

Maria Moisander

**VARHAISKASVATUSHENKILÖSTÖN
KÄYTTÖTEORIAMUUS
LAAJAMITTAISESSA KAKSIKIELISESSÄ
VARHAISKASVATUKSESSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Marraskuu 2022

TIIVISTELMÄ

Maria Moisander: Varhaiskasvatushenkilöstön käyttöteoriat muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja
Marraskuu 2022

Kaksikielisiin varhaiskasvatusryhmiin tulee niin valmiiksi kaksikielisiä kuin myös täysin suomenkielisiä lapsia. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatushenkilöstön käyttöteorioita erityisesti suomenkielisiä lapsia ajatellen. Käyttöteoria tässä tutkimuksessa tarkoittaa muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä kyseisen varhaiskasvatuksen ensisijaisista tavoitteista sekä suomenkielisille lapsille suunnitelluista kielijärjestelyistä sekä opetusmenetelmistä vieraan kielen oppimiseksi. Tutkimuksessa kartoitettiin myös sitä, millaisista taustatekijöistä käyttöteoriat muodostuivat. Käyttöteoria on henkilökohtainen ja voi muodostua muun muassa erilaisista uskomuksista, kokemuksista, arvoista ja käsityksistä. Käyttöteoria ohjaa pedagogista toimintaa. Kaksikielisestä varhaiskasvatuksesta kaivataan lisää tutkimusta, johon tämä tutkimus tuo oman panoksensa.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen parissa, eri ammattirooleissa työskentelevää henkilökuntaa, sillä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään käyttöteorioiden taustalla vaikuttavaa ajattelua sekä tavoiteltuja käytäntöjä. Yksilöhaastatteluja kertyi viisi.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteiden taustalla voi esiintyä sekä lapsuuden itseisarvoa korostavaa ajattelua ilman kielellisen tuottamisen painetta että tavoitteellisuutta vieraan kielen oppimisen suhteen vieraskielistä jatkumoa ajatellen. Toisaalta tavoitteisiin liittyi myös epäselvyyttä tai epävarmuutta. Kielijärjestelyjen osalta suomenkielisten lasten vieraan kielen oppimiseksi tavoiteltiin etupäässä kielen tiukkaa erottelua. Toisaalta myös äidinkielen joustavaa vähentämistä sekä joustavaa moninaisuutta esiintyi käytännössä, mahdollisesti enemmänkin kuin henkilöstö itse tiedosti. Opetusmenetelmäkäytännöissä näkyi usein yhteys erilaisiin kielijärjestelyihin liittyviin ajatusmalleihin. Tärkeänä esiin nostettiin myös pedagogisen taidon merkitys sekä positiivinen oppimisilmapiiri. Käyttöteorioiden taustalla oli erilaisia tekijöitä, joissa painottuivat varhaispedagogiikan osuus sekä usein kokeilu menetelmien osalta. Osittain taustalla oli kaksikieliseen pedagogiikkaan saatua koulutusta sekä kaksikielisen varhaiskasvatuksen tutkimista. Tulosten pohdinta nosti kuitenkin esiin kysymyksen kaksikielisen pedagogiikan koulutuksen tarpeesta muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen henkilöstöä ajatellen muun muassa henkilöstön tavoitteiden selkiyttämiseksi sekä oman toiminnan tiedostamiseksi.

Avainsanat: käyttöteoria, kaksikielinen varhaiskasvatus, kaksikielisyys, kielijärjestelyt, vieraan kielen oppiminen, vieraan kielen opettaminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KAKSIKIELISYYS JA KÄYTTÖTEORIA	8
2.1	Kaksikielisyyden määrittelyä	8
2.2	Muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen käyttöteoria – näkemyksiä kielijärjestelymahdollisuuksista	9
2.3	Muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen käyttöteoria – joustava moninaisuus?	10
2.4	Muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen käyttöteoria – suhtautuminen suomenkielisen lapsen äidinkieleen ja identiteettiin oppimisen tueksi	11
3	VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN	15
3.1	Omaksuminen ja oppiminen	15
3.2	Vieraan kielen opettamisen menetelmiä	16
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	19
5.1	Kvalitatiivinen tutkimus.....	19
5.2	Teemahaastattelu	19
5.3	Haastateltavien asiantuntijuuspiirteiden pohdintaa	20
5.4	Haastateltavat	22
5.5	Haastattelujen toteutus	24
5.6	Analyysin kulku	25
5.6.1	<i>Litteroinnin eteneminen</i>	25
5.6.2	<i>Analyysiyksikön valinta</i>	25
5.6.3	<i>Analyysi</i>	26
6	TULOKSET	30
6.1	Lapsuuden itseisarvo vai kielelliset odotukset tulevaisuutta ajatellen (being or becoming)	30
6.2	Kielijärjestelyt ja opetusmenetelmät	32
6.3	Varhaiskasvatushenkilöstön käyttöteorioiden taustatekijät	36
7	POHDINTA	38
	LÄHTEET	44
	LIITE: HAASTATTELURUNKO	48
 TAULUKOT		
TAULUKKO 1.	ANALYYSIYKSIKÖIDEN PELKISTYKSET	27
TAULUKKO 2.	PELKISTYSTEN RYHMITTELY JA NIMEÄMINEN ALALUOKIKSI	28
TAULUKKO 3.	ALALUOKISTA YLÄLUOKAT	28
TAULUKKO 4.	YLÄLUOKISTA PÄÄLUOKAT	29

1 JOHDANTO

Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään Suomessa tarjottavaan kaksikieliseen varhaiskasvatukseen, josta Monella kielellä Suomen kunnissa 2017 –selvityksen (Peltoniemi ym., 2018, s. 70) mukaan kaivataan lisää tutkimusta. Tutkimuksen tavoite on selvittää varhaiskasvatushenkilöstön käyttöteorioita muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa.

Peltoniemen ym. (2018, s. 56) mukaan muuhun laajamittaiseen kaksikieliseen varhaiskasvatukseen opettajia rekrytoitaessa yleisesti ottaen erittäin tärkeänä kriteerinä pidetään varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuutta ja melko tärkeänä työkokemusta muussa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa. Vahvaan kielitaitoon (syntyperäisen kielitaito tai lähes syntyperäisen kielitaito), kielitutkinnolla tai muulla osoitettuun kielitaitoon ja vähintään esimerkiksi aineopintoihin opetuskielessä sen sijaan suhtaudutaan erittäin vaihtelevasti. Peltoniemen ym. (2018) selvitystä hieman aiemmin myös vuonna 2012 ilmestyneessä selvityksessä vieraskielisen varhaiskasvatuksen tärkeimpänä rekrytointikriteerinä pidettiin lastentarhanopettajan koulutusta, mutta sen lisäksi myös opettajan kielitutkinnolla tai –testillä osoitettua kielitaitoa (Kangasvieri ym., 2012). Melko tärkeänä pidettiin tuolloinkin myös opetuskokemusta. Kangasvierin ym. (2012) selvityksen mukaan vieraskielisen toiminnan toteutus suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa on hajanaista. Kyseisen selvityksen mukaan vieraskielistä opetusta annetaan moninaisin koulutustaustoin. Taustalla ei useinkaan ole koulutusta monikielisydestä sekä siihen liittyvistä didaktisista ja pedagogisista kysymyksistä.

Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoriaa monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa tutkineiden Palojärven ym. (2021) mukaan käyttöteoriaan liittyvä tutkimus on toistaiseksi keskittynyt enimmäkseen koulun opettajiin sekä opettajaopiskelijoihin ja varhaiskasvatuksessa aihetta on lähinnä sivuttu. Myös Palviainen ym. (2016, s. 614) ovat sitä mieltä, että kaksikielisten opettajien ymmärryksen syventämistä omasta toiminnastaan ja roolistaan kielikäytännöissä

on tutkimuksessa huomioitu vähän. Heidän mukaansa näin on erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa. Mård-Miettinen ym. (2015) ovat tutkineet kaksikielisen pedagogiikan toteuttamista mutta heidän tutkimusmenetelmänsä eroaa tämän tutkimuksen menetelmästä, minkä lisäksi kyseisessä tutkimuksessa kaivattiin lisää tutkimusta muun muassa kaksikielisen pedagogiikan soveltamismahdollisuuksista. Vaikuttaa siis siltä, että nimenomaan kaksikielisen varhaiskasvatuksen kielikasvatuksen käyttöteorioiden sisällöistä ja taustoista kaivattaisiin lisää tutkimusta.

Käyttöteoria sisältää Aaltosen ja Pitkäniemen (2002, s. 182) mukaan ihanteita ja tavoitteita. Toisaalta Aaltosen ja Pitkäniemen (2002, s. 182) mukaan tarvitaan myös tietoa, miten teoria saadaan käytännössä elämään. Palojärven ym. (2021, s. 125) tutkimuksessa käyttöteorian määritellään tarkoittavan opettajan uskomuksiin, kokemuksiin, arvoihin ja käsityksiin pohjautuvaa näkemystä hyvästä opetuksesta, joka taas ohjaa opettajan pedagogista toimintaa käytännössä. Opettaja oppii opetuskokemustensa avulla, jolloin käyttöteorian voidaan ajatella olevan käytännössä testattu ja itseään vahvistava teoria (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002). Opettaja uskoo sellaisiin opetusta ohjaaviin periaatteisiin, jotka toimivat myös käytännössä. Korkeakoski (2000, s. 162) kuvaa käyttöteoriaa seuraavasti: ”Käyttöteoriaansa avulla opettaja perustelee päätöksensä, toimintaansa ja valintojaan”. Sisäistetty ja uusiutuva käyttöteoria opetuksesta lukeutuu Korkeakosken (2000, s. 168) mukaan myös opettajan tasokkaaseen ammatilliseen osaamiseen. Tässä tutkimuksessa käyttöteoria nähdään varhaiskasvatushenkilöstön käsityksinä muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen ensisijaisista tavoitteista sekä suomenkielisiä lapsia varten ajatelluista kielijärjestelyistä ja opetusmenetelmistä vieraan kielen oppimiseksi.

Opettajan kielikasvatuksen käyttöteorioita voisi selvittää useammallakin asteella: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus [OPH], 2018) kuvaamissa kielirikasteisessa (suppeampi kaksikielinen varhaiskasvatus) ryhmässä (vieraan kielen osuus korkeintaan 25 %), kotimaisten kielten kielikylvyssä, muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa (vieraan kielen osuus vähintään 25 %), Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016) kuvaamissa kaksikielisissä esiopetusryhmissä sekä 2020 alkaneen A1-kielen alkuopetuksessa (Opetus- ja

kulttuuriministeriö, 2018; Virkkunen & Toivola, 2020, s. 52). Tässä tutkimuksessa keskitytään muuhun laajamittaiseen kaksikieliseen varhaiskasvatukseen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018, s. 51) määrittelee laajamittaisen ja suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen eron näin: ”Suppeamman kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on herättää lasten mielenkiinto ja myönteinen asenne kieliä kohtaan. Laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa pyritään luomaan lapsille valmiuksia toimia kaksi- tai monikielisessä ympäristössä.” Tämän lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018) laajamittainen kaksikielinen varhaiskasvatus jaetaan sekä kotimaisten kielten varhaiseen täydelliseen kielikylpyyn varhaiskasvatuksessa että muuhun laajamittaiseen kaksikieliseen varhaiskasvatukseen. Näiden kahden toteutusten välillä on joitakin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävimpiä erilaisia lähtökohtia voisivat olla toiminnan pääasiallinen kieli sekä toiminnan kielelliset tavoitteet jatkumoa ajatellen. Kielikylvyssä varhaiskasvatuksen pääasiallinen toimintakieli on kielikylpykieli, kun taas muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa osa toiminnasta vähintään 25 % on tarkoitus toteuttaa jollakin muulla kuin varhaiskasvatuslaissa säädetyllä kielellä. Kielikylvyn tavoite on, että lapsella on valmius siirtyä kielikylpynä toteutettuun esiopetukseen ja perusopetukseen. Muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoite sen sijaan jakautuu kahteen suuntaan: toiminnan tavoite on, että lapsi voi siirtyä joko kaksikieliseen tai suomen- tai ruotsinkieliseen esiopetukseen ja perusopetukseen.

Varhaiskasvatussuunnitelman (OPH, 2018, s. 51–52) mukaan laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa

Toiminta suunnitellaan siten, että eri kieliryhmät saavat kielen kehitykselleen tarvittavaa tukea. (--) toiminta suunnitellaan niin, että kahdella kielellä toteutetusta varhaiskasvatuksesta muodostuu kokonaisuus, jossa molemmat kielet ovat läsnä ja kehittyvät vähitellen henkilöstön mallintamisen ja lasten aktiivisen toiminnan kautta. Mikäli mahdollista, kukin henkilöstöön kuuluva jäsen käyttää vain jompaakumpaa kieltä aktiivisesti. Lapsella tulee olla mahdollisuus tulla ymmärretyksi myös äidinkielellään, suomeksi tai ruotsiksi.

Verrattuna vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden (Stakes, 2005, s. 42) kuvaukseen vieraskielisestä varhaiskasvatuksesta viimeisimpien

linjojen voidaan ajatella huomioivan suomenkielisten lasten äidinkielenkin kehityksen tukemisen aktiivisemmin myös muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa. Vuoden 2005 perusteissa (2005, Stakes, s. 42) vieraskielistä varhaiskasvatusta kuvataan nimittäin lyhyesti näin: ”Vieraskielinen varhaiskasvatus tapahtuu jollain muulla kuin kotimaisella kielellä. Vieraskielisessä varhaiskasvatuksessa olevien lasten vanhemmilla on vastuu lapsen äidinkielen kehittymisestä.”

Kaksikielisellä varhaiskasvatuksella Palojärven ym. (2021, s. 124) mukaan tarkoitetaan ”kahden kielen käyttämistä opetuksessa ja ohjauksessa niin, että molemmat kielet ovat opetuksen välineenä.” Garcían (2009) mukaan kaksikielisen kasvatuksen tarkoitus on ennen kaikkea antaa merkityksellinen ja tasavertainen kasvatus, joka rakentaa myös avarakatseisuutta muita kieli- ja kulttuuriryhmiä kohtaan. Kahden kielen käyttö kasvattaa tähän. Vieraan kielen lisäksi tärkeää on keskittyä myös siihen, että oppijoista tulisi globaaleja ja vastuullisia kansalaisia oppiessaan toimimaan kulttuurien välillä (García, 2009).

Kaksikielisiin ryhmiin voi tulla sekä molempia kieliä (Suomessa suomi tai ruotsi ja jokin muu kieli) valmiiksi hallitsevia lapsia että täysin suomenkielisiä lapsia, joille ryhmän vieras kieli ei ole ennestään tuttu. Tässä tutkimuksessa keskitytään niihin lapsiin, joiden äidinkieli on suomi.

Alun johdannon jälkeen käsittelen toiseksi lyhyesti kaksikielisyyttä, johon liittyen esitän muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen käyttöteoriaan mahdollisia vaihtoehtoisia kasvatusmalleja eri tutkijoiden jäsenysten pohjalta huomioiden niin kielijärjestelyt kuin myös suhtautumisen suomenkielisten lasten äidinkieleen. Kolmanneksi nostan esiin vieraan kielen oppimisen ja sen opettamiseen liittyvät menetelmät. Neljänneksi kuvaan tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset, joiden jälkeen raportti etenee tutkimuksen toteutukseen, analyysiin ja tulosten esittämiseen. Lopuksi esitän pohdintani tutkimuksen pohjalta.

2 KAKSIKIELISYYS JA KÄYTTÖTEORIA

2.1 Kaksikielisuuden määrittelyä

Hassinen (2005, s. 21) on määritellyt *kaksikielisyyttä*:

Kaksikielisyys on sitä, että ihminen pystyy aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään (vartuneempi myös lukemaan ja kirjoittamaan) ja ajattelemaan kahdella kielellä ja automaattisesti vaihtamaan niitä, vaikka lähes samantasoista osaamista molemmissa kielissä ei ole saavutettu. Myös aikuiset pystyvät omaksumaan toisen kielen. Kaksikielisyys ei ole vain koulun tai kurssin kielenopetuksen tulosta, vaan kieltä omaksuvan on elettävä puhuttavien kielten ympäristössä.

Hassinen (2005, s. 10, 17) erottelee myös lähes syntymästä saakka kehittyneen kaksikielisuuden, simultaanisen eli samanaikaisen kaksikielisuuden, sekä kolmannen ikävuoden jälkeen kehittyneen kaksikielisuuden, sukseksiivisen eli peräkkäisen kaksikielisuuden. Lapset tulevat muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen ryhmiin noin 2–5-vuotiaina, joten kyseinen kasvatus voi tarjota mahdollisuuden sukseksiivisen kaksikielisuuden kehittymisen alkamiselle. Päiväkoti-ikäisellä leikkikieleen vaikuttaa Hassisen (2005, s. 76) mukaan kuitenkin leikkikaverien ja hoitajien kieli, jolloin ryhmän kielellinen rakenne vaikuttaa myös sukseksiivisen kaksikielisuuden kehittymisen mahdollisuuksiin.

Kappaleen alussa esitettyyn Hassisen (2005, s. 21) kaksikielisuuden määrittelyyn peilaten voidaan pohtia muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatushenkilöstön kielirepertuaaria ja käyttöperusteita. Millaisena kaksikielisen varhaiskasvatuksen kaksikielisuuden malli henkilökunnan tarjoamana lapsille nähdään? Onko Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) suositus siihen, että yksi aikuinen käyttäisi yhtä kieltä, toimiva malli? Entä olisiko lasten saaman kaksikielisen mallin saamiseksi perusteltua pohtia sitä, että ryhmän jokainen aikuinen puhuisi molempia ryhmässä käytettäviä kieliä? Jälkimmäinen siitäkin huolimatta, ettei kasvattaja hallitsisi kieliä

samantasoisesti? Voisiko olla sallittua, että myös henkilökunta tekisi joskus kielellisiä virheitä, jolloin myös lapset saisivat mallin yrittämisen positiivisuudesta? Palviaisen ym. (2016, s. 625) tutkimuksen kaksikielisen varhaiskasvatuksen opettajat pitivät tärkeänä aikuisten rohkenemista virheistään huolimatta puhua vierasta kieltä, sillä näin myös lapset rohkaistuvat käyttämään heille vierasta kieltä. Tutkimuksen eräs opettaja uskoi, että opettaakseen lapsia käyttämään kahta kieltä varhaiskasvatuksen opettajien olisi oltava monikulttuurisia itse ja puhuttava molempia varhaiskasvatuksessa käytettäviä kieliä.

2.2 Muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen käyttöteoria – näkemyksiä kielijärjestelymahdollisuuksista

García (2009) on jäsentänyt erilaisia kaksikielisen kasvatuksen malleja. Tutkimuksissaan myös Mård-Miettinen ym. (2015) ja Palviainen ym. (2016) ovat pohjanneet kielijärjestelyjäsenyksensä Garcían (2009) jäsenyksille. Sekä Garcían (2009) että mainittujen tutkimusten jäsenysten pohjalta tässä tutkimuksessa nostetaan ensimmäiseksi esiin *kielten tiukka erottelu*, toiseksi *äidinkielen joustava vähentäminen* ja kolmanneksi *joustava moninaisuus*.

Kielten tiukalla erottelulla kasvattajien suhteen tarkoitetaan sitä, että yksi aikuinen puhuu vain yhtä kieltä. Toisin sanoen joku aikuinen ryhmässä puhuu esimerkiksi vain vierasta kieltä ja joku aikuinen vain suomenkielisten lasten äidinkieltä suomea. Äidinkielen joustava väheneminen taas viittaa siihen, että äidinkieltä käytetään toisinaan mutta mahdollisimman vähän. Tarkoitus on käyttää äidinkieltä ikään kuin ylimenokielenä, jotta päästään hankalilta tuntuviissa kommunikointitilanteissa eteenpäin tavoitteena jatkaa keskustelua lopulta kuitenkin vieraalla kielellä. Äidinkielen käyttö siis sallitaan mutta mielellään vain tarvittaessa, jotta lapsen ymmärrys keskustelussa säilyy. Joustavalla moninaisuudella taas tarkoitetaan sitä, että molempien kielten käyttö nähdään luonnollisena ja molempia kieliä käytetään joustavasti, joko satunnaisesti tai tietoisesti vaihdellen. Näistä käytetään nimityksiä satunnainen ja vastuullinen koodinvaihto. Vastuullisessa koodinvaihdossa opettajien on Van der Waltin, Mabulen ja De Beerin (2001, Garcían, 2009, mukaan) mukaan huomioitava sekä koodinvaihtonsa määrää että laatua.

Kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa voidaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) mukaan odottaa kielijärjestelyjä, joissa yksi aikuinen puhuu yhtä kieltä lapsille. García (2013, Palviaisen ym., 2016, mukaan) esittää, että kielten tiukka erottelu rakentuu kuitenkin usein oletukselle lasten samanlaisesta kielitaustasta eikä siten ole sensitiivinen kaikkia kohtaan. On myös mahdollista, että yksi aikuinen puhuu lapsille kahta kieltä suunnitelmallisesti. García (2009) tuo kaksikieliseen opetukseen ideologisen näkökulman, jonka perusteella kaksikielisessä opetuksessa voidaan ajatella käytettävän molempia kieliä rinnakkain myös molempien kielten arvostamisen vuoksi.

2.3 Muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen käyttöteoria – joustava moninaisuus?

Palviaisen ym. (2016) tutkimuksessa on selvitetty kolmen erilaisen kaksikielisen varhaiskasvatuskontekstin opettajien näkemyksiä siitä, miten he kuvailevat ja perustelevat kielikäytäntöjään. Alun kielten tiukasta erottelusta oli siirrytty kielten joustavaan käyttöön ja vastuulliseen koodinvaihtoon. Esimerkiksi yhdessä kieliparissa opettajat – käyttäessään kahta kieltä rinnakkain – olivat havainneet hyvin hidasta edistymistä uudessa kielessä. He huomasivat, että kielten tiukka erottelu aiheutti joissakin lapsissa passiivista kääntämisen odottamista johtaen vetäytymiseen. Yhteistä opettajille olikin myöhemmin suoran kääntämisen välttäminen (Palviainen ym., 2016, s. 622). Mieluummin he näyttivät ja selittivät toiminnallisesti kääntämisen sijasta. Lasten äidinkieleen vaihdettiin esimerkiksi lasten huomion saamiseksi, ymmärryksen varmistamiseksi, mielenkiinnon ylläpitämiseksi, keskustelun mahdollistamiseksi tai tunnepitoisissa ja turvallisuutta vaativissa tilanteissa. Yksi opettaja mainitsi esimerkiksi vaihtavansa sitten takaisin uuteen kieleen, kun oli äidinkielen avulla saanut lasten huomion. Yksi opettaja kertoi myös käyttävänsä suomenkielisille lapsille ensin suomea saadakseen toiminnan alussa heidän luottamuksensa mutta kontaktin luotuaan vaihtavansa vieraaseen kieleen. Palviaisen ym. (2016) tutkimuksen opettajille oli tärkeää huomioida lapset myös yksilöinä päättäessään kielivalinnoistaan. Mainitussa tutkimuksessa huomionarvoista oli myös se, että opettajat olivat kehittäneet joustavat kaksikieliset käytännöt itselleen kokemuksen myötä itse,

missään opettajankoulutuksessa niitä ei oltu saatu. Syitä kielijärjestelyiden muutokselle joustavampaan suuntaan oli useita, joista esimerkkeinä lasten erilaiset kielelliset taustat sekä emotionaaliset, kognitiiviset ja sosiaaliset tarpeet.

Myös Mård-Miettisen ym. (2015) tutkimuksessa nousi esiin erilaisia periaatteita, joilla voidaan perustella varhaiskasvatushenkilöstön kahden kielen käyttöä ja kielen vaihtamista. Kahta kieltä käytettäessä voidaan – kuten aiemminkin on tullut esille – pyrkiä molempien kielten tasa-arvoon verrattuna siihen, että lapsen vieraan kielen tuottamisesta annettaisiin erityistä palautetta. Tärkeimpänä tässäkin tutkimuksessa nähtiin, että lapsi kokee ymmärtävänsä, mistä puhutaan ja pystyy osallistumaan toimintaan. Tästä syystä molempia kieliä käytettiin myös eri tarkoituksiin. Toiminnassa haluttiin huomioida lapsen kielitaso: tutkimuksen opettaja halusi käyttää suomea suomenkielisten lasten kanssa silloin, kun halusi heidät mukaan keskusteluun. Myös tämän tutkimuksen opettaja pyrki välttämään kääntämistä. Sen sijaan esiintyi kielten limittäistä käyttöä, jossa lapset voivat saada keskeiset termit molemmilla kielillä. Uudella kielellä kerrottiin mielellään myös yksi asia kerrallaan, myös konkreettisesti havainnollistaen. Toimintaan voitiin innostaa vieraalla kielellä mutta keskusteluun äidinkielellä. Uuden kielen oppimisessa toistoa käytettiin paljon, mikä olikin yksi tapa tukea uuden kielen ymmärtämistä toimintaan osallistumisen mahdollistamiseksi. Jos asia oli tuttu, voitiin käyttää vierasta kieltä.

Kielten tiukkaan erotteluun voidaan liittää ajatus siitä, että varhaiskasvatushenkilöstö miettii keinoja esittää sanomansa mahdollisimman ymmärrettävästi vieraalla kielellä (Mård-Miettinen ym., 2015, s. 145–146). Kahta kieltä käytettäessä kasvattaja miettii molempien kielten käytön suhdetta, roolia sekä lapsille uuden kielen käyttötapoja ja -tilanteita (Mård-Miettinen ym., 2015).

2.4 Muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen käyttöteoria – suhtautuminen suomenkielisen lapsen äidinkieleen ja identiteettiin oppimisen tueksi

Alisaari ym. (2019, s. 53–54) ovat jaotelleet suomenkielisissä ympäristöissä olevien opettajien suhtautumista monikielisten lasten äidinkieliin. Alisaaren ym. (2019) tutkimuksen konteksti verrattuna tämän tutkimuksen kontekstiin on erilainen siinä mielessä, että Alisaaren ym. (2019) tutkimuksen opettajien

käyttämä pääasiallinen opetuskieli on myös koko yhteiskunnan vallitsevin ja virallinen kieli. Tällaisiin ryhmiin erilaisista muista kielitaustoista tulevat lapset oppivat Pietilän ja Lintusen (2014, s. 14) kuvauksen mukaan *toista* kieltä. Muissa laajamittaisissa kaksikielisisä ryhmässä suomenkielisille lapsille suomen lisäksi havainnoitavaksi, kuultavaksi ja opittavaksi tulevaa kieltä ei kutsuta toiseksi, sillä kyseisten ryhmien kielet eivät ole Suomessa virallisia kieliä. Sen sijaan tällaisissa tilanteissa Pietilä ja Lintunen (2014) puhuvat *vieraasta* kielestä. Mikäli ei halua ottaa kantaa kielen asemaan oppimisympäristössä, voi jaottelema käyttää termejä *kohdekieli* (target language) tai *uusi kieli*. Vaikka kyseisessä tutkimuksessa kyseessä on lähtökohtaisesti yksikielinen opetusympäristö, kyseisen tutkimuksen opettajien näkemyksiä voidaan mahdollisesti verrata myös kaksikielisen varhaiskasvatushenkilöstön asenteisiin suomenkielisten lasten äidinkieltä kohtaan, sillä molemmissa tapauksissa lapset oppivat kuitenkin uutta kieltä. Tässä tutkimuksessa puhutaan kuitenkin systemaattisesti vieraasta kielestä, kun tarkoitetaan suomenkielisiä lapsia muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa.

Alisaaren ym. (2019) tutkimuksessa on erotettavissa kolme erilaista näkökulmaa suhtautua lasten äidinkieleen: *äidinkielen käytön salliminen* sisältäen kategoriat *kannattaminen ja salliminen* sekä *äidinkielen käytön kieltäminen*. Kannattamisella voidaan muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuskontekstissa nähdä tarkoitettavan sitä, että opettajat rohkaisevat oman äidinkielen käyttöön. Salliminen taas voisi tarkoittaa sitä, että opettajat eivät aktiivisesti edistä oman äidinkielen käyttöä mutta sallivat sen käytön silloin tällöin. Oman äidinkielen käytön sallivat opettajat näkivät Alisaaren ym. (2019) tutkimuksessa oman äidinkielen käytön tärkeänä sisällön selkiyttämiseksi joskus mutta pitivät uuden kielen oppimista kuitenkin pääasiallisena tavoitteena. Tällöin oman äidinkielen käyttö nähtiin vain poikkeustilanteena. Opettajat, jotka eivät sallineet kotikielen käyttöä opetuksen ja oppimisen yhteydessä lainkaan, pitivät kotikielen käyttöä esteenä sisällön ja uuden kielen oppimiselle. Heidän mielestään opettajien pitää myös kyetä ymmärtämään oppilaitaan koko ajan. Alisaaren ym. (2019) jaotteluissa on löydettävissä yhtymäkohtia Garcían jaotteluihin: kielten tiukkaan erotteluun voidaan yhdistää ajatus äidinkielen käytön kieltämisestä, mikäli yhtä kieltä puhuva aikuinen edellyttää vain yhden kielen käyttöä kanssaan myös lapsilta. Äidinkielen joustava vähentäminen taas voi olla

verrattavissa äidinkielen sallimiseen, sillä tavoitteena on molemmissa tapauksissa kuitenkin vieraan kielen mahdollisimman runsas käyttö. Joustavaan moninaisuuteen sen sijaan voidaan yhdistää ajatus kannattamisesta: rohkaisemisesta äidinkielen käyttöön.

Alisaari ym. (2019, s. 57) päätyvät siihen, että opettajien olisi ymmärrettävä koko kielellisen repertuaarin salliminen holistisemmän kognitiivisten taitojen kehittymisen kannalta. Samoin monikielisyuden edistäminen Alisaaren ym. (2019, s. 57) mukaan vahvistaa lasten arvoa sellaisina kuin he ovat ja rohkaisee heitä saavuttamaan koko potentiaalinsa. Alisaaren ym. (2019) mukaan jokainen kieli on arvokas. Kotikieleen liittyy itsevarmuuden ja positiivisen identiteetin rakentuminen (Alisaari ym., 2019).

Myös Cummins ym. (2005) kuvailevat erilaisia asenteita suhteessa lapsen äidinkieleen. Myös heidän mukaansa lapsen äidinkieli on voitu nähdä jopa esteenä vieraan kielen oppimiselle. Cummins ym. (2005) päätyvät ensiksikin siihen, että erilaisista kielellisistä taustoista tulevien lasten oma äidinkieli on tärkeä, kunnioitettava oppimisen resurssi. Kasvattajat voivat pyrkiä tietojen ja taitojen siirtämiseen kielten välillä. Lapsella on kuitenkin jo taitoja, vaikka hän ei uutta vierasta kieltä vielä osaisikaan. Toisekseen tärkeää onkin lasten identiteetin vahvistaminen oppimisprosessissa, sillä identiteetin vahvistaminen sitouttaa ja aktivoi lasta oppimisprosessiin. Cummins ym. (2005) artikkelissa vieraan kielen oppimista edistäväksi tekijäksi nousi se, että lapsen oma identiteetti haluttiin kohdata ja sitä haluttiin vahvistaa. Kyseisessä artikkelissa käsiteltiin erilaisista lähtökohdista uuteen lapsiryhmään tuloa verrattuna kaksikielisiin ryhmiin, joissa suomenkielinen lapsi on jo asunut Suomessa. Joitakin samankaltaisuuksia identiteetin kohtaamisen tärkeydestä vieraan kielen oppimista ajatellen voidaan nostaa tarkasteluun myös kaksikielisiä ryhmiä ajatellen. Voitaisiin ajatella, että vieraan kielen oppiminen tehostuu, kun suomenkielisen lapsen identiteetti ja myös äidinkieli kohdataan. Myös Helsingin Ota koppi -ohjelman materiaalissa (2012, s. 17) kuvataan äidinkielen tärkeyttä: "Oman äidinkielen hallinta edistää lapsen kielellistä kehitystä, vahvistaa itsetuntoa ja kulttuurista identiteettiä ja luo pohjan muiden kielen oppimiselle." Toinen mahdollisuus on, että ryhmässä painotetaan vahvasti vierasta kieltä eikä äidinkielelle anneta tilaa. Lähtökohtaisesti voitaisiin ajatella, että kaksikielinen kasvatus nimensäkin mukaisesti sisältää kahta kieltä esiin nostavaa pedagogiikkaa.

Muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen suomenkieliset lapset saattavat tulla ryhmään osaamatta ryhmän vierasta kieltä vielä lainkaan. Kandidaatintutkielmassa voidaan selvittää, rohkaisevatko varhaiskasvattajat suomenkielisiä lapsia myös oman äidinkielen käyttöön vai sallivatko he suomen kielen käytön kaksikielisessä ryhmässä ainoastaan poikkeuksellisesti päätavoitteenaan opettaa kuitenkin vierasta kieltä vai kieltävätkö he suomen kielen käytön kokonaan esimerkiksi yksilötasolla ikään kuin esteenä oppia vierasta kieltä.

3 VIERAAN KIELEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

3.1 Omaksuminen ja oppiminen

Pietilä ja Lintunen (2014) ovat jäsentäneet erilaisia kielen oppimiseen liittyviä käsitteitä. Heidän mukaansa äidinkieli omaksutaan, kun taas vieraita kieliä yleensä opitaan. Pietilä ja Lintunen (2014) ajattelevat vieraan kielen omaksumisen vaativan luonnollista kommunikointia vieraalla kielellä. Viestin välittyminen ja ymmärtäminen ovat muotoa tärkeämpiä. Kielen omaksumiseen ei lueta varsinaisesti virheiden korjausta tai sääntöjen eksplisiittistä opetusta. Heidän mukaansa kieltä omaksutaan siis ilman ohjausta, jolloin kielen käyttäjä ei välttämättä ole tietoinen kielen säännöistä. Oppimiseen taas liittyy tiedostettu toiminta (Pietilä & Lintunen, 2014). Hassinen (2005, s. 10) kuvailee vieraan kielen oppimiseksi tilannetta, jossa kieli opitaan koulutuksen tuloksena mutta jota ei käytetä päivittäin esimerkiksi asuinympäristössä.

Suomenkielisten varhaiskasvatusikäisten lasten kohdalla muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa voidaan pohtia sekä vieraan kielen omaksumisen että oppimisen mahdollisuuksia. Koska varhaiskasvatukselle on ominaista kokopäiväpedagoginen ajattelu, voidaan päiväkotiarjen ajatella sisältävän monia suunnittelelmattomia, luonnollisia kielenkäyttötilanteita. Tärkeää on, että viesti välittyy. Toisaalta kaksikielisestä varhaiskasvatuksesta puhuttaessa on hyvin odotettavaa, että tavoite on pyrkiä myös tietoisesti opettamaan vierasta kieltä suomenkielisille lapsille. Vieraan kielen oppimista varten voidaan suunnitella mahdollisesti erityisiä tuokioita, joissa keskitytään esimerkiksi tiettyyn sanastoon. Edelleen kokopäiväpedagoginen ajattelu mielessä pitäen myös perustoimintoja varten voidaan tehdä kielikasvatuksellisia suunnitelmia, joissa pyritään pysymään systemaattisesti. Mikäli suomenkielinen lapsi ei käytä vierasta kieltä päiväkodin ulkopuolella, toisin

sanoen oppii sitä ainoastaan päiväkotiympäristössä, voitaisiin Hassiseen (2005, s. 10) viitaten puhua vieraan kielen oppimisesta suomenkielisten lasten kohdalla.

Vieraan kielen oppimiseen voidaan liittää kielen erilaisia osa-alueita, kuten sanasto, ääntäminen, kielioppi ja kyky käyttää kieltä tilanteeseen sopivalla tavalla (Pietilä & Lintunen, 2014). Tornéuksen (1991, s. 61) mukaan alle 6-vuotiaille tärkeää on kielen merkitys ja tilanneyhteys, ei vielä niinkään kielen muoto, jolloin painotus varhaiskasvatusikäisten vieraankin kielen oppimisessa voidaan nähdä liittyvän enemmän puhuttuun kuin kirjoitettuun kieleen. Virkkusen & Toivolan (2020, s. 52) mukaan vieraan kielen ääntäminen opitaan sitä helpommin, mitä nuorempana harjoittelu aloitetaan. Malinen (2019, s. 19) taas painottaa kielen ja kulttuurin muovautuvuutta ihmisten välisissä kohtaamisissa. Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006, s. 11) ovat todenneet, että sisältöjen – tietojen ja taitojen – omaksumiseen tarvitaan välttämättä toisten ihmisten kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Näin ollen voitaisiin ajatella, että alle 6-vuotiaille varhaiskasvatusikäisille lapsille osuvina lähtökohtina vieraan kielen opettamista ajatellen voitaisiin pohtia erilaisia tilannesidonnaisia, puhuttuun kieleen keskittyviä vuorovaikutuksellisia lähestymistapoja.

3.2 Vieraan kielen opettamisen menetelmiä

Järvinen (2014) esittelee erilaisia kielenopetuksen menetelmiä, joista tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen on edellä mainituista syistä valittu *suora, luonnollinen ja kommunikatiivinen* lähestymistapa. Näissä tähdätään joko viestin ymmärrettävyyteen tai viestinnällisyyteen.

Suora menetelmä voidaan Järvisen (2014, s. 98–104) kuvauksen pohjalta suomenkielisiä lapsia ajatellen ymmärtää niin, että aikuinen pyrkii puhumaan vierasta kieltä käyttäen apuna myös havainnollistusta vieraskielisen sisällön ymmärtämiseksi. Puhuminen ja oikea ääntäminen nähdään tärkeinä. Suoraa kääntämistä ei esimerkiksi käytetä vaan tarkoitus olisi, että vieraan kielen ja havainnollistuksen avulla lapsi voisi ymmärtää viestin sisällön. Luonnollisella opetusmenetelmällä vieraan kielen oppimiseksi aikuinen tarjoaa lapsille paljon kielisyötettä, sillä kieli uskotaan omaksuttavan siten. Lapselle annetaan kuitenkin rauha tuottaa kieltä sitten, kun on itse siihen valmis. Lapsi voi reagoida vieraskielisiin ohjeisiin toiminnallisesti, ei tarvitse puhua, mikä viittaa lapsen

tapaan oppia myös ensimmäistä kieltään: kielelle ollaan alttiina ja kehotuksiin reagoidaan ilmein, elein ja liikkein. Kommunikatiiviseen menetelmään liittyvät erityisesti kontekstuaalisuus, aidot viestintätilanteet, vuorovaikutus, luonteva viestintä, jossa merkitys on numero yksi. Tärkeää on taito ilmaista sanottavansa tilanteeseen sopivalla tavalla. Sanaston ja ilmaisujen tarkka oppiminen nähdään myös tärkeänä, mistä syystä pyritään painottamaan esimerkiksi oikeaa ääntämystä. Uusia ilmaisuja toistetaan, jotta ne opittaisiin mahdollisimman virheettömästi ja jotta ne automaattistuisivat. Kuitenkin, kun lapset alkavat käyttää ilmaisuja, virheitä ymmärretään. Vain jos viesti ei välity, lasta korjataan.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1) Mitkä ovat varhaiskasvatushenkilöstön käsitykset muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen ensisijaisista tavoitteista? 2) Millaisin kielijärjestelyin ja opetusmenetelmin muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen henkilöstö pyrkii toteuttamaan muuta laajamittaista kaksikielistä varhaiskasvatusta erityisesti täysin suomenkielisille lapsille vieraan kielen oppimiseksi? 3) Mihin varhaiskasvatushenkilöstön muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen käyttöteoria suomenkielisten lasten kohdalla perustuu?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 *Kvalitatiivinen tutkimus*

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä kyseisen varhaiskasvatussektorin ensisijaisista tavoitteista sekä suomenkielisiä lapsia ajatellen kielellisiä käytänteitä vieraan kielen oppimiseksi sekä kyseisen varhaiskasvatussektorin suomenkielisiin lapsiin kohdistuvien käyttöteorioiden taustoja. Kysymys on kvalitatiivisesta tutkimuksesta, sillä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 73) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan esimerkiksi jotakin ilmiötä, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lisäksi tärkeää on, että tietoa antavat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 72).

5.2 *Teemahaastattelu*

Henkilökohtaisten käyttöteorioiden selvittämiseksi oli hyvä päästä muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatushenkilöstön luokse. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 62) mukaan on järkevää kysyä asiaa asianosaiselta, kun tavoitteena on tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla. Teemahaastattelun ominaisuuksiin kuuluvat etukäteen valitut, tutkimuksen viitekehykseen perustuvat teemat ja niihin liittyvät tarkentavat kysymykset (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 65). Teemahaastattelussa kysymyksiä voi myös tarkentaa haastateltavan vastausten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 65). Koska etukäteen ei ollut tiedossa, millaisten käytäntöjen suuntaan keskustelu eri haastateltavien kanssa voi edetä ja eroavatko käyttöteoreettiset ajatukset vähän, ei lainkaan vai paljonkin, haastattelu oli joustava tapa kerätä tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 63).

Aaltonen ja Pitkäniemi (2002, s. 188) toteavat, etteivät kaikki merkitykselliset asiat tule haastattelutilanteessa haastateltavalle mieleen. Kuitenkin etukäteen lähetetyllä haastattelurungolla voitiin edistää sitä, että haastateltava saisi mahdollisuuden ehtiä tunnistaa toimintatapojaan ennen haastattelua sekä osata myös kuvata niitä mahdollisimman sujuvasti haastattelutilanteessa. Haastateltavien välillä olikin havaittavissa eroa valmistautumisen sekä toisaalta valmistautumisen ja vastausten välillä. Jos haastateltava ilmoitti, ettei ollut ehtinyt perehtyä kysymyksiin, hän vaikutti myös epävarmemmalta haastattelun alussa. Jos haastateltava kertoi tutustuneensa haastattelukysymyksiin etukäteen, hän olikin perehtyneen ja varman oloinen vastauksistaan. Valmistautumisella voi siis olla vaikutusta saatujen vastausten laatuun.

5.3 Haastateltavien asiantuntijuuspiirteiden pohdintaa

Asiantuntijoiden haastattelemisesta puhuttaessa kiinnostuksen kohteena Alastalon ja Åkermanin (2010, s. 312) mukaan on erityisesti se tieto, jota haastateltavalla oletetaan olevan. Heidän mukaansa asiantuntijoiden haastattelemisen rooli on sitä merkittävämpi, mitä hajanaisempaa dokumenttiaineisto tutkitusta tapauksesta on. Tätä ajatusta voidaan soveltaa kaksikieliseen varhaiskasvatukseen, jossa esimerkiksi henkilöstön koulutustausta voi Kangasvierin ym. (2012) mukaan olla moninainen.

Koska muu laajamittainen kaksikielinen varhaiskasvatus eroaa käytettävien kielten osalta täysin suomenkielisestä varhaiskasvatuksesta, sitä voidaan pitää spesifinä osa-alueena varhaiskasvatuksen kentällä. Koska Peltoniemen ym. (2018) mukaan kyseiselle sektorille varhaiskasvatushenkilöstöä rekrytoitaessa näkemykset jo osoitettuun kielitaitoon nähden voivat vaihdella, myös henkilöstön asiantuntijuudessa vieraan kielen opettamisen osalta voi olla vaihtelua. Koska Kangasvierin ym. (2012) selvityksen mukaan vieraskielisen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen vieraan kielen opettamisen taustalla ei useinkaan ole koulutusta monikielisyydestä ja siihen liittyvistä didaktisista ja pedagogisista näkemyksistä, ei vieraan kielen opettamisen osaamista muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa voida tällöin nähdä koulutuksen myötä kehittyneenä asiantuntijuutena, jos asiantuntijuus halutaan määritellä vieraan

kielen opettamisen suhteen tiedeperusteisesti. Asiantuntijuutena voidaan Alastalon ym. (2017, s. 181) mukaan nimittäin pitää esimerkiksi erityiskysymyksiksi määritellyissä asioissa pitkälle erikoistunutta tiede-, ammatti- tai instituutioperusteista asiantuntijuutta. Koska Kangasvierin ym. (2012) sekä Peltoniemen ym. (2018) mukaan painopiste rekrytoitaessa myös kaksikieliseen varhaiskasvatukseen on varhaiskasvatuksen opettajan koulutus, Alastalon ym. (2017) kuvaamaa pitkälle erikoistunutta tiede-, ammatti- tai instituutioperusteista asiantuntijuutta vieraan kielen opettamisen kysymyksissä ei niinkään voida odottaa. Kuitenkin haastateltavasta riippuu, millainen hänen koulutusyhdistelmänsä on.

Asiantuntijuutta on Alastalon ym. (2017, s. 181) mukaan voitu kuitenkin määritellä lisäksi eri tavoin. Varhaispedagogisessa mielessä varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien asiantuntijuus voidaan yleisesti ottaen nähdä tiedeperusteisena, sillä päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien tutkinto on nykyään akateeminen. Koska muuta laajamittaista kaksikielistä varhaiskasvatusta suhteessa täysin suomenkieliseen varhaiskasvatukseen tarjotaan vähemmän, sen piirissä toimivilla työntekijöillä on erityistä käytännön näkemystä kyseisestä toiminnasta. Päiväkodin johtajat voidaan ylipäänsä varhaiskasvatuksen – myös kaksikielisen – kentällä Alastalon ym. (2017) asiantuntijamäärittelyehdotuksen pohjalta nähdä instituutioperusteisesti asiantuntijoina. Heillä voi ajatella esimerkiksi toiminnan tavoitteista olevan sellaista organisaatiotason näkemystä, jota ei välttämättä ole opettajilla tai lastenhoitajilla. Toisaalta taas kaksikielisissä ryhmissä työskentelevillä opettajilla ja lastenhoitajilla voi olla sellaista käytännön pedagogista ja testattua tietoa, jota ei ole esimerkiksi täysin suomenkielisissä varhaiskasvatusryhmissä työskentelevillä kasvattajilla. Käyttöteoria voidaan johdannossa esitettyjen määritelmienkin mukaan nähdä joka tapauksessa hyvin henkilökohtaisena käsityksenä siitä, mitä hyvä opetus on. Käyttöteorian taustalla voi Palojärven ym. (2021) mukaan olla erilainen kirjo tekijöitä: uskomuksia, kokemuksia, arvoja ja käsityksiä. Lisäksi, kuten jo johdannossa mainittiin, Aaltonen ja Pitkäniemi (2002) uskovat opettajan oppivan opetuskokemustensa avulla, jolloin käyttöteorian voidaan nähdä muotoutuvan ainakin osittain käytännön kautta. Lisäksi Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 72) mukaan kvalitatiivisesta tutkimuksesta puhuttaessa tärkeää on, että tietoa antavat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä

mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 72). Jos kaksikielisen pedagogiikan ja vieraan kielen opetuksen taustalla ei muussa kaksikielisessä laajamittaisessa varhaiskasvatuksessa olekaan koulutuksen myötä muotoutunutta asiantuntijuutta, haastateltavien voidaan nähdä muodostaneen käytäntöperusteista näkemystä ja tällöin mahdollisesti käytännössä testattua asiantuntijuutta vieraan kielen opettamisesta. Pietilä ja Lintunen (2014, s. 24) korostavat, että opettajan käytännön työssä oppiminen ja opettaminen nivoutuvat yhteen.

Asiantuntijuuden pohtiminen haastattelujen yhteydessä vaikuttaa haastattelujen suunnitteluun ja valmistautumiseen (Alastalo ym., 2017, s. 181, 187). Alastalon ym. (2017, s. 187) mukaan haastattelijan on tärkeää osata esittäytyä itsekin asiantuntijana ja perustella tutkimuksensa merkitys haastateltavalle. Alastalon ym. (2017, s. 194) mukaan tärkeää on olla valmis esittämään esimerkiksi täsmentäviä kysymyksiä. Tällä voidaankin perustella sitä, että haastateltavan jäädessä toisinaan pohtimaan jotakin kysymystä haastattelijan on hyvä kyetä esittämään esimerkiksi tarkentava asiantuntemusta osoittava kysymys tilanteen jatkumiseksi. Asiantuntijahaastattelun tieto tutkimuksen kohteesta on Alastalon ym. (2017, s. 181) mukaan aina vuorovaikutuksessa tuotettua.

5.4 Haastateltavat

Haastateltavina olivat kolme päiväkodin johtajaa, joista yhtä haastateltiin myös opettajan roolissa. Näiden lisäksi haastateltavina olivat vielä yksi opettaja sekä lastenhoitaja. Kaikki työskentelivät tällä hetkellä muun laajamittaisen varhaiskasvatuksen johtajina, opettajana tai lastenhoitajana. Kaikki haastateltavat olivat naisia ja iältään 30–64-vuotiaita ja heidän kokemuksensa varhaiskasvatusalalla vaihteli neljästä vuodesta 42 vuoteen. Sen sijaan työkokemus muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa suhteessa suomenkieliseen varhaiskasvatukseen vaikutti olevan merkittävästi lyhyempi lähes kaikilla. Ainoastaan yhden haastateltavan työkokemus oli alusta alkaen kertynyt kaksikielisestä varhaiskasvatuksesta. Haastateltavien koulutustaustasta löytyi haastateltavien omiin ammattiryhmiin liittyviä eri tasoisia opintoja sekä yhdellä haastateltavalla lisäksi maisteritason kieli- ja

kirjallisuusopintoja. Yksi haastateltava kertoi saaneensa työnantajaltaan kielikoulutusta kaksikielistä varhaiskasvatustyötä varten ja yksi perehtyneensä ammattirooliinsa liittyvien opintojen yhteydessä kaksikieliseen pedagogiikkaan. Haastateltavista kolme hallitsi muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatusryhmän molemmat puhutut kielet, kaksi ei. Yksi haastateltavista puhui äidinkielenään muuta kuin suomea mutta myös hänen suomen kielensä oli vahva.

Peltoniemi ym. (2018, s. 58) tuovat selvityksessään esiin, että muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen rekrytoinnin tilanne ei ole tällä hetkellä kovin hyvä, vaikka selvityksen mukaan ainoat selvästi merkittävänä erottuvat rekrytointikriteerit muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen osalta olivat opettajan kelpoisuus sekä työkokemus kyseisessä toiminnassa. Alalla vallitsevan opettajapulan vuoksi, mikä tuli eteen myös haastateltavia kartoitettaessa, oli järkevää laajentaa haastateltavien ammattiryhmät koskettamaan myös lastenhoitajan haastattelua. Kahta kieltä puhuva lastenhoitaja on joka tapauksessa lähellä lapsia ja hänkin joutuu miettimään muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteita ja käytännön menetelmiä. Lisäksi kaksikielisen varhaiskasvatuksen opettajienkaan käyttöteoriat eivät perustu yhteneväiseen koulutustaustaan kaksikielistä pedagogiikkaa ajatellen, joten opettajien rinnalle oli tästä syystä hyvin mahdollista ottaa myös lastenhoitajan näkökulma. Lähtökohdaksi haastatteluille muodostui lopulta se, että kaikilla muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmiä edustavilla haastateltavilla voi olla mielenkiintoisia käsityksiä, kokemuksia tai molempia muun laajamittaisen varhaiskasvatuksen tavoitteista ja toteuttamisesta.

Haastateltavien valintaan vaikutti myös haastattelukielen valinta. Taustalla haastattelukielen valinnassa vaikuttivat sekä haastattelijan oma mieltymys haastatella mielellään omalla äidinkielellä aineiston mahdollisimman tarkan analysoinnin takaamiseksi sekä se, että Hassisen (2005) kaksikielisyyden määritelmän mukaan kaksikielisiä ryhmiä ajatellen työntekijöiden voisi ajatella puhuvan vieraan kielen lisäksi myös suomea. Kaikki mahdolliset haastateltavat eivät kuitenkaan olisi olleet haastateltavissa suomen kielellä, mikä on oma pohdinnan arvoinen kysymyksensä kaksikielistä mallia ajatellen.

Haastateltavat edustivat päiväkoteja, joissa kieliparit muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen ryhmissä olivat keskenään erilaisia. Koska muuta laajamittaista kaksikielistä varhaiskasvatusta ja opetusta tarjotaan Monella kielellä Suomen kunnissa 2017 –selvityksen (Peltoniemi ym. 2018, s. 21, 30) mukaan suhteessa muuhun varhaiskasvatukseen ja opetukseen selvästi vähemmän, tässä tutkimuksessa ei anonymiteettisistä määritellä tarkemmin haastateltavien sijaintia tai kaksikielisten ryhmien kielipareja. Tässä tutkimuksessa kieliparilla ei myöskään ole suurta merkitystä, sillä tutkimuksessa perehdytään kaikkiin kielipareihin yleistettävissä oleviin periaatteisiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) kuvaamaa tietyn tyyppistä kaksikielistä varhaiskasvatusta ajatellen. Eri kielissä voi olla erilaisia painotuksia esimerkiksi kulttuurisesti mutta tässä tutkimuksessa ei mennä kielten tai kulttuurien välisiin eroihin.

5.5 Haastattelujen toteutus

Ennen aineiston keruuta eli haastattelujen toteutusta hoidettiin lupa-asiat, sillä haastattelujen tekeminen edellytti organisaatioiden vastuuhenkilöiden myöntämiä lupia tutkimushaastatteluille (Alastalo ym., 2017, s. 187–188). Eri kaupungeissa voi olla erilaisia lupakäytäntöjä riippuen kaupungista sekä siitä, onko päiväkotikielinen kunnallinen vai yksityinen. Tutkimuslupien saamisessa yhteinen piirre on kuitenkin yleisesti ottaen se, että luvan pitää tulla kirjallisesti. Kun organisaatiotason tutkimuslupa oli saatu kirjallisesti, haastateltaville lähetettiin haastattelurunko, tietosuojailmoitus sekä alettiin sopia haastatteluajankohtia. Tietosuojailmoituksen sisältämän tiedon pohjalta haastateltavalla oli vielä oikeus perua haastattelu niin halutessaan.

Teemahaastattelut toteutettiin etäyhteyksin Teams-sovelluksen avulla, jonka avulla haastattelut oli mahdollista myös tallentaa tulevaa litterointia varten. Haastattelut onnistuivat teknisesti lähes moitteettomasti, muutamaa lyhyttä katkosta lukuun ottamatta. Haastattelujen toteutus etänä vaikutti sopivan haastateltaville hyvin. Haastateltavia olikin mahdollista kartoittaa maantieteellisesti eri puolilta Suomea, sillä etähaastattelut mahdollistavat haastattelujen toteutuksia pidemmänkin etäisyyden päästä. Haastatteluja kertyi kaiken kaikkiaan viisi, kestoltaan noin 40–55 minuuttia.

5.6 Analyysin kulku

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on Puusan ja Juutin (2020, s. 145) mukaan keino jäsentää empiiristä aineistoa tulkintaa varten. Sisällönanalyysi on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 78–79) mukaan analyysimuoto, jota ei lähtökohtaisesti ohjaa mikään teoria, mutta siihen voi melko vapaasti soveltaa esimerkiksi erilaisia teoreettisia lähtökohtia. Keskeistä analyysin tekemisessä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 105) mukaan on systemaattisuus, joten seuraavaksi pyrin kuvaamaan analyysin systemaattiset askeleet tulosten perusteeksi. Myös Ruusuvuori ym. (2010, s. 12) ovat sitä mieltä, että tutkijan työskentelyn systemaattisuus ja analyysivaiheiden selkeä auki kirjoittaminen parantavat tutkimuksen arvioitavuutta, antavat käsityksen teknisistä operaatioista ja ajatustyöstä, jonka avulla tulokset ovat syntyneet.

5.6.1 Litteroinnin eteneminen

Ensin jokainen haastattelu litteroitiin peruslitteroinnin keinoin, sillä analyysin kohteena olivat haastattelujen asiasisällöt (Ruusuvuori, 2010, s. 356; Tietoarkisto). Tietoarkiston ohjeistuksen mukaan haastattelut litteroitiin siten, että haastattelujen purku- ja tallennusvaiheessa niistä poistettiin *suorat* (tässä tutkimuksessa henkilöiden nimet) ja *biometriset* tunnisteet (tässä tutkimuksessa haastateltavan ääni) sekä *vahvat epäsuorat* (tässä tutkimuksessa työympäristöön liittyvät nimet, kielipareihin liittyvät tunnistetiedot sekä tarkemmat kuvaukset koulutuksista) tunnistetiedot. *Vahvoja epäsuoria* sekä *epäsuoria tunnistetietoja* (tässä tutkimuksessa ikä, koulutus, ammattiasema, kieli, kansallisuus) käsiteltiin siten, että niitä yhdisteltiin ja kategorisoitiin anonymiteettisistä. Kun haastatteluja purettiin, muokatut tunnistetiedot merkittiin aineistoon hakasulkein.

5.6.2 Analyysiyksikön valinta

Analyysiyksikön valintaa ohjaa Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 90) mukaan muun muassa tutkimustehtävä. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteita, käytäntöjä sekä

varhaiskasvatushenkilöstön käyttöteorioiden taustoja. Koska kaksikielistä varhaiskasvatusta on tutkittu melko vähän, kaikenlainen informaatio kannatti ottaa talteen. Pyrkimys oli poimia aineistosta kaikki – ei vain etukäteen valitun teorian, tutkimus- tai haastattelukysymysten ohjaama – kaksikieliseen varhaiskasvatukseen liittyvä kiinnostava tieto, jottei analyysin alkuvaiheessakaan tulisi jätetyksi mitään huomionarvoista ulkopuolelle. Ruusuvuoren ym. (2010, s. 12) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa onkin tarkoitus löytää jotakin uutta, ennen havaitsematonta, jolloin aineiston avoin tarkastelu on perusteltua.

Analyysiyksikkö voi Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 90) mukaan olla muun muassa ajatuskokonaisuus, joka sisältää useita lauseita. Analyysiyksiköksi valikoituinkin ajatuskokonaisuus, joka sisältää jotakin muuhun laajamittaiseen kaksikieliseen varhaiskasvatukseen liittyvää merkityksellistä tietoa sekä alkuperäiset tutkimuskysymykset tiedostaen että jättäen aineistolle tilaa tuoda esiin myös jotakin sellaista, mitä ei tutkimusta suunniteltaessa esimerkiksi teoreettisen viitekehyksen yhteydessä ollut vielä noussut esiin.

5.6.3 Analyysi

Tässä tutkimuksessa käytettävä teoriaohjaava analyysi alkoi aineistolähtöisesti, mutta loppuvaiheessa analyysiä ohjaaviksi ajatuksiksi liitettiin teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 81). Tuomi ja Sarajärvi (2018) antavat mallin analyysin etenemisestä muun muassa siten, että aineistoa tiivistettäessä käytetään taulukoita analyysiä selkiyttämään. Annan tämän tutkimuksen analyysin etenemisivaiheista tuonnempana visuaaliset esimerkit.

Litteroidusta haastatteluaineistosta maalattiin ensin kaikki analyysiyksiköt. Analyysiyksiköitä kertyi yhteensä 210. Analyysiyksiköt siirrettiin uuteen tiedostoon, johon analyysiyksiköiden viereen muodostettiin oma sarakkeensa kunkin analyysiyksikön sisältöä kuvaavaa pelkistystä varten (taulukko 1). Kullekin analyysiyksikölle muodostettiin analyysiyksikön sisältöä kuvaava pelkistys. Pelkistetyt ilmaukset käytiin järjestyksessä läpi ja jokainen pelkistys liitettiin uuteen tiedostoon ryhmitellen. Yhteen ryhmään sijoitettiin keskenään yhteneväisiä pelkistyskäsitteitä, jotka viittasivat samankaltaiseen ajatteluun ja ilmiöön. Ryhmitellyistä pelkistyskäsitteistä muodostui ensin 27 alaluokkaa. Alaluokat nimettiin siten, millainen käsite kuvasi kunkin pelkistysryhmittelyn sisältöä parhaiten

(taulukko 2). Alaluokkia yhdisteltiin jälleen ja ne nimettiin saman periaatteen mukaisesti kuudeksi yläluokaksi: yläluokan nimi muodostettiin sen perusteella, mikä kuvasi alaluokkien ryhmiteltyjä sisältöjä parhaiten (taulukko 3). Yläluokkia ryhmittelemällä muodostui vielä neljä pääluokkaa: *lapsuuden itseisarvo vai kielelliset odotukset tulevaisuutta ajatellen (being or becoming), joustava moninaisuus, kielten tiukka erottelu sekä muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatushenkilöstön koulutuksen tarve?* (taulukko 4). Luokkien nimeämiseen otettiin teoriaohjaavan periaatteen mukaisesti mukaan teoreettiset käsitteet mahdollisuuksien mukaan.

Aineiston ryhmittelyä seurasi siis luokkien nimeämisen muodossa käsitteellistäminen eli abstrahointi. Lähdesmäki ym. (2000, Tuomen & Sarajärven, 2018, mukaan) esittävät, että aineiston abstrahointia voi jatkaa niin kauan, kuin se aineiston näkökulmasta on mahdollista. Abstrahoinnissa siirrytään konkreettisista haastateltujen kuvaamista näkemyksistä ja tapahtumista katselemaan aineistoa laajemmasta näkökulmasta, ilmiötasolta. Tavoitteena Hirsjärven ja Hurmeen (2015, s. 150) mukaan on saada ilmiöstä monipuolinen käsitys ja luoda teoreettinen näkökulma tai malli, johon luokiteltu aineisto voidaan sijoittaa.

Litteroinnin ja analyysiyksiköiden valinnan jälkeen analyysi eteni havainnollistaen siis seuraavasti:

TAULUKKO 1. Analyysiyksiköiden pelkistykset

Alkuperäisilmaukset	Pelkistykset
”Mutta mä vertaisin enemmän siihen, mitä ne vanhemmat hakee sieltä, jokka tuo sinne. Aika monihan on nykypäivänä itse kiinnostunut kielistä tai on lukenu sitä kieltä tai on ollu töissä xx [maassa, jossa puhutaan ryhmän vierasta kieltä] tai haluais lapselleenkin sitä sitte opettaa. Osahan on sitte taas niin, että on joku kytty xx [ko. maahan], on mummu tai pappa tai isä tai äiti tai muuta sitten, että xx [ko. ryhmän vierasta kieltä] puhutaan ihan arjessa siellä kotona.”	Vanhempien toive saada lapsellekin oman kiinnostuksen mukainen tai omasta opiskelu-, työ- tai perheympäristöstä tuttu vieras kieli. Vierasta kieltä saatetaan myös puhua arjessa kotona.

TAULUKKO 2. Pelkistysten ryhmittely ja nimeäminen alaluokiksi

Pelkistysten ryhmittely	Alaluokka
<p>Lapsille pyritään vastaamaan etupäässä vieraalla kielellä, jos aikuinen on kysynyt vieraalla kielellä ja vaikka lapsi vastaisi suomeksi. -> Ajatus kaksikielisestä keskustelusta ja lapsen kohtaamisesta kaksikielisesti lapsen ymmärryksen ehdoilla.</p> <p>Lasten kielelliset lähtökohdat vaikuttavat aikuisen kielivalintoihin erilaisissa tilanteissa, joten samassakin keskustelutilanteessa voidaan käyttää molempia kieliä joustavasti sekaisin lasten tarpeiden mukaan.</p> <p>Halutaan, että vieraalla kielellä puhuminen tuntuu luontevalta ja että kieliä saa puhua myös sekaisin (käyttää keskustelussa molempia kieliä).</p> <p>On ollut vääriä käsityksiä siitä, että esim. kaksikielisyys tai kaksi kieltä sekaisin olisi lapselle haitaksi.</p> <p>Liian vapaa kielten sekaisin käyttö voi myös olla huono kielten selkeän oppimisen kannalta. Jossakin vaiheessa tarvitaan selkeät raamit eri kielille, ei voi aina käyttää eri kieliä sekaisin samassa yhteydessä.</p>	Kaksikielinen keskustelu lasten kanssa (alaluokka 22)

TAULUKKO 3. Alaluokista yläluokat

Alaluokat	Yläluokat
Sensitiivisen vuorovaikutuksen ensisijaisuus (alaluokka 11)	Lapsen kohtaaminen laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa (yläluokka 4)
Lapsen ymmärryksen huomioiminen ja kunnioittaminen (alaluokka 12)	

Lapsen osallisuus ja yhdenvertaisuus (alaluokka 13)	
Varhaiskasvatushenkilöstön hieman ristiriitainen suhtautuminen lapsen vieraan kielen opetteluun (alaluokka 15)	
Kaksikielinen keskustelu lasten kanssa (alaluokka 22)	
Vanhempien odotukset, työntekijöiden paineet ja lapsen hyvä olo (alaluokka 26)	

TAULUKKO 4. Yläluokista pääluokat

Yläluokat	Pääluokat
Varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteista (yläluokka 2)	Lapsuuden itseisarvo vai kielelliset odotukset tulevaisuutta ajatellen (being or becoming) (pääluokka 1)
Moninaisten laajamittaisten kaksikielisten ryhmien kuvausta (yläluokka 1)	Joustava moninaisuus (pääluokka 2)
Lapsilähtöisyys laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa (yläluokka 3)	
Lapsen kohtaaminen laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa (yläluokka 4)	
Vieraan kielen opettamisen toteutus (yläluokka 5)	Kielten tiukka erottelu (pääluokka 3)
Varhaiskasvatushenkilöstön käyttöteorian lähtökohdat (yläluokka 6)	Muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatushenkilöstön koulutuksen tarve? (pääluokka 4)

6 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus vastata kolmeen tutkimuskysymykseen. Ensin selvitettiin muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä kyseisen varhaiskasvatuksen ensisijaisista tavoitteista, toiseksi suomenkielisiä lapsia ajatellen toteutettuja kielijärjestelyjä ja opetusmenetelmiä vieraan kielen oppimiseksi sekä kolmanneksi varhaiskasvatushenkilöstön suomenkielisille lapsille suunnattujen käyttöteorioiden taustatekijöitä. Tutkimus antoi vastaukset kaikkiin tutkimuskysymyksiin. Esittelen seuraavaksi kuhunkin kysymykseen saatuja tuloksia analyysin pohjalta.

6.1 Lapsuuden itseisarvo vai kielelliset odotukset tulevaisuutta ajatellen (being or becoming)

Lapsuuden itseisarvo vai kielelliset odotukset tulevaisuutta ajatellen (being or becoming) -pääluokassa (taulukko 4) nousivat esiin varhaiskasvatushenkilöstön näkemykset muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteista sekä tavoitteiden yhteydessä varhaiskasvatushenkilöstön osittain ristiriitaisetkin kielelliset tavoitteet suhteessa kielelliseen tulospaineeseen esimerkiksi jatkumoa ajatellen ja toisaalta suhteessa lapsen kielellisen kehittymisen rauhaan.

Tutkija: (--) onko siä tavoitteena ymmärtäminen, toiminnallisuus kielen kautta vai tuottaminen? H5: Se on ymmärtäminen. Ja se ymmärtäminen vielä sillä tavalla, että me emme voi tietää näin pienestä lapsesta eikä meidän ole tarkoituksenmukaista yrittää edes kaivaa niin tarkkaan sitä ymmärtämistä vaan niin, että me annamme lapselle rauhan ja hän sitten osottaa sen ymmärtämisensä joko tuottamalla sitä puhetta tai muuten näyttämällä sen ymmärtämisen toiminnassaan tai muuta. (H5)

Kielellisiin tavoitteisiin voidaan aineiston perusteella ajatella vaikuttavan myös lasten vieraan kielen lähtötason hänen tullessaan ryhmään. Tässä tutkimuksessa kaksikielisten ryhmien lasten vieraan kielen lähtötaso vaihteli paljon. Toisaalta oli mahdollista, että muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen ryhmässä puolet oli 3-vuotiaita, joiden kanssa lähdettiin liikkeelle esimerkiksi

sanastosta. Toisaalta oli mahdollista, että kyseisessä varhaiskasvatuksessa suurin osa oli 5-vuotiaita. Muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen 5-vuotiaat saattoivat myös olla samassa ryhmässä muun laajamittaisen esiopetusikäisten lasten kanssa. Viimeisimmässä tapauksessa 5-vuotiaiden vieraan kielen ymmärrys oli esimerkiksi jo hyvällä tasolla. Heidän kohdallaan ajateltiin, että heiltä voidaankin vaatia enemmän keskittymistä vieraaseen kieleen.

Suhtautumiseen kielellisen tuottamisen rauhaan voitaisiin aineiston perusteella ajatella vaikuttavan myös sen, mihin suuntaan lapsen ajatellaan varhaiskasvatuksen jälkeen jatkavan. Haastateltavien puheessa kuului ajatuksia siitä, että lapsi voi jatkaa aivan yhtä hyvin suomenkieliseen esiopetukseen ja edelleen koulupolulle. Toisaalta taas tunnistettavissa oli mahdollisia kielellisiä tulospaineita mahdollista tulevaa vieraskielistä koulupolkua ajatellen, jolloin voidaan jo 3-vuotiaallekin ajatella olevan tarpeen aloittaa kaksikielisessä ryhmässä.

Jos taas aattelee sitä koulupolkuysteemiä, ni kyllä sen 3 vanhan täytyy jo vähä niinku lähtee siihen. (H3)

Varhaiskasvatushenkilöstön kuvaamien tavoitteiden yhteydessä muuhun laajamittaiseen kaksikieliseen varhaiskasvatukseen voitiin liittää muutkin hyödyt, jotka eivät välttämättä liity vieraskieliseen jatkumoon. Kasvattajat eivät erään haastateltavan mukaan vielä varhaiskasvatusvaiheessa tiedä, miten ja missä vaiheessa kaksikielinen varhaiskasvatus kutakin lasta tulee hyödyttämään. Yksi mahdollinen esiin nostettu hyöty voi olla terveydellinen: kaksikieliset ihmiset dementoituvat kyseisen haastateltavan käsiin saamien alustavien tutkimustulosten mukaan myöhemmin. Muina hyötyinä – vaikkei lapsi tuottaisi vierasta kieltä – esiintyi myös mahdollisuus nähdä ymmärrys maailmasta, ihmisten erilaisista tavoista puhua eli laajempi maailmankuva. Tämä voidaankin rinnastaa Garcían (2009) painottamaan tavoitteeseen: kaksikielisellä kasvatuksella voidaan hänen mukaansa ennen kaikkea kasvattaa avarakatseisuuteen myös muita kieliä ja kulttuureita kohtaan.

Varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiin liittyi myös muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteiden epäselvyyttä:

(--) *musta tuntuu, että sä ehkä pystyisit paremmin kertoon mulle, että mihin tässä tosiaan pyritään tässä kaksikielises varhaiskasvatukses. [naurahtaa] (H1)*

Tavoitteita pohdittiin osittain vanhempien toiveiden perusteella sen sijaan, että oltaisiin itse selkeästi tietoisia tavoitteista. Varhaiskasvatuksen tavoitteet saatettiin nähdä joko vanhempien toiveina lapsen vieraan kielen oppimiseksi tai toisaalta lapsen mahdollisuutena.

6.2 Kielijärjestelyt ja opetusmenetelmät

Käyttöteoreettiseen ajatteluun liittyy kiinteästi ajatus käytännön menetelmistä tavoitteiden saavuttamiseksi (Aaltonen & Pitkäniemi (2002, s. 182). Toiseen tutkimuskysymykseen käytettävistä kielijärjestelyistä ja opetusmenetelmistä suomenkielisten lasten vieraan kielen oppimiseksi voitiin vastata, kun tarkasteltiin joustavan moninaisuuden ja kielten tiukan erottelun pääluokkia (taulukko 4). Joustavan moninaisuuden pääluokassa (taulukko 4) esiintyi ajatuksia lapsiryhmien rakenteellisesta moninaisuudesta, lapsilähtöisestä ajattelusta ja lasten kohtaamisesta. Kielten tiukan erottelun pääluokka (taulukko 4) sisälsi monenlaisia vieraan kielen opettamisen toteuttamiseen liittyviä kuvauksia, kuten kielijärjestelyt kahden kielen osalta.

Haastatellut kuvasivat ryhmissä tavoiteltavan ja käytettävän hyvin pitkälti Garcían (2009) esittämän kielten tiukan erottelun mukaista toimintaa kielten osalta. Eräällä haastateltavalla oli kokemuksia myös siitä, että työntekijöiden keskuudessa on mahdollista myös lähes 100 % vieraan kielen käyttö. Tällöin haastateltavan kuvauksen mukaan ei suostuta siihen, että lapsetkaan puhuisivat tällaisen työntekijän kanssa suomea. Näin tapahtuu, jos työntekijä ei hallitse molempia kieliä. Kyseinen haastateltava koki kuitenkin, että lasten oman äidinkielen läsnäolo tuotti lapsille kuitenkin turvallisuuden tunnetta. Hän itse käytti tarvittaessa myös lasten äidinkieltä, vaikkakin pyrki pääsääntöisesti käyttämään vain vierasta kieltä. Suomenkielisten lasten äidinkielen läsnäolon tärkeydestä huolimatta hän saattoi kokea jopa epäonnistumiseksi sen, jos hän reagoi lapsen suomenkieliseen kerrontaan itse suomeksi.

(--) *kyllä mä useimmiten yritän reagoida siihen [lapsen suomenkieliseen kerrontaan] xx [vieraalla kielellä] mut sitte jos on vaikka jotain tarkentavia*

kysymyksiä tai tällasia, ni voi olla, että mä sanon ne kyllä sitte suomeksi, pakko myöntää. (H1)

Aineistossa esiintyi siis myös Alisaaren ym. (2019) kuvaamaa äidinkielen käytön sallimista, jossa kuitenkin tarkoitus vaikutti olevan jatkaa mielellään vieraalla kielellä. Tämänkaltaista tilannetta voidaan Garcían (2009) jaottelun perusteella nimittää äidinkielen joustavana vähentämisenä. Tällainen tilanne vaikuttaa kuitenkin siltä, että käyttöteoreettinen ihanne on kielten tiukan erottelun kaltainen: vierasta kieltä puhuva kasvattaja kuitenkin pyrkii käyttämään vierasta kieltä mahdollisimman paljon.

Toisaalta käytännössä kautta linjan painotettiin lapsen ymmärrystä, jonka huomioimisen voisi ajatella liittyvän lapsen kunnioittamiseen sekä osallisuuden ja kaikenlaisen hyvän olon tukemiseen. Lapsen ymmärryksen varmistaminen nähtiin tärkeänä myös Mård-Miettisen ym. (2015) sekä Palviaisen ym. (2016) tutkimuksissa perusteltaessa kielen vaihtamisen periaatteita. Tämän tutkimuksen eräs haastateltava mainitsi tärkeänä sen, että lapsen kanssa voi luoda lämmintä vuorovaikutussuhdetta. Tarvittaessa tällaisissa tilanteissa kielellisistä pyrkimyksistä huolimatta vieras kieli jätettiin toissijaiseksi, mikäli se estäisi lapsen kykyä ja halua vuorovaikutukseen kasvattajan kanssa. Vaihtaminen vieraasta kielestä tiedostetusta syystä suomen kieleen eli toisin sanoen vastuullinen koodinvaihto taas on yksi joustavan moninaisuuden toimintatapoja (García, 2009). Lapsen osallisuuteen perustuvaa koodinvaihtoa voikin mitä erityisimmin kutsua vastuulliseksi: syy kielen vaihtoon on hyvin perusteltu varhaiskasvatustilanteissa. Myös Mård-Miettisen (2015) ja Palviaisen ym. (2016) tutkimuksen opettajat vaihtoivat kielen lapsen äidinkieleen muun muassa keskustelun mahdollistamiseksi. Toisaalta aineistossa oli hieman aistittavissa myös turhautumista siihen, jos lapsi ei ymmärrä vierasta kieltä tai ei jostain syystä mahdollisista kyvyistään huolimatta reagoi toistuvassa tilanteessa vieraalla kielellä. Tällä saattoi olla yhteys esimerkiksi siihen, olivatko muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen kielelliset tavoitteet selvät. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) mukaan lapsella on muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa oikeus tulla ymmärretyksi myös omalla äidinkielellään.

Garcían (2009) kuvaamaa ajattelua joustavasta moninaisuudesta kahden kielen käytössä esiintyi aineistossa vähemmän kuin kielten tiukkaa erottelua

painottavaa näkemystä, mutta sitäkin kuvattiin. Se ilmeni joustavana kaksikielisenä keskusteluna lasten kanssa, kielten sallimisena olla myös sekaisin, rohkaisuna ilmaisuun myös äidinkielellä sekä siten, ettei vierasta kieltä haluttu korostaa. Joustavaan kaksikieliseen keskusteluun lasten kanssa suhtauduttiin sekä – myöntyväisyydestä huolimatta – hieman epäilevästi molempien kielten selkeän oppimisen mahdollistamiseksi että varsin varauksettomasti.

Paljon on sitä semmosta joustavasti kaksikielistä keskustelua lasten kanssa sitte, ku istutaan vaikka lounaspöydässä ja keskustellaan, ni mä vastailen toiselle xx [vieraalla kielellä] ja toiselle vähän suomeks ja sit he puhuu vähä keskenään suomee ja sit mä kysyn taas jotain xx [vieraalla kielellä]. (H2)

Vaikka tämän tutkimuksen aineistossa periaatteellisella tasolla pitkälti tavoiteltiin kielten tiukkaa erottelua, käytännössä äidinkielen joustavaa vähentämistä mutta myös joustavaa moninaisuutta vastuullisin koodinvaihdoin voi aineistossa ajatella esiintyvän.

Vieraan kielen opettamiseksi käytössä olivat Järvisen (2014) kuvaamat suora, luonnollinen ja kommunikatiivinen menetelmä. Haastateltavien puheessa vaikutti usein painottuvan luonnollisen menetelmän ja mahdollisimman runsaan kielisyytteen käyttö lasten vieraan kielen lähtötasosta riippumatta. Pääasiana tällöin nähtiin, että vieras kieli oli läsnä, ja lapset kuulivat sitä paljon. Runsasta vieraan kielen kielisyytettä haluttiin oikeaoppisen mallin vuoksi tulevan joko natiivikasvattajalta tai kasvattajalta, joka muutoin osasi vierasta kieltä hyvin.

(--) selkeesti se xx [ko. ryhmän vieras kieli] on oikeaoppista, ku se on xxlainen [natiivi] tai tietysti, jos on hyvä xx [ko. ryhmän vieraan kielen] taito, ni tottakai muutenki, mutta sillä jolla on se hyvä xx [ko. ryhmän vieras kieli], ku se, että rupeet puhuun xx [ko. ryhmän vierasta kieltä] sillai, että muutama sana siellä ja välillä suomee (--) (H3)

Jos lapset olivat ryhmään tullessaan vieraan kielen ymmärryksen suhteen hyvin alkuvaiheessa, hyödylliseksi ja inspiroivaksi voitiin kokea visuaaliset, konkreettiset menetelmät eli suoran menetelmän käyttö. Esimerkiksi käsinuken käyttö saattoi olla erityisen toimiva tapa innostaa lapsia puhumaan vierasta kieltä.

(--) oon huomannut myös, kun itte en puhu vaan otan käsinuken ja puhun sen kautta, ne puhuu tosi hyvin käsinukelle xx [vierasta kieltä]. [naurahtaa ilahtuneena] (H4)

Myös Järvinen (2014, s. 99) mainitsee käsinuken yhtenä suoran menetelmän tukena käytettävänä visualisointina. Suoraan menetelmään Järvisen (2014) mukaan liittyy myös oikea ääntäminen, mutta tämän tutkimuksen haastatteluissa ei painotettu varhaiskasvatusikäisten lasten ääntämisen oikeellisuutta. Kommunikatiivista menetelmää voisi ajatella esiintyneen aineistossa siten, että lapsia harjaannutettiin ilmaisemaan toistuvissa tilanteissa kontekstisidonnaisia fraaseja. Toisto menetelmänä tulikin aineistossa esiin vahvasti. Myös Mård-Miettinen ym. (2015, s. 134) toteavat aiemman tutkimustiedon perusteella, että opettajien on havaittu käyttävän muun muassa toistuvia ja ennakoitavia rutiineja sekä toistoja. Kommunikatiivinen menetelmä ilmeni myös siten, että lapsia rohkaistiin ilmaisemaan ajatuksiaan vieraalla kielellä esimerkiksi tuokiotilanteissa. Ilmaisua suomeksi sallittiin tällaisissakin tilanteissa useimmiten myös. Ääntämisen osalta kommunikatiivisen menetelmän käytön voisi ajatella näkyneen siten, että kasvattajat pyrkivät antamaan mahdollisimman oikeanlaisen vieraan kielen ääntämisen mallin mutta lasten virheet kommunikoinnissa sallittiin eikä niihin reagoitu kuin korkeintaan epäsuorasti toistamalla malli uudelleen. Haastatteluissa ei siis esiintynyt painokkaita ajatuksia siitä, miten lapsi omaksuu vieraan kielen ääntämistä varhaislapsuudessa. Toisaalta mielenkiintoinen pedagoginen näkemys nousi eräässä haastattelussa esiin: kuten suomen kielessä myös vieraassa kielessä olisi mahdollista harjoitella vieraankin kielen vaikeita äänneitä ryhmänä osoittelematta ketään lasta erityisesti. Pienimuotoisten harjoitusten voisi ajatella olevan kuitenkin hyödyksi, sillä Virkkusen ja Toivolan (2020, s. 52) mukaan ääntäminen on mahdollista oppia sitä paremmin, mitä varhemmin sen harjoittelu aloitetaan.

Palviaisen ym. (2016) tutkimuksen opettajien tavoin toimimattomana vieraan kielen opettamisen menetelmänä mainittiin puheen suora kääntäminen, jota myös Mård-Miettisen ym. (2015) tutkimuksen opettaja sekä kokemuksen myötä myöhemmin myös Palviaisen ym. (2016) tutkimuksen opettajat pyrkivät välttämään. Samoin toimimattomana nähtiin vähän kuvia sisältävien vieraskielisten kirjojen lukeminen sellaisille suomenkielisille lapsille, jotka ovat hyvin alussa vieraan kielen kanssa. Sen sijaan kaiken kaikkiaan merkittävänä vieraan kielen oppimiseen innostavana menetelmänä nostettiin esiin pedagogisen taidon merkitys: luoda oppimistilanteista ylipäänsä lapsille mielekkäitä ja sopivia. Tärkeänä nähtiin ymmärrys lapsen kehityksestä ja

oppimisesta, minkä voitiin ajatella vaikuttavan ylipäänsä myös menetelmien valintaan. Kasvattajilla on oltava herkkyyttä arvioida esimerkiksi lapsen vireystasoa, mielenkiinnon kohteita ja muita tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen mielenkiintoon myös vierasta kieltä kohtaan. Tärkeää on olla varovainen tekemään päätelmiä siitä, onko lapsi kiinnostunut vieraasta kielestä vai ei. Kysymys voi olla myös siitä, ovatko kasvattajat rakentaneet oppimismahdollisuudet lapselle mielekkäällä ja innostavalla tavalla. Kasvattajien onkin kyettävä refleктоimaan myös omaa toimintaansa ja syventämään ymmärrystään (Korkeakoski, 2004, s. 173). Samoin merkittävänä tekijänä vieraankin kielen oppimiseksi nostettiin iloisen ilmapiirin tärkeys:

se positiivinen tunnelma. Se on se, miten se toimii. Jos se tilanne saadaan positiiviseksi, leikkisäksi, mukavaksi, yhteenkuuluvaksi, niin se toimii. (--) Et kyllä se on se: menetelmänä positiivisuus on se, mikä toimii. (H5)

Myös Helsingin Ota koppi -materiaalissa (2012, s. 13) todetaan, että hyvä kielellinen oppimisympäristö perustuu ennen kaikkea positiiviseen ilmapiiriin ja lämpimään lasta arvostavaan vuorovaikutukseen:

Positiivinen ja kannustava ilmapiiri, jossa lapsi kokee olonsa tervetulleeksi ja hyväksytyksi, tukee lapsen oppimista. Kieltä opetteleva lapsi tarkkailee aikuisen sanatonta viestintää ja rakentaa sen pohjalta kuvaa itsestään kielen oppijana. Hyvin suunniteltu ja rikas oppimisympäristö ei riitä, jos aikuinen on etäinen ja lasta kuulematon.

Kaiken kaikkiaan tärkeänä mainittiin lapsen kokonaisvaltainen hyvä olo vieraankin kielen oppimisen edellytyksenä:

kuitenki se lapsen kokonaisvaltainen oppiminen ja kohtaaminen ja hyvä olo. Jos ne ei täyty, ni eihän ne myöskään sitä kieltä opi. (H2)

Mielenkiintoisena yksityiskohtana aineistossa esiintyi lasten tulkkaaminen toisilleen: vierasta kieltä hyvin ymmärtävät saattoivat tulkata toisille lapsille. Tämä voidaan nähdä lasten toimijuutena (Turja & Vuorisalo, 2022).

6.3 Varhaiskasvatushenkilöstön käyttöteorioiden taustatekijät

Muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatushenkilöstön koulutuksen tarve? -pääluokassa (taulukko 4) esiintyi varhaiskasvatushenkilöstön käyttöteorioiden erilaisia lähtökohtia. Se, miten varhaiskasvatushenkilöstön

näkemykset muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteista, kielijärjestelyistä ja opetusmenetelmistä vieraan kielen oppimiseksi suomenkielisiä lapsia ajatellen olivat muodostuneet, sisälsi seuraavanlaisia tekijöitä: työkokemus, ideat vieraskielisiltä kollegoilta, kokeilu, kasvatus- tai sosiaalialan koulutus (myös tiedostamatta), varhaiskasvatussuunnitelma, kieliopintoja aiemmasta tutkinnosta tai varhaiskasvatuksen työnantajan tarjoama kielikoulutus sekä kaksikielisen varhaiskasvatuksen tutkiminen. Se, mitä tässä tarkoitetaan kasvatus- tai sosiaalialan koulutuksen myös tiedostamattomalla vaikutuksella käyttöteoriaan, viittaa ajatteluun, jossa omasta koulutuksesta voi olla jonkin verran aikaa eikä sen välttämättä ajatella vaikuttavan nykyhetken työskentelyyn. Haastateltava ei välttämättä itse yhdistänyt koulutuksen vaikuttavan tässä hetkessä, mutta haastateltavan puheesta saattoi kuitenkin kuulla varhaispedagogiikkaan liittyviä elementtejä esimerkiksi siitä, millaiset toimintatavat kulloisenkin lapsiryhmän kanssa toimivat.

Käyttöteorioiden taustalla voisi nähdä vaikuttavan osittain myös jo ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattaessa esiin nousut epäselvyys tai epävarmuus muun kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteista.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää ensiksikin muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatushenkilöstön näkemyksiä kyseisen varhaiskasvatuksen ensisijaisista tavoitteista sekä toiseksi sitä, millaisin kielijärjestelyin ja opetusmenetelmin vierasta kieltä pyritään opettamaan suomenkielisille lapsille. Kolmanneksi haluttiin kartoittaa, millaisista taustatekijöistä muun laajamittaisen varhaiskasvatushenkilöstön käyttöteoriat suomenkielisiä lapsia ajatellen ovat muodostuneet. Kuten aiemmin todettiin, käyttöteoria käsittää tavoitteita sekä tietoa siitä, miten teoria eli tavoitteet käytännössä toteutetaan (Aaltonen & Pitkäniemi, 2002, s. 182).

Haastateltavien tavoitteissa esiintyi sekä lapsuuden itseisarvon painottamista ilman kielellisen tuottamisen painetta että lapselle ja siten myös varhaiskasvatushenkilökunnalle asetettuja kielellisiä odotuksia lapsen vieraskielistä tulevaisuutta ajatellen. Aineiston avoin tarkastelu tuotti näin myös mielenkiintoisia ennalta asettamattomia, kvalitatiivisessa tutkimuksessa toivottuja näkökulmia. Muun muassa äidinkielen merkitys, jota Alisaari ym. (2019) ja Cummins ym. (2005) korostavat, nostettiin teoreettisessa viitekehyksessä vieraankin kielen oppimisen yhteydessä esiin, mutta näkökulma lapsuuden itseisarvosta ilman vieraankin kielen oppimista ei ollut esillä. Näkökulma on ehdottoman tärkeä myös kaksikielisen varhaiskasvatuksen yhteydessä, sillä lapsuuden itseisarvo lukeutuu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2018, s. 20) kuvattuun varhaiskasvatuksen arvoperustaan. Arvoperusta toteaa jokaisen lapsen ainutlaatuisuuden ja arvon sellaisena, kuin hän on. Myös lapsudentutkimus painottaa lapsen ja lapsuuden arvoa tässä ja nyt (Karila, 2009). Lapsen elämä voidaan lapsudentutkimuksen näkemyksiin peilaten nähdä arvokkaana jo tässä ja nyt, oppi hän tuottamaan vierasta kieltä tai ei. Toinen vaihtoehto on ikään kuin investoida lapseen ja odottaa ennen kaikkea tulevia kielellisiä ja sen kautta muita vaikutuksia, joiden myötä lapsi on yhteiskunnallisesti merkityksellinen. Karilan (2009, s. 251) mukaan

investointiajattelussa lapset nähdään aikuisuuden tuottamaa täysivaltaisuutta kohti kulkevana (becomings) eikä juuri kyseisellä hetkellä arvokkaina tai merkityksellisinä omana itsenään (being). Lapsuuden itseisarvon painottamiseen voidaan yhdistää myös ajatus lapsilähtöisyydestä, joka tarkoittaa sensitiivisyyttä lapsen tarpeita kohtaan (Stipek & Byler, 2004, Salmisen, 2017, mukaan). Opettajajohtoisessa kasvatuksessa taas korostetaan oppimisen lopputulosta (Stipek & Byler, 2004, Salmisen, 2017, mukaan).

Vaikuttaa siltä, että tämän tutkimuksen haastateltavat painottivat kielten tiukkaa erottelua kielijärjestelynä vieraan kielen oppimiseksi. Näin saattaa olla, vaikka taustalla olisi ollut molempia edellä mainittuja ideologisia lähtökohtia tai myös epäselvyyttä tai epävarmuutta kyseisen varhaiskasvatuksen tavoitteista. Käyttöteoreettiset ihanteet ja tavoitteet voivat mahdollisesti ainakin osittain olla myös erilaisia kuin se, millaiseksi käytäntö lasten kanssa lopulta muotoutuu. Voi olla, että ajatuksen tasolla tavoitellaan kielten tiukkaa erottelua, mutta käytännössä esiintyy myös äidinkielen joustavaa vähentämistä sekä joustavaa moninaisuutta kahden kielen käytössä. Aineiston haastateltavat painottivat lapsen ymmärrystä, jonka vuoksi tarvittaessa vaihdetaan lapsen äidinkieleen. Voisiko siis olla mahdollista, että muu laajamittainen kaksikielinen käytäntö sisältää ja että siihen soveltuu joustavaa moninaisuutta ja siihen liittyvää vastuullista koodinvaihtoa lopulta enemmänkin kuin kasvattajat itse tiedostavat? Tämä kandidaatintutkimus saa pohtimaan Palviaisen ym. (2016, s. 614) toteamusta siitä, että kaksikielisten opettajien ymmärryksen syventämistä omasta toiminnastaan ja roolistaan kielikäytännöissä on tutkimuksessa huomioitu vähän.

Vähemmistö haastateltavista painotti käyttöteorioidensa yhteydessä kaksikielisen pedagogiikan ja sen ymmärryksen tarvetta. Varhaispedagogiikan painotus oli vahva, ja sen uskottiin ainakin osassa vastauksia riittävän myös kaksikieliseen toimintaan. Tässä voidaan nähdä yhteys Kangasvierin ym. (2012) selvityksessä esiin nousseeseen vieraskielisen opetuksen tilanteeseen Suomessa: henkilöstöllä ei useimmiten ole koulutusta monikielisyydestä sekä siihen liittyvistä didaktisista ja pedagogisista kysymyksistä. Natiivia tai vähintään hyvin vierasta kieltä puhuvaa vieraan kielen puhujaa näissä ryhmissä painotettiin oikeaoppisena vieraan kielen mallina lapsille. Kielten tiukalla erottelulla ja tämän myötä vahvalla kielisyötteellä saatettiin ratkaista vieraan kielen opetus

varhaiskasvatuksessa ainakin osittain. Toisaalta haastatellut varhaiskasvatuksen työntekijät mainitsivat selkeästi myös menetelmiä, joilla lasten on havaittu rohkaistuvan vieraan kielen käyttöön tai jotka ovat olleet kasvattajalle itselleen hyödyllinen työkalu. Moni on myös pitkälti kokeillut ja etsinyt siten työkaluja käyttöönsä. Peltoniemen ym. (2018, s. 60) selvityksen mukaan kaksikielisen toiminnan opettajat ovat toivoneet kaksikielisen opetuksen metodeihin liittyvää ja työkaluja tarjoavaa täydennyskoulutusta.

Kahta kieltä hallitsevaa pätevää varhaiskasvatushenkilöstöä ei tämän tutkimuksen perusteella vaikuta olevan helposti saatavilla. Voisiko niin tavoitteiden selkiyttämisen, oman kielikasvattajaroolin tiedostamisen, työvälineiden ja -voiman saamisen kannalta olla hyvä nähdä mahdollinen kaksikielisen pedagogiikan koulutuksen tarve ja se, ettei varhaispedagogiikka – vaikka erityisen tärkeä lähtökohta onkin – välttämättä kaikissa tapauksissa riitä kattamaan kaikkia kaksikielisen pedagogiikan suunnittelutyön tarpeita? Pyykön (2017, s. 22) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen olisi lisättävä kielitietoisuutta ja lapsen kielellisen kehityksen tukemista vahvistavaa ainesta. Voisiko kaksikielinen (ja monikielinen) opintosuuntaus jo opintovaiheessa kertoa kaksikielisistä ryhmistä ja aktivoida myös suomenkielisen opettajan innostusta työskennellä kaksikielisyyden parissa varhaiskasvatuksessa? Kuitenkin myös García (2009) on esitellyt kaksikielisyyttä ajatellen erilaisia kielijärjestelyratkaisuja, joita ei varhaiskasvatuksen opettajan opinnoissa ole tuotu esiin. Aivan kuten muussakin varhaispedagogiikassa toiminta olisi kyettävä perustelevaan, myös kahden kielen käyttö ja kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteet suomenkielisiä lapsia ajatellen olisi hyvä kyetä perustelevaan.

Verraten Palviaisen ym. (2016) tutkimuksessa nousseisiin ajatuksiin opettajan omasta kahden kielen käytöstä lastenkin rohkaisijana kahden kielen käyttöön sekä Hassisen (2005) kaksikielisyyden määrittely mielessä pitäen voidaan pohtia sitä, olisiko kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa lapsille hyvä tietoisesti tarjota myös kahta kieltä puhuvan aikuisen malli. Vaikka molemmat kielet eivät olisi täysin äidinkielen tasolla, mutta ne olisivat hyvällä tasolla, kahta kieltä puhuva aikuinen voisi inspiroida myös lasta uskaltamaan puhua kahta kieltä omalla tasollaan vielä vahvemmin. Pietilä ja Lintunen (2014, s. 22) puhuvat siitä, että vieraan kielen opettajalla pitää olla hyvä kielitaito opettamassaan kielessä mutta ettei opettajaltakaan tarvitse odottaa täydellistä virheettömyyttä.

Tärkeää on, että viesti välittyy. Heidän mukaansa kommunikaatio voi onnistua, vaikka kieli olisi esimerkiksi kieliopillisesti epätarkkaa. Nykypäivän kielen opetuksessa ei heidän mukaansa keskitytä virheiden etsimiseen ja korjaamiseen. Myös Palviaisen ym. (2016) tutkimuksessa nousi esiin ajatus, että virheistäkin huolimatta vierasta kieltä puhuva aikuinen voisi rohkaista myös lapsia puhumaan vierasta kieltä. Myös tämän näkökulman rohkaisemana kaksikielisen pedagogiikan pariin voisi tarjoutua mahdollisuus suomenkielisille varhaiskasvatusalan opiskelijoille, jotka hallitsevat hyvin jotakin vierasta kieltä ja haluavat sitä kenties työelämää varten opiskella vielä lisää. Sisäisen motivaation lisäksi varhaiskasvattajan palkkaan liitetty kielilisäkorvaus kaksikielisen pedagogiikan parissa tehdystä työstä voisi kannustaa lisää kouluttautumaan kyseisen pedagogiikan pariin. Kangasvierin ym. (2012) selvityksen perusteella kaksikielisen varhaiskasvatuksen kentällä koulutusta vaikuttaa olevan tarjolla kielikylpytoimintaa ajatellen, mutta kyseinen koulutus ei välttämättä sovellu muuhun laajamittaiseen kaksikieliseen varhaiskasvatustoimintaan. Tämä riippuu osittain myös näkemyksistä toteuttaa kyseistä varhaiskasvatusta: kielten tiukan erottelun vai joustavan moninaisuuden periaatteella. Jyväskylän yliopisto (2018) tarjoaa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoille kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukevaa pedagogiikkaa suuntautumisvaihtoehtona. Kyseisessä suuntautumisvaihtoehdossa tarjotaan yhteistyötä varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen, luokanopettajakoulutuksen ja kielten aineenopettajakoulutuksen välillä. Tämä voisi olla esimerkki, millaiseen suuntaan kaksikielisen pedagogiikan parissa työskentelevää varhaiskasvatushenkilöstöä voisi varustaa.

Muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteita selkiyttää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018) kuvausten perusteella sen toteaminen, että kielikylvyn ja muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteet eroavat toisistaan (OPH, 2018). Jälkimmäisessä tapauksessa lapsen ainoa tavoite ei ole jatkaa vieraskielisellä polulla. Muussa laajamittaisessa käytetään myös suomen kieltä ja mahdollistetaan myös suomenkielinen jatkumo (OPH, 2018). Toisaalta kuvaus suosittelee muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen kielijärjestelyiksi kielten tiukkaa erottelua mutta toisaalta myös sitä, että lapsia rohkaistaan käyttämään molempia kieliä. Mikäli esimerkiksi yksi aikuinen puhuu lapselle vain vierasta kieltä,

toteutuuko kyseisen kasvattajan kohdalla rohkaisu molempien kielten käyttöön? Voisiko ajatella, että molempien kielten käytön rohkaisemiseksi Varhaiskasvatussuunnitelman kuvaukseen muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen kielijärjestelyiden rinnalle voitaisiin tuoda ehkä myös vaihtoehtoinen joustavan moninaisuuden malli? Joustavaa moninaisuutta voisi perustella muun muassa suomenkielisten lasten erilaisten kielellisten lähtökohtien sensitiivisenä kohtaamisena (García, 2013, Palviaisen ym., 2016, mukaan). Sensitiivisyyteen liittyy myös ajatus lapsilähtöisyydestä (Stipek & Byler, 2004, Salmisen, 2017, mukaan). Kaksikielisissä ryhmissä täysin suomenkielisten lasten lähtökohdat vieraan kielen osalta ovat erilaiset kuin valmiiksi kaksikielisten, mikä on vieraan kielen opettamista suunniteltaessa sensitiivistä ottaa huomioon. Joustavan moninaisuuden avulla suomenkielisen lapsen suomenkielisen identiteetin kohtaaminen voisi mahdollisesti myös motivoida lasta vieraankin kielen oppimiseen (vrt. Cummins, 2005).

Varhaiskasvatuksen piiriin – niin täysin suomenkielisiin kuin kaksikielisiinkin ryhmiin – tulee tätä nykyä lapsia monenlaisista erilaisista kielellisistä taustoista, joten varhaispedagogiikan lisäksi voidaan ajatella tarvittavan myös kielellisiä näkökulmia erilaisten lasten kohtaamiseksi. Jotta lapset mutta myös aivan yhtä paljon varhaiskasvattajat itse saisivat muusta laajamittaisesta kaksikielisestä varhaiskasvatuksesta eniten irti, kaksikieliseen pedagogiikkaan liittyvän koulutuksen voisi nähdä olevan kaksikieliselle varhaiskasvatushenkilöstölle eduksi. Kasvattajan kaksikielistä pedagogiikkaa ohjaavan käyttöteorian vahvistumisella, toisin sanoen tavoitteiden ja toimintamallien selkiytymisellä, voisi uskoa olevan myönteinen vaikutus vieraankin kielen oppimista edistävään ilmapiiriin kasvattajien ja lasten välillä. Ennen kaikkea tavoitteena olisi – aineistossakin esiin tulleen – tarjotinajattelun mukaisesti tarjota lapselle mahdollisuus oppia vierasta kieltä omista lähtökohdistaan käsin, ilman ulkopuolista painetta esimerkiksi tulevaisuuden suhteen. Lapsi on arvokas tässä ja nyt (OPH, 2018; Karila, 2009).

Koska kaksikielisestä varhaiskasvatuksesta myös Peltoniemen ym. (2018) mukaan kaivataan tutkimusta, tätä tutkimusta voisi mielellään laajentaa mahdollisimman moniin muihin muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen ryhmiin. Tämän tutkimuksen aineiston tuloksia ei voida yleistää vielä laajassa mittakaavassa aineiston koon vuoksi. Kaksikielisten

varhaiskasvatusryhmien käyttöteorioiden ja käytäntöjen lisäksi jatkossa mielenkiintoista olisi kartoittaa myös tutkijanäkökulmaa esimerkiksi edellä problematisoituihin koulutuspoliittisiin ratkaisuihin viitaten: millainen koulutus tukee kaksikielisen pedagogiikan parissa työskentelevää varhaiskasvatushenkilöstöä lasten parhaaksi.

Tämä tutkimus on toteutettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (Varantola ym., 2013) kuvaamia hyviä tieteellisiä käytänteitä noudattaen esimerkiksi hankkimalla tutkimusluvut tutkimuslupakäytäntöjen mukaisesti sekä siten, että haastateltavat ovat saaneet tietosuojailmoituksen ennen haastattelua. Kuten tietosuojailmoituksessa luvataan, mahdolliset tunnistetiedot on poistettu analysoitavasta aineistosta. Tietosuojailmoituksen yhteydessä haastateltaville annettiin myös haastattelukysymykset etukäteen. Myös Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 63) mukaan on eettisesti perusteltua kertoa haastateltaville, mitä aihetta haastattelu koskee. Lisäksi haastattelukysymysten saaminen etukäteen antaa mahdollisuuden valmistautua haastattelukysymyksiin vastaamiseen, jolloin tutkijalla olisi mahdollisuus saada tietoa tutkimuksen kohteesta mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 63). Tutkimuksen analyysi on pyritty tekemään lukijalle läpinäkyväksi havainnoiden myös visuaalisesti analyysin eri vaiheita (Varantola ym., 2013). Tutkimuksessa on kunnioitettu muiden tutkijoiden tekemää työtä, erityisesti edelleen lisätutkimusta kaipaavalla kaksi- ja monikielisen varhaiskasvatuksen kentällä.

LÄHTEET

- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. (2002). Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* (3), s. 180–190.
<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93421/52099>
- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 312–329). Vastapaino.
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 181–197). Vastapaino.
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education* (80), s. 48–58.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P. Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P. & Sastri, P. (2005). Affirming Identity in Multilingual Classrooms. *Educational Leadership* (7), s. 38–43. <https://web-p-ebscobhost-com.libproxy.tuni.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=0687a438-f334-4094-a02e-6c3cf3425d7d%40redis>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Oy Finn Lectura Ab.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2006). Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisina yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M.

- Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.),
Kasvatusvuorovaikutus (s. 11–16). Vastapaino.
- Jyväskylän yliopisto. (2018). *KiMo varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksessa*.
Haettu 22.11.2022 osoitteesta
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/vakatori/tie-toa-opetuksesta/kimo/kimo>
- Järvinen, H.-M. (2014). Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan* (s. 89–113). Gaudeamus.
- Kangasvieri, T., Miettinen, E., Palviainen, H., Saarinen, T. & Ala-Vähälä, T. (2012). *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa. Kuntatason tarkastelu* [tutkimusdata].
Jyväskylän yliopisto.
<https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/selvitys-kotimaisten-kielten-kielikylpyopetuksen-ja-vieraskielisen-opetuksen-tilanteesta-suomessa>
- Karila, K. (2009). Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 249–262). Vastapaino.
- Korkeakoski, E. (2000). Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (s. 159–177). PS-kustannus.
- Malinen, H. (2019). *Anna lapselle ääni. Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Mård-Miettinen, K., Palojärvi, A. & Palviainen, Å. (2015). Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. Teoksessa J. Kalliokoski, K. Mård-Miettinen & T. Nikula (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015 / n:o 8* (s. 130–150).
https://www.academia.edu/20377563/Kaksikielisen_pedagogiikan_toteuttaminen_p%C3%A4iv%C3%A4kodissa_Implementing_bilingual_pedagogy_in_a_preschool
- Neuvolatyö, varhaiskasvatus ja alkuopetus. (2012). *Ota koppi! Monikulttuurisuus Helsingissä*. Haettu 14.11.2022 osoitteesta

<https://www.otakoppi-ohjelma.fi/sites/default/files/inline-files/ota-koppi-tutkimus-3-12-2012.pdf>

Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (20.9.2018). *Valtioneuvosto päätti peruskoulun tuntimäärän kasvattamisesta – kieltenopetus alkaa jatkossa jo*

ensimmäiseltä luokalta. <https://okm.fi/-/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta>

Palojärvi, A., Mård-Miettinen, K., Koivula, M. & Rutanen, N. (2021).

Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), s. 121–146. <https://journal.fi/jecer/article/view/114173/67372>

Palviainen, Å., Protassova, E., Mård-Miettinen, K. & Schwartz, M. (2016). Two languages in the air: a cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 19(6), s. 614–630.

<http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>

Peltoniemi, A., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. & Sjöberg, S. (2018). *Monella kielellä Suomen kunnissa 2017* [tutkimusdata].

<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>

Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan* (s. 11–25). Gaudeamus.

Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Pyykkö, R. (2017). *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta* [tutkimusdata]. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>

- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 356–362). Vastapaino.
- Salminen, J. (2022). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukena. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (3. korjattu ja laajennettu painos, s. 115–124). Vastapaino.
- Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet*. Gummerus Kirjapaino Oy.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>
- Tietoarkisto. *Aineistonhallinnan käsikirja*. Tampereen yliopisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/>
- Tornéus, M. (1991). *Löytöretki kieleen*. VAPK-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2022). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (3. korjattu ja laajennettu painos, s. 22–34). Vastapaino.
- Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S. K. & Jäppinen, S. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Virkkunen, P. & Toivola, M. (2020). Foneettinen osaaminen helpottaa vieraan kielen ääntämisen opettamista – kyselytutkimus suomalaisten kieltenopettajien käyttämistä ääntämisen opetusmenetelmistä. *Ainedidaktikka* 4(1), s. 34–57.
<https://journal.fi/ainedidaktikka/article/view/85736/50433>

LIITE: HAASTATTELURUNKO

Haastateltavan tiedot:

- työpaikka
- ammatti
- työkokemus
- koulutus (myös kielikoulutus, jos on)
- työkielet
- ikä

Kysymyksiä muun laajamittaisen kaksikielisen varhaiskasvatuksen tavoitteista, kielten välisestä suhteesta, kaksikielisen pedagogiikan toteutustavasta ja menetelmistä:

Mihin muussa laajamittaisessa kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa mielestäsi ensisijaisesti pyritään?

Mikä on kielten prosenttiosuus toiminnasta suurin piirtein?

Mihin molempien kielten osalta mielestäsi pyritään? Ymmärtäminen, toiminnallisuus, tuottaminen?

Käyttääkö ryhmän jokainen työntekijä vain yhtä kieltä?

- Jos käytät vain yhtä kieltä, millaisia menetelmiä käytät suomenkielisten lasten vieraan kielen oppimiseksi yhdellä kielellä? Havainnollistaminen? Paljon kielisyötettä? Muita menetelmiä?
- Pyritkö siihen, että suomenkieliset lapset ymmärtävät vierasta kieltä vai pystyvät sitä myös tuottamaan?
- Vai käyttävätkö kaikki työntekijät molempia kieliä?

Jos käytät molempia kieliä, millaisia menetelmiä käytät suomenkielisten lasten vieraan kielen oppimiseksi kahdella kielellä?

- Jos käytät molempia kieliä, onko kielten vaihtelu puheessasi suomenkielisille lapsille satunnaista vai käytätkö kieliä tietyin perustein eri tilanteissa?
- Jos käytät molempia kieliä, käännätkö puheesi sisällön suomenkielisille lapsille (ajoittain) tarkasti myös toiselle kielelle vai käytätkö molempia kieliä puheesi sisältöä kuvaamaan käyttäen vuorotellen esimerkiksi tärkeimpiä termejä molemmilla kielillä, ei suoraan kääntäen?
- Missä suhteessa käytät molempia kieliä? Molempia kieliä yhtä paljon? Reagoitko molempiin kieliin samalla tavalla vai annatko suomenkielisille lapsille esim. vieraan kielen vastineita hänen vastatessaan suomeksi eli äidinkielellään?
- Pyritkö siihen, että suomenkieliset lapset ymmärtävät vierasta kieltä vai pystyvät sitä myös tuottamaan?

Vieraan kielen eri osa-alueiden tukeminen:

Millaisia vieraan kielen osa-alueita painotat kaksikielisessä pedagogiikassa suomenkielisille lapsille, mitä osa-alueita heidän kohdallaan pyrit erityisesti tukemaan?

- Sanastoa?
- Merkityksiä?
- Pragmaattista kielitaitoa (=miten erilaisissa tilanteissa puhutaan)?
- Kuuntelutaitoa?
- Ääntämistä?
- Muuta?

Mitä ajattelet siitä, että ääntämistä voi oppia sitä paremmin, mitä nuorempana kieltä saa kuulla?

Miten varhaiskasvatusikäinen suomenkielinen lapsi oppii ääntämään vierasta kieltä?

- Kuuntelemalla ja omaksumalla?

- Mahdollisten pienten harjoitusten avulla? Millaiset keinot voisivat sopia vieraan kielen ääntämisen oppimiseen suomenkielisille lapsille?

Suomen kielen/äidinkielen tason vaikutus vieraan kielen opettamisen menetelmiin:

Miten lapsen suomen kielen kehitysvaihe mielestäsi vaikuttaa, kun teet valintoja vieraan kielen käytöstä yksilötasolla?

Entä ryhmätasolla esim. tuokiota pitäessäsi?

Vieraan kielen opettamisen menetelmien arviointia:

Millaiset kaksikielisen pedagogiikan toimintatavat suomenkielisten lasten kohdalla ovat mielestäsi tuottaneet tavoiteltua tulosta?

Millaiset toimintatavat eivät ole toimineet?

Onko sinulla mielessäsi uusia vaihtoehtoja, joita haluaisit sovellettavan kaksikielisessä pedagogiikassa suomenkielisten lasten kohdalla?

Kuvaile taustatekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet siihen, millaisia menetelmiä tällä hetkellä käytät kaksikielisessä pedagogiikassa suomenkielisten lasten vieraan kielen oppimiseksi?