lapsen huoltajien kanssa.

Suomen perinteiset vähemmistöt esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa, sekä vuoden 2010, että vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa saamelaisista ja romaneista varhaiskasvatuksessa on kirjoitettu oma luku. Luvuissa käsitellään, kuinka saamelaista tai romanikulttuuria tulisi käsitellä varhaiskasvatuksessa. **Sekä saamenkielellä annettavan, että romanilapselle annettavan esiopetuksen tavoitteena on tukea lapsen kulttuuri-identiteetin kehittymistä sekä rohkaista lasta käyttämään äidinkieltään.** Lisäksi esiopetuksen tulee mahdollistaa lapselle hänen kulttuuriperintönsä omaksuminen. Esiopetuksessa kulttuuriperinnön säilymistä voidaan edistää saamelaisten kohdalla esimerkiksi perinteisten elinkeinojen, joikujen ja muun perinteisen saamelaisen toiminnan toteuttamisella varhaiskasvatuksessa. Romanikulttuurin omaksumista voidaan esiopetuksessa edistää kertomalla romanikulttuurista sekä sen historiasta lapsille sekä laulamalla ja loruilemalla romanikielellä. (Esiops, 2010, s.48-49; Esiops, 2014, s.39.) Lisäksi, vuoden 2014 esiopsissa (s.39) on mainittu mahdollisuus hyödyntää yhteistyötä lasten huoltajien ja saamelais- tai romaniyhteisöjen esiopetuksessa.

Yhteistyö esiopetuksessa

Vuoden 2010 esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (s.33) määritellään, että esiopetusta suunnitellaan ja toteutetaan tiiviissä yhteistyössä lasten huoltajien kanssa, sillä ensisijainen vastuu lapsensa kasvatuksesta. Esiopetuksen tehtävä on tukea lapsen huoltajien kasvatus-tehtävässä ja huolehtia, että jokainen lapsi saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista ohjausta ja tukea varhaiskasvatuksessa. Vuorovaikutus kodin ja esiopetuksen välillä on tärkeää, sillä vuorovaikutus kodin kanssa lisää esiopetushenkilökunnan tietoa lapsesta mikä mahdollistaa toiminnan suunnittelun paremmin lapsen tarpeita vastaavaksi. (Esiops, 2010, s.33). Vuoden 2014 (s.15) esiopsissa lisätään vielä, että esiopetushenkilöstön ja huoltajien yhteistyön tarkoituksena on myös lisätä lasten hyvinvointia.

Lisäksi kummassakin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että esiopetuksessa huomioidaan perheiden erilaisuus ja erilaisiin perheisiin suhtaudutaan avoimesti ja kunnioittavasti. (Esiops, 2010, s.34; Esiops, 2014, s.15.) **Lasten huoltajien kulttuuri- tai kieli-taustaa, sekä muuta asiantuntemusta voidaan myös hyödyntää varhaiskasvatuksessa** (Esiops, 2014, s.25).

Lapsen äidinkielen huomioiminen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Vuoden 2010 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei oikeataan puhuta lasten äidinkielestä, vaikka muuten vuoden 2010 esiopsissa monikulttuurisuus näkyykin jo melko selvästi. Vuoden 2010 esiopsissa (s.10) on kuitenkin mainittu, että esiopetus on kieliympäristönä virikkeellinen ja lapsille pyritään järjestämään kielellistä kehitystä tukevaa toimintaa.

Sen sijaan vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lapsiryhmän äidinkielet on huomioitu suhteellisen laajasti. 2014 vuoden esiopetussuunnitelman perusteissa (s.33,34) todetaan, että esiopetuksessa tuetaan lasten suomen-, ruotsin-, saamen- ja viittomakielen taitoa monipuolisesti, sekä tutustutaan muihinkin lapsiryhmän ja lähiympäristön kieliin yhdessä lasten kanssa. Näillä toimenpiteillä pyritään lasten kielitietoisuuden ja kiinnostuksen lisäämiseen, sekä tukemaan oman kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittymistä (Esiops,2014, s.34). Lisäksi vuoden 2014 esiopsissa (s.39) määritellään, että esiopetuksen erityisenä tavoitteena on tukea kaksi- ja monikielisten lasten eri kielten taitoa.

4.1.3 Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma

Valtakunnallisten varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lisäksi on olemassa myös saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka julkaistiin vuonna 2009. Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman on laatinut saamelainen kehittämistyöryhmä, jossa oli varhaiskasvatushenkilöstön edustajia kaikista saamen kieliryhmistä sekä saamelaisalueen kunnista (Saamelainen varhaiskasvatus suunnitelma, 2009, s.4). Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman (s.7) mukaan saamelaisen varhaiskasvatuksen päämääränä on ”ihminen, joka on itsenäinen, vastuullinen, sosiaalinen, luonteeltaan ja taidoltaan monipuolinen ja jolla on tahdonvoimaa ja arviointikykyä ja joka pärjää uudenaikaisessa yhteiskunnassa”. Saamelainen varhaiskasvatustoiminta perustuu saamelaisiin arvoihin, jotka ovat erityisesti kieli, suku, yhteisö, vahva identiteetti, luonto, perinteiset elinkeinot, sukupuolten välinen tasa-arvo ja ihmisyyys, monikulttuurisuus, rauha ja sovinnollisuus (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.7; Äärelä, 2016, s.71.)

Saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoituksena on ylläpitää saamelaista kulttuuria ja kieltä sekä vahvistaa lasten saamelaista identiteettiä (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.7). Saamelaiseen kulttuuriin kuuluvat perinteiset elinkeinot, saamelainen elämäntapa sekä perinteiset tiedot ja taidot (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.6). Nämä kulttuurin osa-alueet näkyvät selvästi myös saamelaisessa varhaiskasvatuksessa.

Saamen kieli varhaiskasvatuksessa

Kuten aiemmin on todettu saamelaisen varhaiskasvatussuunnitelman ja saamen kielisen varhaiskasvatuksen tarkoituksena on ylläpitää saamen kieltä ja kulttuuria. Saamenkielinen varhaiskasvatus- ja kielipesätoiminta on erityisen tärkeää saamenkielen säilymiseksi, sillä saamenkielinen päivähoido voi olla lapsen ainoa saamenkielinen ympäristö. (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.8). Monet saamelaiset kodit eivät ole saamenkielisiä, sillä saamenkielen käyttäminen oli Suomessa välillä kiellettyä ja saamelaistenkin äidinkieleksi pakotettiin suomi. Tämän takia useiden saamelaislasten vanhemmat eivät osaa saamea, jolloin kotona ei voida käyttää saamenkieltä. (Pentikäinen ja kumppanit, 1995, s.131.) Alkuperäiskansan kielten käyttömahdollisuuksien vahvistaminen kaikilla elämän alueilla olisi kuitenkin tärkeää kielen säilymisen ja kehittymisen kannalta (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.8).

Saamen kielen säilyminen on tärkeää saamelaisen kulttuurin säilymisen kannalta. Jos saamen kieli häviäisi, häviäisi samalla paljon kulttuuritietoa, sillä kieli on aina sidoksissa kulttuuriin. Saamelaisessa varhaiskasvatuksessa kieltä pyritään vahvistamaan monipuolisten kielenkäyttötilanteiden kautta. **Saamen kieli ei ole saamelaisessa varhaiskasvatuksessa kuitenkaan vain kohde, vaan se on myös vuorovaikutuksen väline ja avain kaikkeen oppimiseen.** (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.8.) Saamenkielisessä varhaiskasvatuksessa ei ole siis vain tarkoitus oppia saamenkieltä vaan oppia saamenkielellä.

Saamen kielellä ja saamenkielisellä varhaiskasvatuksella on keskeinen rooli lapsen identiteetin kehityksessä. Useimmat saamelaislapset kasvavat kaksikielisessä ja – kulttuurisessa perheessä. Kaksikielisissä perheissä lapsille kehittyy kaksikielinen identiteetti. Saamenkielisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lapsen kaksikielisen identiteetin kehittymistä siten, että lapsi omaksuu saamenkielen niin hyvin, että voi osallistua koulussa saamenkieliseen opetukseen ja näin ylläpitää saamenkieltään ja – kulttuuriaan. (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.8.)

Luonnon asema saamelaisessa varhaiskasvatuksessa

Saamelaisessa kulttuurissa luontoa on pidetty aina tärkeänä, sillä luonto on ollut saamelaisille elinehto kautta aikojen saamelaisten elinkeinojen painottuessa poronhoitoon, kalastukseen, metsästyksen sekä luonnonvaraisten tuotteiden keräilyyn. Perinteisten elinkeinojen ollessa sidoksissa luonnon kiertokulkuun ja vuodenaikoihin on puhtaasta ja hyvinvoivasta luonnosta tullut saamelaisten elinehto. Sen takia luonnon varoja on käytetty kestävästi ja luontoa on hoidettu. Vaikka nykyään vain harvat saamelaiset hankkivat elantonsa perinteisistä saamelaisista elinkeinoista, on luonnon asema saamelaisessa kulttuurissa pysynyt samana: Luonto, ihminen ja kulttuuri ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Voidaankin todeta, että ilman hyvinvoivaa luontoa ei ole olemassa saamelaista kulttuuriakaan. (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.14.)

Koska luonto on kiinteä osa saamelaista kulttuuria tulisi sen näkyä myös saamelaisten lasten jokapäiväisessä elämässä. Saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa onkin todettu, että saamelaiset leikit perustuvat pääosin luontoon ja vuodenviertoon sekä perinteisiin elinkeinoihin. (Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma, 2009, s.19.)

4.2 Lapsen kulttuuri-identiteetin tukeminen varhaiskasvatuksessa

Kuten edellisistä kappaleista käy selväksi monikulttuurisuuden ja Suomen perinteisten vähemmistöjen huomiointi varhaiskasvatuksessa on lisääntynyt suomalaisen yhteiskunnan muuttuessa yhä monikulttuurisemmaksi. Varhaiskasvatussuunnitelmien- sekä esiopetussuunnitelmien perusteista käy ilmi lapsen kulttuuri-identiteetin tukeminen ei ole vain lapsen huoltajien tehtävä, vaan myös varhaiskasvatuksessa pyritään tukemaan lasten kulttuuri-identiteetin kehittämistä. Jotta lasten kulttuuri-identiteettiä voidaan tukea, on ymmärrettävä mitä kulttuuri-identiteetin käsitteellä tarkoitetaan.

Kulttuuri-identiteetti on hyvin monimutkainen käsite, joka sisältää kaksi hankalasti määriteltävää termiä: kulttuuri ja identiteetti. Kulttuuri-identiteetti termin todellinen ymmärtäminen vaatii syventymistä siihen, mitä identiteetillä ja kulttuurilla oikeastaan tarkoitetaan.

Identiteetti

Identiteetti on käsitteenä hyvin monitasoinen ja hankalasti määriteltävissä. Useimmiten identiteetillä tarkoitetaan nykyään sitä, kukan ja millainen ihminen itse kokee olevansa. Identiteetti ei ole joksikin syntymistä ja sellaisena olemista, vaan ihmisen identiteetti kehittyy koko elämän

ajan. Identiteetti ei kuitenkaan rakennu itsestään tai tyhjiössä, vaan sen rakentuu sosiaalisen toiminnan, toisten ihmisten, elämäkokemuksen ja samaistumisen kohteiden vaikutuksesta. Kaikki ryhmät, joihin ihminen elämänsä aikana kuuluu, vaikuttavat ihmisen identiteettiin sen mukaan, kuinka paljon yksilöt samaistuvat ryhmään tai kuinka paljon he haluavat erota ryhmän edustajista. (Hujala & Turja, 2011, s.95; Laine, 2014, s.57-59,67,69.) Lapset määrittelevät usein itsenä juuri niiden ryhmien perusteella joihin he kuuluvat. Tällaisia ovat esimerkiksi sukupuoli, perhe ja päiväkotiryhmä. Näiden lisäksi lapsi voi määrittellä itseään myös kielensä ja koti- kulttuurinsa kautta. (Halme & Vataja, 2001, s.11.)

Myös aikuiset ihmiset määrittelevät itseään niiden ryhmien kautta, joihin hän kuuluu. Ryhmät joihin ihminen kuuluu vaikuttavat yksilön identiteettiin niin ulkoisesti kuin sisäisesti. Ensimmäkin ihmisellä on oma kokemus omasta identiteetistään sekä kokemus siitä, mihin ryhmiin hän kokee kuuluvansa, tätä kutsutaan henkilökohtaiseksi identiteetiksi. Toiseksi on olemassa sosiaalinen identiteetti, eli ulkopuolen määritelmä siitä, kuka ihminen on ja mihin ryhmiin hänen nähdään kuuluvan. (Forsander, 2001, s.22; Paavola, 2007, s.30-31; Hujala & Turja, 2011, s.95.) Näitä kahta näkemystä pidetään ihmisen identiteetin kahtena puolena ja ne vaikuttavat toisiinsa koko ajan. Jos nämä kaksi näkemystä ovat hyvin erilaiset ja ristiriidassa keskenään, puhutaan identiteetikriisistä. (Forsander, 2001, s.22.)

Identiteetti käsitteen sisäisen ja ulkoisen puolen lisäksi käsitteen määrittelemistä vaikeuttaa se, että oikeastaan ihmisen identiteetistä puhuttaessa ei voida puhua vain yhdestä identiteetistä, vaan jokaisella ihmisellä on useampi identiteetti. Nämä identiteetit ilmenevät vuorotellen tai päällekkäin eri tilanteissa ja voivat olla ristiriidassa keskenään. (Forsander, 2001, s.23; Sintonen ja kumppanit, 2006, s.194-195.)

Kulttuuri

Kulttuuri- käsitettä on vaikea määrittellä, sillä vaikka kulttuurin käsitettä on tutkittu ja määritelty paljon, ei ole olemassa sellaista kaiken kattavaa kulttuurin määritelmää, jonka kaikki tutkijat allekirjoittaisivat (Laine, 2014, s.60). Laajimmillaan kulttuurilla tarkoitetaan jonkun yhteisön omaksumaa elämäntapaa ja tapaa hahmottaa maailmaa (Forsander, 2001, s.14). Kulttuurilla voidaan viitata myös ihmisten käytäntöihin, tapoihin, arvoihin, maailmankatsomukseen, pukeutumiseen, musiikkiin, kansallisuuteen ja etnisyyteen (Huttunen ja kumppanit, 2005, s.26; Laine, 2014, s.60). Sintonen ja kumppaneiden (2006, s.12) antropologiassa kulttuuri on ymmärretty abstraktia järjestelmää, johon kuuluu sekä näkyviä, että näkymättömiä piirteitä. Usein kulttuuria onkin kuvattu jäävuorena, josta osa jää veden alle piiloon ja osa on näkyvissä (Laine, 2014,

s.16). Kulttuurien näkyviä piirteitä ovat esimerkiksi pukeutumiseen ja käyttäytymiseen liittyvät säännöt, ruokatavat, musiikki ja kieli. Näkymättömiin ulkopuolisen silmistä puolestaan jäävät esimerkiksi arvot, moraali sekä ihanteet. (Sintonen ja kumppanit, 2006, s.12; Laine, 2014, s.16.) Huttusen ja kumppaneiden (2005, s.26) mukaan kulttuureista ja monikulttuurisuudesta puhuessa onkin tärkeää huomata, että puhumme sekä arkielämän pienistä asioista, että koko maailmankuvan läpäisevistä arvokysymyksistä.

Kulttuureita käsiteltäessä on tärkeää huomioida kulttuureiden muuttuminen ja yhteen sulautuminen. Vaikka kulttuurilla tarkoitetaan suhteellisen pysyvää elementtiä, joka siirtyy sukupolvelta toiselle, on huomattu, että ihmisten ollessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa kulttuurit muuttuvat. Jotain uutta tulee kulttuuriin ja jotain vanhaa jää pois. (Sintonen ja kumppanit, 2006, s.11.) Kulttuureista puhuessa onkin tärkeää ymmärtää, että kulttuurit eivät ole selvärajaisia yksikköjä vaan lainaaminen, yhdisteleminen ja vaikutteiden ottaminen on luonteenomaista kaikille kulttuureille (Huttunen, Löytty, Suurpää & Ruuska, 2005, s.29).

Kulttuuri-identiteetti

Kulttuuri-identiteetin käsitettä pidetään ristiriitaisena, sillä kulttuuri-käsite viittaa useiden ihmisten jakamaan kokonaisuuteen, kun taas identiteetillä tarkoitetaan jotain hyvin henkilökohtaista ja uniikkia (Laine, 2014, s.63). Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan sitä, että vaikka ihmisenä olemmekin kulttuurimme ohjaamia, meillä on silti omat kokemuksemme ja identiteettimme mikä erottaa meidät muista samaan kulttuuriin kuuluvista (Forsander, 2001, s.12). Identiteetti ei kuitenkaan ole irrallaan kulttuurista, vaan perinteisesti on ajateltu, että **se kulttuuri, johon lapsi syntyy, määrittelee hänen kulttuuri-identiteettiään** (Laine, 2014, s.66). Tämä johtuu siitä, että lapsen kulttuuri-identiteetin kehittyminen alkaa hänen lähiympäristöstään lapsen määritellessä itseään suhteessa lähipiiriinsä. Lapsi siis perustaa itselleen kulttuuri-identiteetin perheen kulttuurin mukaan. (Paavola, 2007, s.31,32.) **Kulttuuri-identiteetti muuttuu kuitenkin jatkuvasti.** Ihmisen kulttuuri-identiteetti muotoutuu jatkuvasti ihmisen vertaillessa itseään ryhmän toisiin jäseniin, sekä ryhmän ulkopuolisiin ihmisiin. (Sintonen ja kumppanit, 2006, s.194.) Ensin lapsi vertailee itseään omaan perheeseensä perheessä vallitsevan vuorovaikutuksen avulla ja myöhemmin päiväkotiin siirtyessä hänen kulttuuri-identiteettinsä muovautuu myös varhaiskasvatuksessa tapahtuvan vuorovaikutuksen seurauksena. **Lapsen siirtyessä varhaiskasvatukseen piiriin, hänen kulttuurikuvansa laajenee huomattavasti ja hänen kulttuuri-identiteettinsä rakentuminen voi joutua koetukselle, jos varhaiskasvatus ei välitäkään samoja normeja kuin lapsen huoltajat.** (Paavola, 2007, s.32-33.)

Kulttuuri-identiteetin tukeminen varhaiskasvatuksessa aiheesta aiemmin saadun tutkimustiedon perusteella

Perinteisesti varhaiskasvatus on nähty valtakulttuuria välittävänä instituutiona, eikä vähemmistökulttuureiden arvoja ole pidetty tärkeinä. Vielä nykyäänkin **valtakulttuuri välittyy varhaiskasvatuksen piirissä oleville lapsille kaiken varhaiskasvatuksen toiminnan ja arvojen kautta.** (Laine, 2014, s.72,80.) Viime aikoina vähemmistökulttuureiden arvostus ja huomiointi on noussut esiin myös varhaiskasvatuksen kentällä. Monikulttuurisuus on alettu nähdä haitan sijaan rikkautena ja lapsen kulttuuri-identiteetin tukeminen on alettu nähdä myös päiväkodin, eikä vain huoltajien tehtävänä. Vuoden 2014 esiopsissa ja vuoden 2016 vasussa korostetaankin lapsen kulttuuri-identiteetin tukemista varhaiskasvatuksen päivittäisessä toiminnassa.

Lasten kulttuuri-identiteetin tukeminen varhaiskasvatuksessa on tärkeää, sillä oman kulttuurin tuntemus, sekä **kokemus siitä, että omaa kulttuuria arvostetaan ovat avaimet positiiviseen suhtautumiseen toisiin kulttuureihin, sekä niiden ymmärtämiseen** (Halme & Vataja, 2001, s.11). **Lasten kulttuuri-identiteetin tukeminen tulisi aloittaa heti lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksen piiriin,** sillä lapsen identiteetti vahvistuu sitä mukaa kun hän oppii ymmärtämään omaa kulttuuriaan. Lisäksi kulttuuri-identiteetin tukeminen ja erilaisuuden käsittely on hyvä aloittaa lasten kanssa heti heidän siirtyessään varhaiskasvatuksen piiriin, sillä jo 2-3-vuotiaat lapset alkavat huomata erilaisuutta, kuten ihonvärin ja kielen (Halme & Vataja, 2001, s.12,44.) Jo aivan pienillä lapsilla on ymmärrys siitä mihin ryhmiin hän itse kuuluu ja noin neljä-vuotiaana lapsi alkaa hahmottaa, ketkä kuuluvat samaan ryhmään kuin hän itse. Vaikka jo pienet lapset huomaavatkin erilaisuutta ja ymmärtävät ketkä kuuluvat samaan ryhmään hänen kanssaan, on lasten tietoisuus omasta ja muiden identiteetistä hyvin rajoittunutta. Vaikka lapset huomaavat erilaisuuden muiden kanssa ja oppivat äkkiä ketkä ovat heidän kanssaan samanlaisia, lapsilla ei ole tietoutta siitä, että he kuuluvat etniseen ryhmään. (Laine, 2014, s.76,77,78.)

Varhaiskasvattajien tehtävä onkin tutustuttaa lapset erilaisiin etnisiin ryhmiin, sekä niiden kieliin ja kulttuureihin. Lasten koti-kulttuureita käsiteltäessä voidaan lähteä liikkeelle kulttuurin näkymistä osista kuten vaatetuksesta, kielestä, musiikista, ruokailutavoista ja vuoden kiertoon liittyvistä juhlista eli niin sanotusta jäävuoren huipusta, sillä nämä ovat konkreettisia asioita, jotka pienet lapset ymmärtävät. (Laine, 2014, s.76.) **On kuitenkin tärkeää muistaa, ettei kulttuureihin tutustuminen jää vain jäävuoren huipun käsittelemiseen vaan lasten ymmärryksen kasvaessa käsitellään myös kulttuureiden näkymättömissä olevia osiota.**

Näiden näkymättömissä olevien osioiden kuten arvojen ja asenteiden käsittely on tärkeää, sillä vain kulttuurien näkyvien osien käsittely johtaa tiedon pirstaleisuuteen ja vähemmistöjä koskevien stereotyyppien vahvistumiseen. (Hujala & Turja, 2011, s.241.) Paavola ja Talib (2010, s.13) huomauttavat lisäksi, että **varhaiskasvatuksessa erilaisiin kulttuureihin tulee tutustua lasten omista kieli- ja kulttuuritaustoista käsin, eikä uusiin kulttuureihin tutustuminen saa muodostua arjen eksotiikaksi päiväkodin arkeen.** Tällä tarkoitetaan sitä, että varhaiskasvatuksessa tutustutaan yhdessä lapsiryhmässä esiintyviin kulttuureihin mahdollisimman totuuden mukaisesti, mahdollisesti kulttuurin edustajan vetämänä. Hujala ja Turja (2011, s.99) lisäävät vielä, että varhaiskasvatuksessa keskityttäisiin huomioimaan kulttuureiden yhdistävät tekijät, erojen etsimisen sijaan.

Yhtäläisyyksien etsiminen kehittää myös lapsin myönteistä kuvaa omasta kulttuuristaan, kun hän ei koe kulttuurinsa takia olevansa liian erilainen kuin muut. Lapset peilaavat todella paljon omaa kulttuuri-identiteettiään siihen, kuinka hänen kulttuurinsa suhtaudutaan hänen yhteisöissään. Varhaiskasvatuksessa onkin siis erityisen tärkeää suhtautua lasten kulttuureihin positiivisesti ja varoa sellaista puhetta, jossa lapsia tai heidän etnistä ryhmäänsä eriarvoistetaan. (Hujala & Turja, 2011, s.89-99; Laine, 2014, s.79.) Myös lasten perheitä on hyvä tukea olemaan ylpeitä omasta etnisyydestään, sillä myös vanhempien suhtautumiseen omaan etnisyyteensä vaikuttaa lapsen kulttuuri-identiteetin kehittymiseen. Perheen ja varhaiskasvatuksen tuki on lapselle tärkeää, jotta lapsi voi oppia suhtautumaan etnisyyteensä luontevasti ja olemaan ylpeä siitä. (Laine, 2014, s.79.) Perheen ja varhaiskasvatuksen yhteinen tuki ja yhteiset periaatteet tukevat lapsen kulttuuri-identiteetin kehittymistä tasapainoiseksi. Mikäli kodin ja varhaiskasvatuksen kasvatuseriaatteen ovat hyvin erilaiset voi lapsi kokea joutuneensa kahden kulttuurin ristivetoon ja ettei häntä sekä hänen yhteisöään arvosteta varhaiskasvatuksessa. (Halme & Vataja, 2001, s.11; Hujala & Turja, 2011, s.163.) Esimerkiksi romanilapsi voi tuntea, ettei hänen koti-kulttuuriaan arvosteta varhaiskasvatuksessa, jos hän ei voi toteuttaa romani-kulttuuriin kuuluvia puhtaussääntöjä päiväkodissa (Paavola & Talib, 2010, s.133). Keskustelu lapsen huoltajien kanssa, sekä yhteiset periaatteet estävät lasta joutumasta kahden kulttuurin ristivetoon valtakulttuurin ja lapsen kotikulttuurin välillä. (Halme & Vataja, 2001, s.11; Hujala & Turja, 2011, s.163.) On kuitenkin huomattava, että pienet erot kasvatuseriaatteen ovat luonnollisia, eivätkä aiheuta lapselle välttämättä kriisiä, vaan opettavat lapselle yhteiskuntamme monimuotoisuutta. **Tärkeintä lapsen tasapainoisen kulttuuri-identiteetin kehittymisen kannalta eivät ole varhaiskasvatuksen ja lapsen huoltajien tismalleen samat arvot**

vaan, että lapsi kokee itsensä ja yhteisönsä sekä kulttuurinsa arvostetuksi, hyväksytyksi ja huomioiduksi varhaiskasvatuksen arjessa. (Hujala & Turja, 2011, s.163,234.)

Kielen merkitys kulttuuri-identiteetin rakentumisessa

Aiemmin ajateltiin, että vähemmistölapsen tulisi opetella vain valtaväestön kieli ja kulttuuri, sillä vähemmistökulttuuri nähtiin lapsen valtakulttuurin oppimista hidastavana tekijänä (Laine, 2014, s.99). Lisäksi valtakulttuurin edustajat ovat halunneet estää muiden kielten käytön, sillä sen on pelätty hajottavan yhteiskuntaa. Näistä syistä vähemmistötaustaisten lasten äidinkielen käyttö on ollut rajoitettua kouluissa ja lasten äidinkieltä on käytetty vain valtakielen oppimisen välineenä. (Halme & Vataja, 2001, s.13.)

Nykyään lapsen äidinkielen nähdään olevan merkittävä osa hänen kulttuuri-identiteettiään ja siitä katsotaan olevan paljon hyötyä lapselle esimerkiksi toisen kielen oppimisessa. Kieli on merkittävä osa kulttuuri-identiteettiä, sillä kieli luo yksilölle ryhmään kuulumisen tunteen. (Laine, 2014, s. 98.) Lisäksi kielen avulla mahdollistuvat itsensä tiedostaminen, etiikka ja moraalit (Halme & Vataja, 2001, s.16). Laine (2014, s.98) kuitenkin huomauttaa, ettei kieli kuitenkaan määritä ihmisen etnisyyttä ja kulttuuria vaan on enemmänkin kulttuurin ilmaisukeino, josta heijastuvat yksilön arvot, uskomukset ja asenteet. Lisäksi lapselle äidinkieli on hänen tunne- ja ajattelukielensä (Halme & Vataja, 2001, s.16). **Koska äidinkieli on todella tärkeää lapsen identiteetin kehittymiselle, on tärkeää, että lapsen äidinkielen käyttöä tuetaan sekä lapsen kotona, että varhaiskasvatuksessa.** Varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea myös lapsen perhettä lapsen äidinkielen kehittämisessä, sillä suvun ja perheen yhteinen kieli sitoo lapsen hänen sukuunsa. (Laine, 2014, s.99.)

Varhaiskasvattajan rooli kulttuuri-identiteetin kehittämisessä

Varhaiskasvattajan työ on aina sidoksissa yhteiskunnan arvoihin ja rakenteisiin, sillä varhaiskasvatus on valtaväestön kehittämä instituutio, jossa varhaiskasvattajina toimivat yleensä enemmistökulttuurin edustajat. Tämä aiheuttaa usein sen, että länsimaalaista kulttuuria pidetään varhaiskasvatuksessakin itsestään selvänä ja oikeana toimintatapana. Monet valtakulttuurille sosiaalistuneet kasvattajat ajattelevatkin, että valtakulttuurin tapa on ainoa oikea tapa toteuttaa opetusta ja monikulttuurisuuskasvatusta käytetään vain tilanteissa, joissa kulttuuriryhmien välillä on ongelmia. Tämä näkökulma voidaan todeta vääräksi vasta, kun aletaan tarkastella toimintaa jonkun muun kulttuurin näkökulmasta ja nähdään oman toiminnan sekä ajattelun rajoituneisuus. (Halme & Vataja, 2001, s.44,99.)

Jotta varhaiskasvatus ei olisi vain enemmistökulttuurin edustajan näkökulmasta ja enemmistö-kulttuurin edustajille suunniteltua, tulee varhaiskasvattajalla olla **tietoa sekä omasta kulttuuristaan, että muista kulttuureista, jotta hän voi nähdä ja ymmärtää kulttuureiden välisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia** (Paavola, 2007, s.25). Halme ja Vataja (2001, s.99) huomauttavat, että ei riitä, että varhaiskasvattaja näkee valtakulttuurin ja selvät vähemmistöryhmät, vaan varhaiskasvattajan on ymmärrettävä **valtakulttuurinkin sisällä olevan alakulttuureita**. Mikäli varhaiskasvattajalla ei ole tietoa tai kokemusta vähemmistöistä, saattaa hän tehdä stereotyyppisiä oletuksia vähemmistöistä tiedostamattaan. (Paavola & Talib, 2010, s.75.)

Varhaiskasvattajilla tulee olla tietoa lapsiryhmän lasten koti-kulttuureista, jotta hän voi auttaa lapsia oppimaan parhaan kykynsä mukaan. Valtaväestöön kuuluvan varhaiskasvattajan on helppo käyttää omaa kulttuurista tietoaan samaan entiseen ryhmään kuuluvien opetukseen, mutta muita etnisiä ryhmiä ymmärtääkseen ja opettaakseen hänellä tulee olla tietoa lasten lähtökohdista. Kun varhaiskasvattajalla ja lapsella on hyvin erilaiset elämäkokemukset, arvot ja kontekstit, varhaiskasvattaja ei voi verrata lapsen kehitystä omaan kehitykseensä. Jos varhaiskasvattaja ei ymmärrä lapsen lähtökohtia ja näkemystä asioihin, syntyy usein väärinymmärryksiä sekä vääriä tulkintoja. (Paavola, 2007, s.69.)

Vähemmistöryhmiä koskevan tiedon lisäksi **varhaiskasvattajan tulee olla tietoinen myös omista arvoista ja asenteistaan omaa kulttuuriaan, sekä muita kulttuureita kohtaan**, sillä varhaiskasvattajan arvot ja asenteet heijastuvat kaikkeen hänen suunnittelemaansa varhaiskasvatustoimintaan. Ei kuitenkaan riitä, että varhaiskasvattaja tunnistaa oman arvomaailmansa, vaan hänen on myös työstettävä sitä, sillä arvokeskustelu ja sen kautta tapahtuva ihmiskäsityksen muotoutuminen on tärkeää varhaiskasvattajan ammatillisen kasvun kannalta. (Halme & Vataja, 2001, s.98,99; Paavola, 2007, s.18.) Oman toiminnan reflektointi auttaa myös lasten kulttuuri-identiteettiä tukevien kasvatustavoitteiden laatimista (Paavola, 2007, s.18). Omien asenteiden ja uskomusten reflektointi varhaiskasvatuksessa on erityisen tärkeää lasten kannalta, sillä kasvattajan lasta koskevilla asenteilla, uskomuksilla ja odotuksilla nähdään olevan suora yhteys lapsen koulumenestykseen ja -käyttäytymiseen (Halme & Vataja, 2001, s.98; Paavola & Talib, 2010, s.75). Halme ja Vataja (2001, s.98) huomauttavatkin, että varhaiskasvattaja voi omalla toiminnallaan edistää yhteiskunnan muuttumista tasa-arvoisemmaksi ja oikeudenmukaisemmaksi, suunnittelemalla sellaista toimintaa, joka ottaa jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet huomioon.

Kun varhaiskasvattajalla on tarvittavat tiedot, taidot sekä asenteet voi varhaiskasvattaja alkaa suunnitella lasten kulttuuri-identiteettejä tukevaa varhaiskasvatustoimintaa. Paavolan ja Talibin (2010, s.130,299,231) mukaan lapsen kulttuuri-identiteettiä tukeva varhaiskasvatus toiminta on sellaista, jossa **kaikki varhaiskasvatuksessa käytettävät materiaalit, kuten oppimateriaalit valitaan siten, että ne ottavat huomioon moninaisuuden**, lapsilla on mahdollisuus käyttää ja oppia omaa äidinkieltään ja jossa varhaiskasvattajilla on korkeat, mutta yksilölliset ja positiiviset odotukset kaikkia lapsia kohtaan. Laine (2014, s.93) lisää vielä, että varhaiskasvatuksen tehtävä on lapsen kulttuuri-identiteetin tukemisen lisäksi rohkaista lapsia osallisuuteen niin suomalaisessa yhteiskunnassa, lapsen omassa kieli- ja kulttuuriyhteisössä sekä kansainvälistyvässä maailmassa.

Sen lisäksi, että varhaiskasvattajan tehtävä on huomioida jokaisen lapsen kulttuuritausta ja henkilökohtaiset tarpeet kaikessa varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvattajan tehtävä on myös taata jokaiselle lapselle turvallinen varhaiskasvatus. Vuonna 2016 voimaan tulleessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (s.31) määritellään, että varhaiskasvatuksessa pidetään huolta koko yhteisön fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että kiusaaminen on varhaiskasvatuksessa kiellettyä ja siihen puututaan ja sitä ehkäistään (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, s.31). Varhaiskasvattajan tehtävä onkin siis pyrkiä estämään kiusaaminen ja mahdollistaa kaikille lapsille turvallinen olo varhaiskasvatuksessa (Paavola & Talib, 2010, s.68). **Parhaiten kiusaamista voidaan varhaiskasvatuksessa estää antamalla lapsille mahdollisuus kysellä ja ihmetellä monimuotoisuutta yhdessä kasvattajien kanssa** (Halme & Vataja, 2001, s.44). Paavola ja Talib (2010, s.68) toteavatkin, että paras tapa ehkäistä kiusaamista varhaiskasvatuksessa on tehdä erilaisuudesta normaalia, eikä kiusaamisaihetta.

5 Havainnot ja johtopäätökset

Tässä kappaleessa tulen esittelemään tutkielmani havainnot ja johtopäätökset. Havaintoni olen jäsentänyt kahden tutkimuskysymyksen alle niin, että havaintoni vastaavat tutkimuskysymyksiini.

1. Miten Suomen perinteiset vähemmistöt on huomioitu varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa?

Kuten luvusta 4.1 voi huomata varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat muotoutuneet huomioimaan monikulttuurisuuden entistä laaja-alaisemmin. Ennen 2010-lukua monikulttuurisuuskasvatukseen nähtiin koskevan vain vähemmistöryhmiin kuuluville lapsille ja monikulttuurisuuskasvatusta toteutettiin erillisissä tuokioissa, joihin vain tiettyyn vähemmistöön kuuluvat lapset otettiin. Monikulttuurisuuskasvatusta nähtiin vain tavaksi sulauttaa etnisiin vähemmistöihin kuuluvat lapset enemmistöön. 2010-luvulle tultaessa monikulttuurisuuskasvatusta on alettu nähdä kaikille lapsille tarpeellisena, kaiken varhaiskasvatuksen läpi leikkaavana teeman, joka opettaa lapsia olemaan ylpeitä omasta kulttuuri-identiteetistään, sekä hyväksymään erilaisuutta.

Monikulttuurisuuskasvatusta lisäannettyä varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa, myös Suomen perinteisten vähemmistöjen huomiointi on samalla noussut paremmin esille näissä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa. Suomen perinteisten vähemmistöjen ja ylipäättään vähemmistöjen huomiointi varhaiskasvatuksessa on muuttunut myös siten, että lapsia ei enää pidetä vain tietyn kulttuurin edustajana, vaan lapset nähdään jokainen yksilönä ja perheet nähdään jokainen omana yksikkönään, joilla on omat arvot ja normit. Jokaisen lapsen kotikulttuuri pyritään myös huomioimaan varhaiskasvatuksessa ja yhteistyötä perheiden ja vanhempien sekä erilaisten yhteistöiden (kuten romanit ja saamelaiset) kanssa tehdään tiivistä yhteistyötä.

Vaikka vasuissa ja esiopseissa korostetaan, että lapset kohdataan yksilöinä, on vuosien 2010 ja 2014 esiopseissa kappaleet saamelaisista ja romaneista, joissa kerrotaan, kuinka saamelaista ja romanikulttuuria tulisi käsitellä varhaiskasvatuksessa. Vaikka Suomen perinteisiä vähemmistöjä käsittelevien kappaleiden määrä esiopseissa ei ole kasvanut on Suomen perinteisten vähemmistöjen huomiointi ainakin varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa lisääntynyt monikulttuurisuuden huomioinnin lisäannettyä.

Vaikka Suomen perinteisten vähemmistöjen huomioiminen onkin näin kehittynyt varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, on kuitenkin kiinnitettävä huomiota myös näissä asiakirjoissa oleviin epäkohtiin jotka koskevat Suomen perinteisiä vähemmistöjä. Tällaisia ovat esimerkiksi se että varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissakaan Suomen perinteiset vähemmistöt eivät ole samanarvoisessa asemassa. Esimerkiksi suomenruotsalaisia ei missään asiakirjassa todeta omaksi vähemmistöksen, mutta ruotsin kielen asemasta varhaiskasvatuksessa kyllä puhutaan. Saamelaisilla taas on jopa omat varhaiskasvatuksen perusteet, joita noudatetaan saamelaisalueella, mutta kansallisissa vasuissa ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, saamelaisilla ovat melkein samat oikeudet, kuin romaneillakin. Voidaan siis todeta, että saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa saamen kieli ja kulttuuri on huomioitu todella hyvin, mutta saamelaisalueen ulkopuolella saamen kielen ja kulttuurin huomioiminen saattaa jäädä todella vähälle. Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa romaneilla on kuitenkin kaikista heikoin asema, sillä heillä ei ole omaa vasua, eikä oikeutta saada varhaiskasvatusta omalla kielellään. Vaikka esiopsiin onkin kirjattu romanilapsen oikeus saada romanikielen opetusta, jää opetus monen lapsen kohdalla saamatta.

Voidaan siis todeta, että vaikka monikulttuurisuuden ja Suomen perinteisten vähemmistöjen huomiointi varhaiskasvatuksessa onkin kehittynyt yhteiskunnan monikulttuuristuessa, on varhaiskasvatuksessa silti paljon tekemistä, ennen kuin voidaan todella puhua tasa-arvoistavasta varhaiskasvatuksesta. Jotta varhaiskasvatus voisi olla tasa-arvoista, tulisi kaikki vähemmistöt jo varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa huomioida samalla tavalla, ja antaa kaikille Suomen vähemmistöille samat oikeudet varhaiskasvatuksessa.

2. Miten aiemmin julkaistussa tieteellisessä kirjallisuudessa on kuvattu Suomen perinteisten vähemmistöjen huomiointia varhaiskasvatuksen kentällä?

Kuten jo ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastauksessa tuli ilmi Suomen perinteiset vähemmistöt ovat hyvin eriarvoisessa asemassa keskenään varhaiskasvatuksen kentällä. Edistystä Suomen perinteisten vähemmistöjen huomioimisessa on kuitenkin tapahtunut, sillä opetushallitus on tuottanut esimerkiksi romaneille aapisia sekä muuta kirjallisuutta. Saamelaisten lasten asema varhaiskasvatuksen kentällä on parantunut huomattavasti ajan saatossa ja nykyään saamea äidinkielenään puhuvilla lapsilla on oikeus saamenkieliseen varhaiskasvatukseen, sekä esiopetukseen, varsinkin jos he asuvat saamelaisalueella. Lisäksi saamenkieliseen varhaiskasvatukseen on tehty omat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka noudattavat saamelaista

kulttuuria. Vaikka saamelaiset onkin huomioitu hienosti saamelaisalueella, on saamen kielen ja kulttuurin huomiointi muualla Suomessa varhaiskasvatuksen piirissä hyvin vähäistä. Saamelaiten lisäksi myös suomenruotsalaisilla on mahdollisuus saada varhaiskasvatusta omalla äidinkielellään ruotsinkielisissä päiväkodeissa. Saamenkielisellä ja ruotsinkielisellä varhaiskasvatuksella pyritään vahvistamaan lasten kotikulttuuria sekä laajentamaan äidinkielen käyttöaluetta kotoa varhaiskasvatukseen ja myöhemmin kouluun. Myös romanien kielen ja kulttuurin tukemiseen annetaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mahdollisuus toteamalla, että romanilapsille tarjotaan romanikielen opetusta mahdollisuuksien mukaan. Käytännössä romanikielen opetusta tapahtuu varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa todella vähän, jos ollenkaan. Aiemmin tehdyssä tutkimuksessa korostetaan kuitenkin, että lasten kulttuuri-identiteetin kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että lapset kokevat äidinkieltä ja kotikulttuurinsa hyväksytyksi ja arvostetuksi varhaiskasvatuksessa.

Yhteenvedon voidaan siis sanoa, että aiempien tutkimusten mukaan Suomen perinteiset vähemmistöt huomioidaan varhaiskasvatuksessa vaihtelevasti. Saamelaiset lapset saavat parhaiten tukea kulttuuri-identiteetilleen saamelaisalueella, sillä siellä on eniten tietoa saamenkielestä ja kulttuurista. Suomenruotsalaiset taas saavat parhaiten tukea kieli- ja kulttuuri-identiteetilleen ruotsinkielisessä päiväkodissa, jossa he voivat kommunikoida äidinkielellään. Suomen perinteisistä vähemmistöistä romanien asema on kaikista heikoin, sillä he eivät voi saada varhaiskasvatusta omalla kielellään tai heidän kulttuurilleen suunniteltuna. Yleensä romanien tietämys varhaiskasvatuksesta on myös heikko, sillä monille vanhemmille päiväkotikonsepti on aivan vieras romanien historian takia. Romaniperheitä olisikin hyvä tukea mahdollisimman paljon varhaiskasvatuksessa huomioimalla romanikulttuuri päiväkodin toiminnassa ja kertomalla romani vanhemmille varhaiskasvatuksen hyödyistä lapsen kehitykselle.

Jotta varhaiskasvattaja voi huomioida romanikulttuurin tai minkä tahansa muun kulttuurin varhaiskasvatuksessa ja tukea näin lapsen kulttuuri-identiteetin kehitystä, tulee varhaiskasvattajalla olla tietoa erilaisista kulttuureista. Varhaiskasvattajien kulttuuritietämystä tulisi lisätä varhaiskasvatukseen pätevöittämissä koulutuksissa, jotta varhaiskasvattajat olisivat valmiita kohtaamaan erilaisuutta varhaiskasvatuksen kentällä. On kuitenkin muistettava, että tärkein tieto lasten perheistä ja kotikulttuurista saadaan perheiltä itseltään.

6 Pohdintaa

Tämän tutkielman aihealue oli suhteellisen laaja, mikä osaltaan esti syvemmän perehtymisen yhteen tiettyyn vähemmistöön. Halusin kuitenkin tutkia kaikkia kolmea vähemmistöä, sillä mielestäni varsinkaan näistä kolmesta Suomen perinteisestä vähemmistöstä ei puhuta tarpeeksi varhaiskasvatuksen kentällä tai tutkimuksessa. Varsinkin tutkimuksia romaneista ja suomenruotsalaisista on kohtuullisen vähän verrattuna esimerkiksi saamelaisista tai maahanmuuttajista tehtyihin tutkimuksiin. Huomasinkin selkeitä tutkimusaukkoja aiheessani heti aloittaessani tutkielmaani, mutta koin että nämä aiheet olisivat vaatineet laajempaa empiiristä tutkimusta, eivätkä ne soveltuneet kandidaatin tutkielman aiheeksi. Aiheen tutkimista voisi kuitenkin jatkaa esimerkiksi tarkastelemalla, miten romanit huomioidaan varhaiskasvatuksen kentällä, eli päiväkodin arjessa tai tutkimalla mitä romanit toivoisivat varhaiskasvatukselta ja miten he halusivat tulla huomioiduiksi varhaiskasvatuksessa. Samoja aiheita voisi tutkia myös suomenruotsalaisten osalta.

Luotettavuudesta

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on hyvin hankala arvioida, sillä tutkimuksen luotettavuus riippuu siitä, mitä epistemologista totuusteoriaa käytetään. Käytän kuitenkin työssäni konsensukseen perustuvaa totuusteoriaa, sillä se perustuu ihmisten välisiin sopimuksiin ja kielikuviin. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 131-132). Valitsin totuusteoriakseni konsensukseen perustuvan teoria, sillä varhaiskasvatusta säätelevät normit ovat aina ihmisten näkökulmia ja sopimuksia siitä, millaista on hyvä elämä ja mitä elämässä arvostetaan.

Tutkijana arvioin tutkimukseni luotettavuuden ainakin oman työni osalta suhteellisen luotettavaksi. Tuomen ja Sarajärven (2002, s.133) mukaan esimerkiksi se pyrkiikö tutkija ymmärtämään lähdeään vai suodattaako hän saamaansa tietoa oman kehyksensä läpi vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Omalla kohdallani tällaisia suodattimia voisivat olla se, että en itse kuulu tutkimiini vähemmistöihin, vaan tutkin Suomen perinteisten vähemmistöjen asemaa varhaiskasvatuksessa valtakulttuurin näkökulmasta. Olen kuitenkin pyrkinyt kuitenkin puolueettomuuteen tutkielmassani ja välittänyt aineistostani saamani tiedon tutkielmaani sellaisena kuin olen sen ymmärtänyt lähteistäni. Tutkielmani luotettavuuteen voi kuitenkin vaikuttaa myös käyttämieni lähteiden luotettavuus, sillä en voi olla varma ovatko edellisten tutkimusten tekijät

ymmärtäneet kuulemaansa oikein. Olen kuitenkin pyrkinyt valikoimaan aineistoni siten, että se olisi tieteellisesti pätevää, eikä näin aiheuttaisi vääriä johtopäätöksiä.

Lähteet

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Forsander, A. (2001). Monietnisyys, yhteiskunta ja työ. [Helsinki]: Palmenia.
- Halme, K. & Vataja, A. (2011). Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi
- Hujala, E. & Turja, L. (2011). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttunen, L., Löytty, O., Suurpää, L. & Ruuska, P. (2005). Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino.
- Jäppinen, J. (2009). Varokaa mustalaisia!: Väärinymmärryksen historiaa: Suomen romanien vaihteita ja kulttuuria. Helsinki: Helsingin kaupungin museo.
- Laine, M. (2014). Kulttuuri-identiteetti & kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Lillberg, E. (2010). Romanilapsen kohtaaminen esi- ja perusopetuksessa (2. korj. p.). Helsinki: Opetushallitus
- Mattus, I. (2009). Saamelainen varhaiskasvatussuunnitelma: Säämi aarâhšoddâdemvuávám. [Inari]: Inarin kunta.
- Opetushallitus, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja perusteprosessi, 25.4.2016. Saatavilla <http://static.beyondcreative.fi/1/event/materials/13/be33b6e9475cb79541d11182ada54ccf.pdf> luettu 5.2.2018
- Paavola, H. (2007). Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Paavola, H., Talib, M. (2010). Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pentikäinen, J., Hiltunen, M. & Wynne-Ellis, M. (1995). Cultural minorities in Finland: An overview towards cultural policy (2. rev. ed.). Helsinki: Finnish National Commission for Unesco.
- Perustuslaki 731/1999. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Rekola, T., Tervonen, M., Lindberg, V., Nordström, G., Friman-Korpela, S., Halmetoja, R., . . . Pulma, P. (2012). Suomen romanien historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Salminen A. (2011) Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan Yliopisto.

- Saamen kielilaki 1086/2003. Annettu Helsingissä 15 päivänä joulukuuta 2003. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20031086?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=kielilaki>
- Sintonen, T., Pitkänen, P., Puuronen, V., Huttunen, L., Zechner, M., Reuter, A., . . . Heikkilä, E. (2006). Ylirajainen kulttuuri: Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2015). Critical eye on education. [Tallinna]: [United Press Global].
- Varhaiskasvatuslaki 19.1.1973/36. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Äärelä, R. (2016). "Dat ii leat dušše dat giella": "Se ei ole vain se kieli": tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Rovaniemi: University of Lapland.
- (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2. tark. p.). [Helsinki]: Stakes.
- (2010). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [Helsinki]: Opetushallitus.
- (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 (2. painos.). [Helsinki]: Opetushallitus.