

Eveliina King & Senja Lammi

**LASTEN MONI- JA KAKSIKIELISYYDEN
TUKEMINEN SUOMALAISESSA
VARHAISKASVATUKSESSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Eveliina King, Senja Lammi: Lasten moni- ja kaksikielisyyden tukeminen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja
Huhtikuu 2023

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena on selvittää ajankohtaista tutkimuskirjallisuutta tarkastelemalla, miten lapsen kasvua ja kehitystä moni- tai kaksikieliseksi tuetaan varhaiskasvatuksen arjessa ja käytännön varhaiskasvatustyössä. Tutkielma on rajattu Suomen kontekstiin, sillä varhaiskasvatukseen osallistuu Suomessa yhä enemmän moni- ja kaksikielisiä lapsia. Tutkielmassa vastataan kysymyksiin, 1) miten moni- ja kaksikielisiä lapsia tuetaan varhaiskasvatuksessa, 2) miten varhaiskasvatusta tulisi kehittää, jotta heitä voitaisiin tukea paremmin ja 3) millaisia materiaaleja ja välineitä tukemisen avuksi on olemassa. Tutkielma toteutettiin systemaattisena kirjallisuuskatsauksena ja aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia. Kirjallisuuskatsauksen aineisto koostui seitsemästä vertaisarvioidusta artikkelista, jotka valikoitiin sisäänotto- ja poissulkukriteerien mukaan. Sisällönanalyysin avulla tunnistettiin aineistossa toistuvia teemoja, joiden avulla tehtiin synteesi.

Tutkielman teoreettinen tausta koostuu lapsen kielen oppimista ja kielen kehitystä tarkastelevasta tutkimuskirjallisuudesta, jossa keskitytään etenkin moni- ja kaksikielisten lasten kielen omaksumisen tutkimukseen. Tutkielmassa määritellään monikielisyyden, kaksikielisyyden ja kielitietoisuuden käsitteet ja tarkastellaan moni- ja kaksikielisyyttä Suomessa lasten kielenoppimisen näkökulmasta sekä kielitietoisuutta varhaiskasvatuksessa. Kielitietoinen varhaiskasvatus huomioi kielten merkityksen lapsen kehityksessä. Kielitietoisuuteen kuuluu myös positiivinen asenne jokaista eri kieltä kohtaan, ja se tukee lapsen moni- tai kaksikielisyyttä. Lait ja varhaiskasvatuksen asiakirjat ohjaavat sen toteuttamista Suomessa.

Kirjallisuuskatsauksen tulokset osoittavat, että kielitietoisien varhaiskasvatuksen toteutuminen on Suomessa vaihtelevaa ja ohjeistus epäselvää. Varhaiskasvattajat pystyvät tukemaan moni- ja kaksikielisiä lapsia osoittamalla arvostavansa heidän äidinkieltään tai äidinkieliään. Tulosten perusteella kielitietoisuuden toteutuminen varhaiskasvatuksessa vaatisi myös lisää resursseja. Jotta lasten moni- ja kaksikielisyyttä voidaan tukea paremmin, tarvitaan varhaiskasvatuksen arkeen muun muassa enemmän aikaa. Varhaiskasvattajat kaipaavat myös lisää materiaaleja ja välineitä kielitietoisien pedagogiikan toteuttamiseksi. Varhaiskasvattajien tietoisuus kielitietoisesta varhaiskasvatuksesta ei ole vielä riittävää, ja siksi aiheesta tarvitaan lisää koulutusta. Kielitietoisien varhaiskasvatuksen toteutumiseksi moni- ja kaksikielistä materiaalia tulisi kehittää ja kentällä työskentelevien sekä alalle opiskelevien varhaiskasvattajien tietoa tulisi lisätä.

Avainsanat: Monikielisyys, kaksikielisyys, kielitietoisuus, kielitietoinen varhaiskasvatus, äidinkieli

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN TAUSTA	6
2.1	Monikielisyys suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä	6
2.2	Kaksiikielisyys ja lapsen kasvu kaksikieliseksi	8
2.2.1	<i>Simultaaninen kaksiikielisyys</i>	10
2.2.2	<i>Suksessiivinen kaksiikielisyys</i>	12
2.3	Moni- ja kaksikielisten lasten kielenkehityksen tukeminen asiakirjojen näkökulmasta 14	
2.4	Kielitietoisuus varhaiskasvatuksessa.....	15
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	18
3.2	Tutkimusaineisto	18
3.2.1	<i>Tutkimusaineiston hankinta</i>	18
3.2.2	<i>Tutkimusaineiston esittely</i>	22
3.3	Tutkimusmenetelmät.....	24
3.3.1	<i>Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä</i>	24
3.3.2	<i>Sisällönanalyysi tutkimusaineiston analyysin menetelmänä</i>	26
3.4	Tutkimusaineiston analyysi	26
3.4.1	<i>Monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa</i>	26
3.4.2	<i>Moni- ja kaksiikielisyyttä tukevan varhaiskasvatuksen välineitä</i>	33
4	TULOKSET JA POHDINTA	37
4.1	Tulosten tarkastelu.....	37
4.2	Tutkimusmenetelmien pohdinta ja tulosten luotettavuus	41
4.3	Tutkimuksen eettisyys.....	42
4.4	Pohdinta	44
	LÄHTEET	48

1 JOHDANTO

Moni- ja kaksikielisyys yleistyvät Suomessa jatkuvan monikulttuuristumisen myötä. Monikulttuuristumiseen liittyvät yhteiskunnalliset muutokset näkyvät myös varhaiskasvatuksessa ja sen toteutuksessa (Gyekye & Ruponen, 2018); monikulttuurisuus näkyy varhaiskasvatuksen arjessa muun muassa perheiden moni- ja kaksikielisytenä. Garcian (2008) mukaan kaikkien monikielisiä lapsia opettavien tulee olla tietoisia toisen kielen oppimiseen liittyvistä pedagogisista käytänteistä. Varhaiskasvattajien tulisi myös tietää, miten lapsi omaksuu kahta tai useampaa kieltä ja miten kielenkehitys vaikuttaa lapsen kehitykseen. Varhaiskasvattajilla ja kasvattajilla viittaamme päiväkodin henkilöstöön kirjallisuuskatsauksessamme. Moni- ja kaksikielisyyden tukeminen on kaikkien varhaiskasvatuksessa lasten kanssa työskentelevien tehtävä, ammattinimikkeestä riippumatta.

Kandidaatintutkielmamme esittelee kirjallisuuskatsauksen lasten monikielisyyden tukemista tarkastelevasta tutkimuskirjallisuudesta varhaiskasvatuksessa. Hongon ja Mustosen (2020a) mukaan monikielisyyttä ja sen tukemista varhaiskasvatuksessa on tutkittu Suomessa erittäin vähän ja tutkimuspohjaista tietoa perheiden monikielisyyden sekä lapsen kielitietoisuuteen kasvamisen tukemisesta tarvitaan lisää. Kuten toteamme jo edellä, Suomen muuttuessa monikulttuurisemmaksi myös monikielisyys yleistyy (Gyekye & Ruponen, 2018), minkä vuoksi tulemme kohtaamaan varhaiskasvatuksen opettajina yhä enemmän lapsia, jotka ovat moni- tai kaksikielisiä. Suomi on kaksikielinen maa, joten kyseessä ei ole uusi ilmiö, mutta tutkimustietoa on silti tarjolla vähän.

Olemme rajanneet tutkielmamme aiheen moni- ja kaksikielisyyden tukemiseen varhaiskasvatuksessa Suomen kontekstissa. Suomalaisen varhaiskasvatuksen järjestämisen tulee perustua Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2022), joissa on säädetty varhaiskasvatuksen tavoitteet ja joita ohjaa Varhaiskasvatuslaki (540/2018).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) tarkoituksena on tukea laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista valtakunnallisesti. Yksi laadukkaan varhaiskasvatuksen kriteeri on, että varhaiskasvatuksessa toteutettava toiminta on kielitietoista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan, että useiden eri kielten ja kulttuurien tulisi olla luonnollisesti osa varhaiskasvatuksen arkea. Tällöin myös kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus toteutuisi. Sen edellytyksenä on, että päiväkodin henkilöstö on tietoinen kielten ja kulttuurien merkityksestä muun muassa oppimisen, kehityksen sekä identiteetin rakentumisen näkökulmista. Varhaiskasvatuksen arki rikastuu, kun lasten kielelliset ja kulttuuriset taustat huomioidaan sen jokapäiväisessä toiminnassa (Opetushallitus, 2022).

Tarkastelemme kandidaatintutkielmassamme seitsemää tieteellistä ja vertaisarvioitua artikkelia, jotka käsittelevät moni- ja kaksikielisyttä varhaiskasvatuksessa. Esittelemme tutkimusaineistomme tarkemmin luvussa 3. Suoritamme tutkimuksemme systemaattisena kirjallisuuskatsauksena ja analysoimme tulokset käyttäen sisällönanalyysiä. Tutkielmamme tarkoituksena on hankkia ajankohtaista tietoa moni- ja kaksikielisyden tukemisesta varhaiskasvatuksessa.

Esittelemme seuraavaksi tutkielmamme teoreettisen taustan. Sen jälkeen raportoimme tutkimuksemme toteutuksen, jonka yhteydessä esittelemme myös tarkemmin tutkimustehtävämme ja tutkimuskysymyksemme. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuksemme tulokset. Lopuksi tarkastelemme tuloksia ja pohdimme tutkimusmenetelmiä, eettisyyttä ja tutkimuksemme merkitystä sekä mahdollisia jatkotutkimuksen tarpeita.

2 TEOREETTINEN TAUSTA

Esittelemme tässä luvussa tutkielmamme teoreettista taustaa eli esittelemme sellaista tutkimuksellista taustatietoa ja käsitteitä, joita pidämme keskeisinä lasten moni- ja kaksikieliseksi kasvamisen yhteydessä silloin, kun sitä tarkastellaan varhaiskasvatuksen kontekstissa. Teoreettinen taustamme koostuu lapsen kielen oppimista ja kielen kehitystä tarkastelevasta tutkimuskirjallisuudesta, jossa keskitytään etenkin moni- ja kaksikielisten lasten kielen omaksumisen tutkimukseen. Määrittelemme tässä luvussa monikielisuuden, kaksikielisuuden ja kielitietoisuuden käsitteet ja tarkastelemme moni- ja kaksikielisyyttä Suomessa lasten kielenoppimisen näkökulmasta sekä kielitietoisuutta varhaiskasvatuksessa.

2.1 Monikielisyys suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä

Käytämme tässä tutkielmassa monikielisyydestä määritelmää, jonka mukaisesti monikielisen lapsen katsotaan kasvavan ympäristössä, jossa käytetään päivittäin useita eri kieliä. Tutkielmassamme tiedostamme moni- ja kaksikielisuuden yhteyden, vaikka käytämme molempia termejä. Gyekye & Ruponen (2018) pitävät lapsen monikielisyytenä kolmen tai useamman kielen eritasoista hallintaa. Esimerkiksi Suomessa lapsi voi omaksua kotona kahta eri kieltä, joiden lisäksi hän oppii varhaiskasvatuksessa Suomen virallista kieltä, suomea tai ruotsia. Jos lapsen vanhemmista kumpikaan ei puhu lapselle suomea tai ruotsia, vastuu lapsen suomen tai ruotsin kielen oppimisesta on varhaiskasvatuksella. Lapsen toisen kotikielen ollessa suomi, hänen suomen kielen kehitystään tulee silti tukea ja häntä tulee kannustaa molempien kielten käyttöön (Opetushallitus, 2022). Jos lapsen kotona puhutaan muita kieliä kuin suomea, ruotsia tai vaihtoehtoisesti saamelaiden kotiseutualueella virallista kieltä saamea, hänen tulisi saada varhaiskasvatuksessa suomi toisena kielenä - opetusta eli S2-opetusta (Gyekye & Ruponen, 2018).

Suomen kansalliskielten lisäksi edellä mainittu saame (pohjoissaame, inarinsaame ja koltansaame) sekä viittomakieli ja romanikieli ovat yleisiä vähemmistökieliä, joiden asemaa on pyritty parantamaan muun muassa säätämällä lakeja (Dufva & Pietikäinen, 2013). Myös varhaiskasvatuksen perusteisiin on kirjattu erikseen viittomakielisten ja romani- ja saamelaislasten varhaiskasvatuksen tavoitteiden osalta kielellisen ja kulttuurisen identiteetin tukeminen. Kuntien tulee tarjota myös saamenkielistä varhaiskasvatusta, sillä perustuslaki (Suomen perustuslaki (731/1999) 17 § 3 momentti) tarjoaa saamelaisille Suomen alkuperäiskansana oikeuden ylläpitää kieltään, perinteitään ja kulttuuriaan. Myös romanikielistä varhaiskasvatusta voidaan järjestää, mutta siihen kunnat eivät ole velvollisia (Opetushallitus, 2022). Romanilasten kulttuurillista ja kielellistä tietoisuutta omasta historiastaan tulee kuitenkin tukea varhaiskasvatuksessa. Molempien kielivähemmistöjen säilyminen on vaarantunut (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012; Ulkoministeriö, 2019), joten varhaiskasvatuksen tärkeä tavoite on edistää näiden kielten säilymistä (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatuksen perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan viittomakielistä varhaiskasvatusta toteutetaan suomalaisella tai suomenruotsalaisella viittomakielellä kokonaan viittomakielisissä lapsiryhmissä tai viittomakielen ja puhutun kielen yhdistävässä lapsiryhmissä. Viittomakielisen ilmaisun ja myös kieli-identiteetin omaksumista tulee edistää varhaiskasvatuksen arjessa.

Äidinkielellä on tärkeä merkitys kaikille lapsille, mutta sen merkitys korostuu monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa, sillä maailman käsitteellistäminen tapahtuu oman tai omien kielten kautta ja äidinkieli on osa yksilöllisen sekä ryhmäidentiteetin muodostumista (Skutnabb-Kangas, 2000). Skutnabb-Kankaan (1981) esittelemän sosiaalis-psykologisen määritelmän mukaan yksilön sosialisoituminen omaan ryhmään tapahtuu äidinkielen kautta. Kielen avulla siirtyvät myös normit, arvot ja kulttuurilliset perinteet. Skutnabb-Kangas käsittelee myös ympäristön vaikutuksia lapsen identiteetin kehittymiseen. Varhaiskasvatus ja koulu eivät aina mahdollista lapselle oman kielen oppimista, jolloin hänelle voi syntyä kokemus, ettei hän puutteellisen kielitaidon takia kuulu omaan ryhmäänsä. Monikieliset lapset voivat sen vuoksi kokea ulkopuolisuutta omassa etnisessä ryhmässään sekä myös

valtakulttuurissa, jos heitä ei esimerkiksi ulkonäöllisistä syistä mielletä senkään ryhmän edustajaksi. (Skutnabb-Kangas, 1981; 2000.)

Syitä oman alkuperäiskielen ja kulttuurin tuntemuksen heikkenemiseen voi olla myös pakotettu häpeä omaa alkuperää kohtaan (Skutnabb-Kangas, 1981). Tämä voi olla seurausta siitä, jos lapselle ei ole mahdollistettu itsensä myönteistä identifiointia alkuperäiskieleensä eikä -kulttuuriinsa (Skutnabb-Kangas, 2000). Kaksikielisellä osaamisella ja kaksikieliseksi identifioitumisella on merkittävä ero. Monikielisenä kasvanut yksilö voi määritellä itsensä yksikieliseksi siitä huolimatta, että olisi omaksunut useamman kielen. Myös ulkoisella identifioimisella voi olla vaikutusta kielelliseen minäkuvaan. Jos lapsi ei tule nähdäksi monikielisenä eikä hänen kieli-identiteettiään huomioida, hän voi kokea ristiriitaa itsensä kielellisessä ja kulttuurisessa määrittelyssä. (Skutnabb-Kangas, 1981.)

Dufvan ja Pietikäisen (2009) mukaan monikielisuuden määritelmä sisältää myös kaksikielisuuden, jonka määrittelemme käsitteenä tarkemmin seuraavassa luvussa, sillä kaksikielisissä ympäristöissä niin yksilöiden kuin yhteisöjenkin kielenkäytössä on aina mukana useita eri kieliä. Kun monikielisuudesta puhutaan *multilingualismina*, tarkoitetaan monikielisuutta yhteisön sisällä, ja *plurilingualismilla* tarkoitetaan yksilön monikielisuutta (Honko & Mustonen, 2018). Dufva ja Pietikäinen (2009) tarkastelemassa plurilingualismin tutkimuksessa näkökulmana on usein joko kohdennetusti kaksikielisten lasten kielten oppiminen tai lasten vieraan kielen oppiminen ja käyttö yleisesti. Yhteisöllinen tutkimus taas liittyy heidän mukaansa muun muassa kielipoliittisiin, kieli-ideologisiin ja kielellisten oikeuksien näkökulmiin. Yhteisön ja yksilön suhde on kuitenkin tiivis, ja niillä on aina vaikutusta toisiinsa, joten monikielisuutta voidaan pitää myös yksilöllis-yhteisöllisenä ilmiönä.

2.2 Kaksikielisyys ja lapsen kasvu kaksikieliseksi

Kaksikielisuuden voi kokea monin eri tavoin, ja siksi sille on monia eri määritelmiä. Hassinen (2002) luettelee väitöskirjassaan kaksikielisuuden erilaisia määritelmiä ja toteaa, että kaksikielisuuden määrittely riippuu termin käyttäjästä. Hänen oman määritelmänsä mukaan kaksikielinen ihminen käyttää arjessaan kahta kieltä. Kaksikielinen puhuu ja ajattelee omaksumillaan kahdella

eri kielellä ja pystyy vaihtamaan kieliä automaattisesti esimerkiksi keskustelukumppaninsa mukaan. Määrittelyn mukaan kaksikielisen ei tarvitse hallita kieliä samantasoisesti, jolloin toinen kieli voi olla dominoivampi, ja aikuisestakin voi tulla kaksikielinen. Kuitenkaan kielten omaksumisella ei tarkoiteta koulussa opittua kieltä, vaan kielen käyttämistä ympäristössä, jossa puhutaan eri kieliä.

Lapsi voi kasvaa moni- tai kaksikieliseksi useasta syystä. Hassisen (2005) mukaan kielen omaksumisen tarve vaikuttaa lapsen ja hänen perheensä suhtautumiseen kaksikielisyyttä kohtaan. Jos vanhemmat päättävät kasvattaa lapsestaan moni- tai kaksikielisen, heidän täytyy tehdä päätös, mitä kieliä he puhuvat keskenään kotona. Hassisen (2005) mukaan perheen kasvaessa moni- tai kaksikieliseksi kahden tai useamman kielen käyttö voi olla aluksi hankalaa. Tällöin vanhemmilta edellytetään enemmän huomiota, tukea ja aikaa moni- tai kaksikieliseksi kasvavaa lasta kohtaan. Tärkeää olisi myös, että lapsella olisi enemmän kielellisiä virikkeitä kuten kirjoja kaikilla perheessä käytettävillä kielillä sekä myös aikuisia ja lapsia, joiden kanssa leikkiä perheessä käytetyillä kielillä. Arnbergin (1989) mukaan vanhempien myönteinen suhtautuminen moni- tai kaksikielisyyteen voi vaikuttaa myös lapsen suhtautumiseen. Lapsi matkii vanhempiensa käyttäytymistä ja seuraa heidän suhtautumistapojansa, ja näin vanhemmat muokkaavat toiminnallaan lapsen käyttäytymismalleja. Vanhempien myönteinen suhtautuminen perheessä vallitsevia kulttuureja sekä kieliä kohtaan kannustaa myös perheen lapsia suhtautumaan niihin positiivisesti ja arvostavasti. Tällöin moni- tai kaksikielisyyttä nähdään hyötynä ja perhe arvostaa esimerkiksi kahden kielen ja kulttuurin antamia etuja.

Terveen lapsen aivot ovat aktivoituneet heti syntymästä lähtien kielelliseen kommunikaatioon, ja lapsi pystyy omaksumaan luontaisesti minkä tahansa kielen (Korpilahti, 2010). Noin vuoden iässä lasten kyky erottaa äidinkielenään kuuluvia ääniä paranee, ja samalla kyky erottaa muita kuin äidinkielenään kuuluvia puheääniä heikkenee (Cheour ym., 1998). Lapsi voi omaksua kaksi kieltä kahdella eri tavalla jo varhain, joko sukseksiivisesti, eli peräkkäin, tai simultaanisesti, eli samanaikaisesti (Hassinen, 2002). Hassisen (2005) mukaan lapsi voi omaksua kaksi kieltä simultaanisesti eli samanaikaisesti, jolloin hän kuulee useimmiten vanhemmiltaan heti syntymästään lähtien kahta eri kieltä. Kun lapsi omaksuu kaksi kieltä sukseksiivisesti, hän omaksuu ensin äidinkielen

ja tämän jälkeen uuden kielen. Kaksikieliseksi voi kasvaa myös myöhemmin noin 7–12 vuoden ikäisestä eteenpäin. Tällöin kielet omaksutaan subordinatiivisesti eli alisteisesti. Käsitlemme simultaanista ja suksessiivista kielen omaksumista tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

Geneseen (1989) mukaan kaksikielisen lapsen normaalissa kielenkehityksessä on vaihe, jolloin hän ei pysty erottamaan omaksumiaan kieliä toisistaan. Tällöin kielet vaikuttavat toisiinsa eli kielten elementit sekoittuvat. Volterra ja Taeschner (1978) ovat tutkineet kaksikielisen lapsen kielenkehitystä varhaisessa vaiheessa. Heidän mukaansa kielenkehityksen oppimisprosessissa on kolme eri vaihetta, joiden mukaan lapsi omaksuu kahta eri kieltä varhaislapsuudessaan. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi oppii sanoja kummastakin kielestä ja käyttää niitä puheessaan sekaisin. Tässä vaiheessa lapsen kielenkehitys on vielä verrattavissa yksikielisen lapsen kielenkehitykseen. Volterra ja Taeschner (1978) toteavat, että toisessa vaiheessa lapsi erottaa jo oppimansa kaksi eri sanastoa mutta soveltaa puheessaan samoja lauseopillisia eli syntaktisia sääntöjä molempiin kieliin. Kolmannessa vaiheessa lapsi on jo oppinut erottamaan kielet toisistaan, mutta hänen käyttämänsä kielet liittyvät vielä siihen henkilöön, jolta hän oppii kieltä. Hassinen (2002) määrittelee tutkimuksessaan käsitteen koodien yhdistyminen, jolla hän viittaa kielten vaikutuksiin toisiinsa. Hänen määrittelynsä mukaan koodien yhdistymisellä tarkoitetaan kielten ainesten yhdistymistä tarkoituksesta samaan sanaan tai lauseeseen. Lapsen puheessa tämä voi ilmetä fonologiassa eli äänteistössä, leksikossa eli sanastossa, morfologiassa eli taivutuksessa tai syntaksissa eli lauserakenteissa.

2.2.1 Simultaaninen kaksikielisyys

Hassisen (2002) mukaan simultaanisessa kaksikielisyudessa lapsi omaksuu kahta eri kieltä vanhemmiltaan, kun he puhuvat omia äidinkieliään lapselle tämän syntymästä asti. Hassinen (2005) luettelee simultaanisti kaksikielisen lapsen keskeisiä saavutuksia kielen omaksumisessa soveltamalla niitä Lyytisen (2014) luettelemiin yksikielisen lapsen saavutuksiin kielen omaksumisessa. Hassisen (2005) mukaan simultaanisti kieltä omaksuvan lapsen kielen omaksumisen keskeisinä saavutuksina pidetään muun muassa sitä, että

puolitoistavuotiaana tämä on omaksunut jo yhteensä 10–30 merkityksellistä sanaa ja on omaksunut niitä molemmista eri kielistä.

Kaksivuotiaana lapsi tuntee jo yli 250 merkityksellistä sanaa ja alkaa tiedostamaan oman kaksikielisyytensä (Hassinen, 2005) ja pyrkii puhumaan muille ”oikealla” kielellä (Vihman, 1985), esimerkiksi isälleen isän äidinkielellä. Vihman (1985) toteaa, että lapsella kielten vaihdon väheneminen johtuu osittain siitä, että hänen metalingvistinen tietoisuutensa alkaa kehittymään. Hänen mukaansa kaksikieliset lapset osaavat jo varhain erottaa omaksumansa kielten kielijärjestelmät toisistaan ja että lapsi voi kehittää myös omia tapoja kielten sekoittumisessa, kun hän on oppinut erottamaan ne toisistaan. Metalingvistinen tietoisuus ilmenee siis kielten vaihtona ja myös tietoisena kielten sekoittamisena. Tällöin lapsi esimerkiksi käyttää toisen kielen sanaa lauseessaan, koska se on helpompi lausua.

Hassisen (2005) mukaan kaksivuotiaan lapsen sanastossa alkaa esiintymään kaksikielisiä ekvivalentteja eli synonyymipareja. Noin 3–4-vuotiaana lapsen puhe alkaa olla jo ymmärrettävää. Tällöin kielet alkavat olla eriytyneet toisistaan, mutta yhdistelmiä voi vielä esiintyä kielten välillä. Lapsi pystyy kuitenkin jo esimerkiksi kertomaan tarinoita kummallakin omaksumallaan kielellä. Hassinen (2002) määrittelee termin ”kielten eriytyminen” kielten omaksumisprosessiksi, jossa kielet eriytyvät ensin henkilön mukaan, jonka kanssa lapsi puhuu, ja myöhemmin lapsen kielellisen tietoisuuden perusteella. Lapsen kielten järjestelmä kehittyy prosessissa asteittain, mutta kielten vaikutusta keskinäisesti tapahtuu vielä niiden eriytymisen jälkeenkin.

Kun lapsi omaksuu kaksi kieltä simultaanisti, on vanhemmilla suuri vastuu lapsen kielen kehityksen tukemisesta. Paradis ja kollegat (2011) kertovat vanhempien kielenkäytön mallista ”yksi vanhempi yksi kieli” kaksikielisissä perheissä. Tässä mallissa kumpikin vanhempi käyttää lapsen kanssa vain tai ensisijaisesti yhtä kieltä, yleensä omaa äidinkieltään. Kun vanhemmat pitävät kielet erillään puhumalla vain omaa äidinkieltään, he helpottavat lasta yhdistämään kielen tiettyyn henkilöön (Hassinen, 2005). Paradisin ja kollegoiden (2011) mukaan vanhempien tukiessa lapsen kaksikieliseksi kasvamista kyseistä mallia käyttäen lapsi saa harjoitusta siihen, että hän oppii pitämään kielet erillään. Tämä ei kuitenkaan kokonaan poista koodien sekoittumista lapsen puheessa. Hassisen (2005) mukaan 4–5-vuotiaana lapsen

puheessa saattaa esiintyä kielten yhdistelmiä, vaikka kielet ovat jo eriytyneet, ja noin kuusivuotiaana lapsi on oppinut jo havaitsemaan kielten välisiä äänneeroja.

2.2.2 Suksessiivinen kaksikielisyys

Paradis ja kollegat (2011) määrittelevät käsitteen ”second language learners”. Heidän mukaansa käsitteestä voidaan käyttää myös nimitystä suksessiiviset eli peräkkäiset kielenomaksijat. Heidän määritelmänsä mukaan suksessiivisessä kielenomaksumisessa lapsi on jo omaksunut merkittävästi yhden kielen, jonka jälkeen hän alkaa omaksumaan uutta kieltä. Paradis ja kollegat (2011) toteavat, että noin kolmen vuoden ikäiset lapset ovat omaksuneet jo tarpeeksi ensimmäistä kieltään, jotta he voivat poistaa kielten välisiä siirtovaikutuksia ja eroja kehitysvaiheissa. McLaughlin (1985) toteaa, että esikouluikäiset lapset oppivat toisen kielen samalla tavalla kuin ovat oppineet jo ensimmäisen kieltänsä. Tällöin lapsi käyttää jo oppimiaan strategioita kielijärjestelmässään ja rakentaa uuden opittavan kielen säännöt näiden strategioiden perusteella. Lapsi siis vertaa jo opittuun äidinkieleensä uuden kielen äänneitä ja ääntämistä sekä vertailee kielten välillä esimerkiksi sanojen merkityksiä (Korpilahti, 2010).

Paradis ja kollegoiden (2011) mukaan simultaaninen ja suksessiivinen kielenomaksuminen eroavat toisistaan, mutta jako niiden välillä ei ole kuitenkaan aina selkeä. Lapsen, joka omaksuu kielet varhain suksessiivisesti, noin 3–4 vuoden iässä, jotkut kielenkehityksen prosessit saattavat muistuttaa simultaanisen kielenomaksumisen prosesseja. Vastaavasti, myöhäisesti simultaanisesti kaksi kieltä omaksuvan lapsen kielenkehityksen prosessit voivat joskus muistuttaa suksessiivisen kielenomaksumisen prosesseja.

Tabors ja kollegat (2014) ovat tutkineet suksessiivisen kielenomaksumisen prosessia ja heidän mukaansa suksessiivisessä kielenomaksumisessa on neljä eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa lapsi käyttää uudessa ympäristössä kotikieltään. Tämän jälkeen alkaa sanatton vaihe, jota seuraavassa vaiheessa lapsen kielenkäyttö on kaavamaisista. Viimeisessä vaiheessa lapsen kielenkäyttö on jo tuottavaa. Taborsin ja kollegoiden (2014) mukaan ensimmäisessä vaiheessa lapsi yrittää käyttää omaa äidinkieltään uudessa ympäristössä, eli kieltä, jonka hän on omaksunut ensimmäisenä, ympäristössä, jossa puhutaan

uutta eri kieltä. Lapsi huomaa hetken päästä, etteivät muut puhu hänen kanssaan samaa kieltä, jolloin alkaa sanaton jakso, jota voidaan kutsua myös nonverbaaliksi eli sanattomaksi viestinnäksi. Sanattoman vaiheen aikana lapsi tarkkailee ympäristöään ja siinä puhuttua kieltä havainnoiden muita lapsia ja aikuisia sekä heidän puhettaan. Kolmannessa vaiheessa lapsi alkaa käyttämään kaavamaista kieltä: hän oppii erilaisia fraaseja ja suhteuttaa niitä jo opittuun kieleensä. Lapsi oppii ensin helppoja fraaseja, kuten kyllä, ei, hei hei ja anteeksi, joiden avulla hän pääsee esimerkiksi leikki-tilanteisiin ja pystyy esittämään ideansa leikkiessään muiden kanssa. Tabors ja kollegat (2014) toteavat, että lapsen opittua tarpeeksi kieltä, hänen kielenkäyttönsä alkaa olla jo tuottavaa. Kun lapsi on oppinut tarpeeksi fraaseja, hän alkaa prosessoimaan kielen käyttöä: lapsi rakentaa omia lauseitaan kaavamaisten lauseiden ja sanojen tilalle. Tämän prosessin aikana lapsi analysoi ympärillään käytettävää kieltä ja alkaa hahmottamaan, miten kieli rakentuu.

Paradsin ja kollegoiden (2011) mukaan suksessiivisessä kielenomaksumisessa lapsi oppii uuden kielen fonologiset ja kieliopilliset taidot sekä sanaston hitaasti. Tässä vaiheessa puhe onkin vielä erittäin kaavamaista ja lauseet lyhyitä. Parin kuukauden altistumisen jälkeen lapsi voi olla jo hyvä kommunikoiija, mutta tämä edellyttää sitä, että lapsi puhuu ikätovereidensa ja aikuisten kanssa uutta kieltä. Lapsen kielioppi, sanavarasto ja ääntäminen eivät kuitenkaan ole vielä natiivitasoisia. Skutnabb-Kangas (1988) on määritellyt, mitä tarkoittaa kielen osaaminen pintasujuvasti. Hänen mukaansa henkilö on omaksunut kielen pintasujuvasti, kun tämä pärjää kielellä tavallisissa arkisissa asioissa. Jos lapsi alkaa oppimaan uutta kieltä suksessiivisesti noin 4–5-vuotiaana, hänen kielenkehityksensä on pintasujuvuuden tasolla noin ½-2 vuodessa. Yksikielistenkin lasten kehitys pintasujuviksi puhujiksi omalla äidinkielellään kestää noin 4–5 vuotta. Skutnabb-Kankaan (1988) mukaan suksessiivisen kielenomaksujan puheen ollessa jo pintasujuvaa hänellä menee vielä noin 3–6 vuotta siihen, että hän hallitsee ajattelukielen eli osaa käyttää kieltä esimerkiksi ongelmanratkaisua vaativissa tilanteissa ja ajattelee oppimallaan kielellä. Tällöin hän on samalla tasolla kielenkehityksessään kuin samanikäiset lapset, jotka puhuvat kyseistä kieltä äidinkielenään.

2.3 Moni- ja kaksikielisten lasten kielenkehityksen tukeminen asiakirjojen näkökulmasta

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) ohjaavat varhaiskasvatuksen toimintaa. Tässä luvussa esittelemme näiden asiakirjojen näkökulmia moni- ja kaksikielisyyden tukemisesta varhaiskasvatuksen kentällä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan varhaiskasvatuksessa kulttuurinen moninaisuus on voimavara ja lapsen perusoikeuksiin kuuluu oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022 s. 33) mainitaan, että "[m]onikielisyyden näkyväksi tekeminen tukee lasten kehitystä kulttuurisesti moninaisessa maailmassa". Lasten täytyy myös saada tilaisuuksia käyttää kieltä erilaisissa tilanteissa päiväkodissa. Jotta tämä toteutuisi, varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee huomioida oma kielenkäyttönsä, sillä he näyttävät arjen tilanteissa lapsille kielellisiä malleja ja kannustavat lapsia monipuoliseen kielenkäyttöön.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan kaksikielisestä varhaiskasvatuksen järjestämisestä päättää kunta tai yksityinen toimija. Järjestetty varhaiskasvatus voidaan jakaa kahteen, laajamittaiseen tai suppeaan, kaksikieliseen varhaiskasvatukseen. Laajamittainen kaksikielinen varhaiskasvatus toteutuu kielikylvyllä, jossa lapsia kannustetaan käyttämään kielikylpykieltä, mutta heillä on myös mahdollisuus käyttää omaa äidinkieltään. Suppea kaksikielinen varhaiskasvatus toteutuu kielirikasteisena varhaiskasvatuksena, jossa alle 25 % varhaiskasvatuksen toiminnasta järjestetään muulla kuin varhaiskasvatuksen kielellä ja toiminta on säännöllistä sekä suunniteltua. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) todetaan, että kaksikielisessä varhaiskasvatuksessa toiminta toteutetaan kahdella kielellä ja kielen kehitystä tuetaan henkilöstön mallintamisen avulla sekä lasten aktiivisen toiminnan kautta. Tällöin kummatkin kielet ovat läsnä ja kehittyvät varhaiskasvatuksen arjessa.

Jotta moni- tai kaksikielisten lasten identiteettiä ja kielenkehitystä voidaan tukea monipuolisesti, tulee varhaiskasvatuksessa myös kiinnittää huomiota lapsen äidinkielen kehitykseen, vaikka päävastuu siitä on perheellä

(Opetushallitus, 2022). Kun lasta rohkaistaan puhumaan päiväkodissa suomea, tulisi ilmaista myös oman äidinkielen käyttämisen olevan yhtä tärkeää. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan asenteet vieraita kieliä kohtaan ovat olennaisessa osassa siinä, alkaako lapsi kokea kotikielensä arvokkaana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan ruotsia ja suomea äidinkielenään puhuvia lapsia tulisi kannustaa molempien kielten käyttöön. Kielten arvostaminen on kielitietoisuutta, eikä lasta tulisi kieltää käyttämästä omaa äidinkieltään, sillä jokaisella lapsella on oikeus omaan kieleensä. Gyekyen ja Ruposen (2018) mukaan painostaminen tai pakottaminen puhumaan suomea eivät ole oikeita tapoja toimia, mikäli lapsella ilmenee puhumattomuutta. Suunnittelemalla toimintaa toisen kielen oppimisen tarpeet huomioiden voidaan kaikki arjen tilanteet hyödyntää kielen oppimiseen (Opetushallitus, 2022).

2.4 Kielitietoisuus varhaiskasvatuksessa

Dufvan (2018) mukaan kielitietoisuudella on useita eri määritelmiä sen mukaisesti, missä kontekstissa sitä on tutkittu. Koulutuksellisessa kontekstissa se liittyy kielen merkitykseen kaikkialla yhteiskunnassa ja yhteisöissä. Dufva (2018) toteaa kielitietoisuuden käsitteen liittyvän yhteiskunnallisesta näkökulmasta vahvasti myös monikielisyteen. Kielitietoisuus nähdään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa avoimena keskusteluna eri kielistä ja ymmärryksenä niiden merkityksestä (Opetushallitus, 2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) painotetaan kielten läsnäoloa kaikkialla. Hongon ja Mustosen (2018) mukaan kielitietoisessa tarkoittaa sitä, kun kieliä havainnoidaan, tuodaan esille ja osaksi arkea sekä niitä arvostetaan. Siihen ei vaadita eri kielten osaamista vaan positiivista asennetta eri kieliä kohtaan. Jotta kielitietoisuus toteutuu, tulee myös omaa vuorovaikutusta havainnoida ja ottaa kielet huomioon toimintaa suunniteltaessa ja toteuttaessa. Kielten asemat ovat yhteiskunnassa erilaiset, eikä edes kielitietoinen ja monikielisyttä arvostava ilmapiiri kuitenkaan pidä kaikkia kieliä tai kieltenkäyttäjää välttämättä samanarvoisina (Piller, 2016). Vähemmistö- ja alkuperäiskielillä on monesti alhainen yhteiskunnallinen asema enemmistökieliin

verrattuna, minkä vuoksi vähemmistöjen edustajat voivat pidättäytyä puhumasta äidinkieltään ja jopa kokea häpeää juuristaan (Skutnabb-Kangas, 1981).

Päiväkodissa kielitietoisuuden tulee näkyä koko henkilöstön asenteissa, sillä kieli on tärkeä osa lapsen kehitystä ja oppimista, ja eri kielet hyväksyvällä ilmapiirillä voidaan vaikuttaa lasten näkemyksiin jokaisesta kielestä ja omien kielten merkityksestä. Hongon ja Mustosen (2018) mukaan monikielisyys kehittyminen vaatii ympäristön tukea. Kielitietoisuuden tavoitteena on vahvistaa lapsen kokemusta siitä, että monikielisyys on rikkaus ja monen kielen osaamisesta on hyötyä. Lasten kielitietoisuuden kehittymistä voidaan tukea myös luomalla sellaisia oppimisympäristöjä, jotka herättävät mielenkiintoa eri kieliin ja kulttuureihin (Opetushallitus, 2022).

Kielitietoisuuden tulee olla huomioituna pedagogiikassa ja sen suunnittelussa. Se vaatii aikaa, selvät rakenteet ja opettajien sekä muun henkilöstön välistä yhteistyötä (Kuukka & Rapatti, 2017). Gyekyen ja Ruposen (2018) mukaan varhaiskasvatuksen kielitietoisuuden tulisi näkyä myös toisen kielen oppijoiden huomioimisena päiväkodin arjessa. Kun varhaiskasvatuksen opettaja on selvillä lasten kielitaustoista ja perheiden suhteesta eri kieliin, hän voi ottaa ne huomioon suunnitellessaan pedagogiikkaa (Honko & Mustonen, 2018). Yhteistyö perheiden kanssa mahdollistaa lasten kehittyvien identiteettien huomioimisen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) oppimisen alueiden tarkoitus on antaa lapsille kokemuksia erilaisesta pedagogisesta toiminnasta ja olla apuna henkilöstölle monipuolisten sisältöjen toteuttamisessa. Moni- ja kaksikielisten lasten osallisuus tulee myös taata, sillä on lapsen oikeus pystyä osallistumaan laaja-alaiseen kehitystä edistävään toimintaan. Honko & Mustonen (2018) toteavat, että kielitietoinen pedagogiikka huomioi kielen oppimisen olevan yksilöllistä, eikä se etene tietyn kaavan mukaan vaan voi edetä monella eri tavalla.

Smolanderin ja kollegoiden (2016) mukaan lapsen kielenkehityksen arviointia varten kehitetyt menetelmät perustuvat yksikielisen lapsen kielenkehitykseen. Tämä tuo erityisesti haasteita, kun tarkastellaan moni- tai kaksikielisen lapsen kielenkehitystä ja mahdollisia kielellisen vaikeuden piirteitä. Monikielisten lasten kielenkehityksen arviointimenetelmiä on olemassa hyvin vähän, eivätkä ne ota huomioon useamman kuin yhden kielen samanaikaista

omaksumista. Myös kahden tai useamman kielen omaksuminen peräkkäisesti vaatisi oman arviointimenetelmän.

Smolanderin ja kollegoiden (2016) mukaan kielenkehitystä arvioidessa moni- ja kaksikieliset lapset ovat vaarassa tulla ylidiagnosoiduksi, koska arviointia tehdään yhden kielen kehittymisestä yksikielisen kielenkehityksen näkökulmasta. Toisaalta useamman kielen samanaikaisella kehitymisellä voidaan pitkään selittää moni- tai kaksikielisillä lapsilla esiintyviä kielellisiä haasteita, jolloin kielenkehityksen häiriöt jäävät huomaamatta (Smolander, ym., 2016). Moni- ja kaksikielisten lasten kielenkehityksen arviointimenetelmien kehittäminen auttaisi näihin ongelmiin ja lapset voisivat saada ajoissa tarvitsemaansa tukea kielellisiin vaikeuksiin. Kielellisten taitojen kehityksen havainnointia helpottaa myös tieto lapsen kotikielen kehityksen vaiheista ja taidoista, mikä vaatii yhteistyötä ja vuorovaikutusta kodin ja varhaiskasvatuksen välillä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielmamme tavoitteena on tarkastella ajankohtaista, lasten moni- ja kaksikielisyyden tukemista varhaiskasvatuksessa koskevaa tutkimuskirjallisuutta. Olemme tarkastelleet edellä lasten moni- ja kaksikielisyyttä ilmiönä ja esittäneet teoreettisessa taustassa, millä eri tavoilla lapsi voi kasvaa moni- tai kaksikieliseksi. Haluamme sen pohjalta tutkia, miten lapsen kasvua ja kehitystä moni- tai kaksikieliseksi tuetaan varhaiskasvatuksen arjessa ja käytännön varhaiskasvatustyössä.

Pyrimme vastaamaan tutkielmassamme seuraaviin kysymyksiin:

1. Millä tavoin moni- ja kaksikielisiä lapsia tuetaan heidän kasvussaan moni- tai kaksikielisyyteen varhaiskasvatuksen arjessa?
2. Mitä varhaiskasvatuksessa tulisi kehittää ja mitä resursseja siellä tarvitaan, jotta moni- ja kaksikielisiä lapsia voisi tukea paremmin?
3. Millaisia moni- ja kaksikielisen varhaiskasvatuksen materiaaleja ja välineitä käytännön varhaiskasvatustyön tueksi on olemassa?

3.2 Tutkimusaineisto

Tässä luvussa kuvailemme tutkimusaineistomme hankinnan prosessia ja esittelemme tutkimusaineistomme tarkemmin. Olemme edenneet tutkimusaineiston hankinnassa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistohankinnan periaatteiden mukaisesti.

3.2.1 Tutkimusaineiston hankinta

Olemme kirjallisuuskatsauksemme tutkimusaineiston hankinnassa käyneet läpi Tampereen korkeakouluuyhteisön kirjaston tietokantalistaa ja kasvatustieteelle

suositeltuja elektronisia tietokantoja. Suomenkielisen tutkimusaineiston keruussa olemme käyttäneet tietokantoina kansallista tietokantaa Finnaa sekä puheen, kielen ja vuorovaikutuksen tutkimukseen erikoistunutta, vertaisarvioitua *Puhe ja kieli* -lehteä. Haimme myös artikkeleita Tampereen yliopiston kirjaston Andor-tietokannasta, mutta saimme muista tietokannoista kattavammat hakutulokset. Olemme käyttäneet ProQuest Education Collection -tietokantaa laajentaaksemme aineistoamme englanninkielisiin julkaisuihin. Koska aineistomme olisi jäänyt liian suppeaksi, jos olisimme valinneet vain suomenkielisiä julkaisuja, olemme hakeneet myös kansainvälisiä tutkimuksia, jotka käsittelevät tutkimuksemme aihetta Suomen kontekstissa.

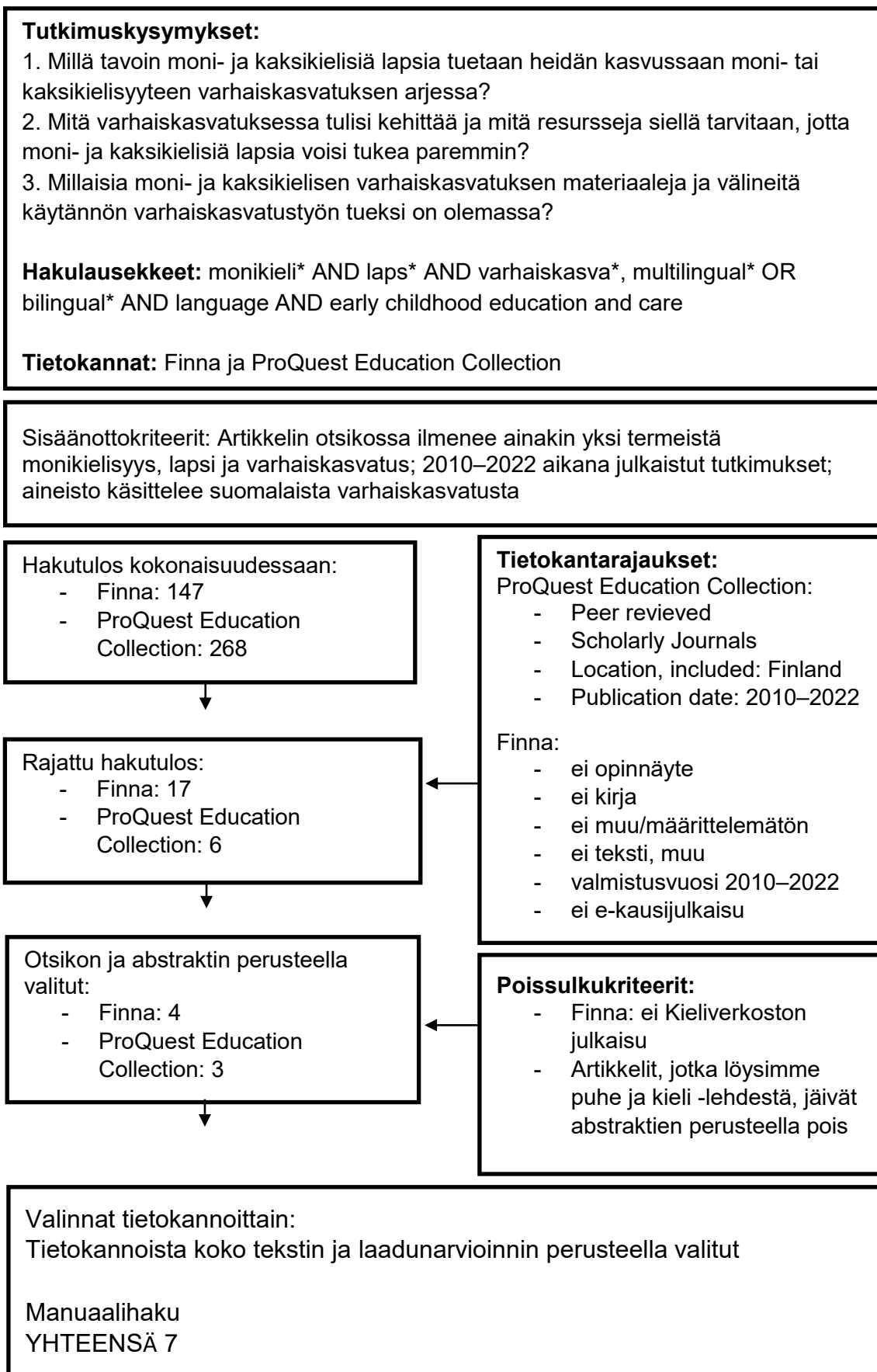
Tutkimusaineistomme tutkimusartikkelihauissa suomenkieliseksi hakulausekkeeksi valikoitui lauseke ”monikieli* AND laps* AND varhaiskasva*”. Halusimme alun perin tutkia lasten kaksikielisyyttä ja sen tukemista varhaiskasvatuksessa mutta jouduimme vaihtamaan hakulausekkeen kattavammaksi, sillä emme löytäneet hakusanalla ”kaksikieli*” riittävästi tutkimuksia. Päätimme siis lisätä kirjallisuuskatsauksemme aiheeksi myös monikielisyyden tukemisen varhaiskasvatuksessa, ja näin löysimme kattavammat tutkimusartikkelit kirjallisuuskatsauksen laatimista varten. Englanninkieliseksi hakulausekkeeksi olemme valinneet lausekkeen ”multilingual* OR bilingual* AND language AND early childhood education and care”.

Halusimme tutkia aihettamme varhaiskasvatuksen kontekstissa, joten olemme rajanneet tutkimukset koskemaan lapsia ja varhaiskasvatusta. Kyseinen rajaus rajasi jo paljon tutkimuksia pois. Tarkoituksenamme on tutkia kirjallisuuskatsauksessamme ajankohtaisinta tutkimustietoa, joten olemme rajanneet aineiston vuosien 2010–2022 aikana julkaistuihin tutkimuksiin. Halusimme myös, että tutkimukset liittyvät suomalaiseen varhaiskasvatukseen, joten olemme valinneet tutkimuksia, jotka käsittelevät suomalaista varhaiskasvatusta. Tutkimusaineisto koostuu seitsemästä tutkimusjulkaisusta, jotka olemme löytäneet tiedonhakujen avulla moni- ja kaksikielisyyden tukemisesta varhaiskasvatuksessa lokakuun 2022 aikana.

Aineistojen sisäänottokriteereinä oli, että suomenkielisten artikkelien otsikossa tulee ilmetä ainakin yksi hakusanoista ”monikielisyys”, ”lapsi” tai ”varhaiskasvatus”. Olemme lukeneet näin valikoituneista julkaisuista sellaisten

abstraktit, joiden otsikoissa ilmeni yhden mainitun termin lisäksi myös joku muu näistä kolmesta termistä. Englanninkielisissä artikkeleissa sisäänottokriteerinä oli, että otsikossa tulee ilmetä ainakin kaksi hakusanoista ”Multilingual”, ”bilingual”, ”language” tai ”early childhood education”. Olemme lukeneet näin löytyneiden artikkelien sellaiset abstraktit, joiden otsikoista ilmeni tutkimuksen liittyvän kaksi- tai monikielisyteen varhaiskasvatuksessa. ProQuest Education Collectionin hakukriteereiksi pystyy myös asettamaan ”peer reviewed” ja ”scholarly journals”, joten lisäsimme ne hakuun. Niiden lisäksi olemme asettaneet artikkelien kielen rajaukseksi englannin ja sijainniksi Suomen.

Finkin (2019) mukaan kirjallisuuden haku voi tuottaa tulokseksi satoja aiheeseen liittyviä artikkeleita, joista kuitenkin vain muutama on metodologisesti perusteltuja. Saimme rajattua hakulausekkeilla hyvin pois sellaisia artikkeleita, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiimme. Karsimme artikkeleita kuitenkin myös poissulkukriteereillä, jolloin kirjallisuuskatsauksemme valikoituivat artikkelit, jotka vastaavat parhaiten tutkimuskysymyksiimme. Olemme sulkeneeet artikkelien hakuvaiheessa Kieliverkoston julkaisemat artikkelit pois. Rajasimme Kieliverkostossa julkaistut artikkelit pois lähdekriittisistä syistä, sillä ne eivät ole vertaisarvioituja. Rajasimme myös artikkeleita pois niiden abstraktien lukemisen jälkeen. *Puhe ja kieli* -lehden julkaisut jäivät abstraktien perusteella kirjallisuuskatsauksemme ulkopuolelle. Kyseiset artikkelit eivät vastanneet kunnolla tutkimuskysymykseemme, ja yksi tutkimuksista oli kirjallisuuskatsaus. Lukiessamme tutkimuksia rajasimme vielä yhden artikkelin pois, koska se ei käsitellyt Suomen varhaiskasvatusta. Kuviossa 1 esitämme hakuprosessimme sisäänotto- ja poissulkukriteerit sekä tietokantarajaukset.



KUVIO 1. Tutkimukseen valikoidut artikkelit ja hakukriteerit.

3.2.2 Tutkimusaineiston esittely

Tutkimusaineistomme koostuu seitsemästä vertaisarvioidusta artikkelista. Ensimmäinen artikkeli, jota olemme tarkastelleet, tutkii Suomen ja Norjan varhaiskasvatuksen kielipolitiikkaa määrittäviä asiakirjoja ja dokumentteja ja sitä, miten ne käsittelevät monikielisyyttä (Alstad & Sopanen, 2021). Olemme ottaneet artikkelista huomioon vain suomalaiseseen varhaiskasvatukseen liittyvät tulokset, jotka oli erotettu selkeästi Norjan asiakirjoista löytyneistä tuloksista.

Tutkimusaineistosta kolme Hongon ja Mustosen (2020a; 2020b; 2021) artikkelia kuuluu samaan laajempaan julkaisukokonaisuuteen ja perustuvat samaan aineistoon. Tutkimukset keskittyvät monikielisyyden ja kielitietoisuuden ilmenemiseen varhaiskasvatuksessa henkilöstön näkökulmasta. Tutkimuksissa tarkastellaan esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön suhtautumista monikielisyyteen, heidän kokemuksiansa kielitietoisista toimintatavoista ja näiden toimintatapojen kehittämisen tarpeita.

Tutkimusaineistoon kuuluu myös varhaiskasvatuksessa toimivaa kaksikielistä eksperttiopettajaa ja hänen työskentelyään sekä pedagogisia toimintatapojaan monikielisten lasten kanssa tarkasteleva tutkimus (Palojärvi, ym., 2021). Artikkelin aineisto oli osa Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi -hanketta (Kangasvieri, ym., 2021).

Kahden artikkelin tutkimuskohteena on ruotsinkielinen varhaiskasvatus Suomessa ja siihen osallistuvat suomenruotsalaiset kaksikieliset perheet. Tutkimukset ovat osa suurempaa tutkimusprojektia, jonka tarkoituksena oli syventää ymmärrystä kaksikielisyyden ja sen kehittymisen ilmenemisestä suomenruotsalaisissa perheissä ja ruotsinkielisessä varhaiskasvatuksessa. Ensimmäisessä artikkelissa tarkastellaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ja kaksikielisten perheiden välistä kumppanuutta kaksikielisyyden tukemisessa (Bergroth & Palviainen, 2016). Toisessa artikkelissa tutkitaan kaksikielisten lasten toimijuutta päiväkodin kielikäytännöissä (Bergroth & Palviainen, 2017).

TAULUKKO 1. Tutkimukseen valitut artikkelit ja niiden aiheet.

<i>Kirjoittajat ja ilmestymisvuosi</i>	<i>Artikkelin ja julkaisun nimi</i>	<i>Tutkimusaihe</i>
<i>Alstad, G.T., & Sopenan, P. 2021.</i>	<i>Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway</i>	Artikkelissa tarkastellaan suomalaisten ja norjalaisten koulutuspoliittisten selvitysten kieli-ideologioita.
<i>Honko, M., & Mustonen, S. 2021.</i>	<i>Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus</i>	Artikkelissa tutkitaan, mitä pitäisi muuttaa, jotta kielitietoinen varhaiskasvatus toteutuisi.
<i>Palojärvi, A., Mård-Miettinen, K., Koivula, M. & Rutanen, N. 2021.</i>	<i>Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa</i>	Artikkelissa tutkitaan, miten eksperttiopettaja toteuttaa kaksikielistä pedagogiikkaa.
<i>Honko, M., & Mustonen, S. 2020.</i>	<i>Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa?</i>	Artikkelissa tutkitaan, miten kasvattajat kokevat kielitietoisuuden varhaiskasvatuksen arjessa.
<i>Honko, M., & Mustonen, S. 2020.</i>	<i>Varhaista monikielisyyttä tukemassa: kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa</i>	Artikkelissa tutkitaan, miten kasvattajat toteuttavat kielitietoista varhaiskasvatusta.
<i>Bergroth, M., & Palviainen, Å. 2017.</i>	<i>Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium Early Childhood Education and Care</i>	Artikkelissa tutkitaan kaksikielisten lasten kielipoliittista vaikuttamista ruotsinkielisissä päiväkodeissa.
<i>Bergroth, M., & Palviainen, Å. 2016.</i>	<i>The early childhood education and care partnership for bilingualism in minority language schooling: collaboration between bilingual families and pedagogical practitioners</i>	Artikkelissa tutkitaan ruotsinkielisen varhaiskasvatuksen ja kaksikielisten perheiden kumppanuutta kaksikielisyyteen liittyen.

3.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkielmamme tavoitteena on ollut tarkastella, mitä varhaiskasvatuksen tutkimuksen kentällä on tutkittu aiheesta lasten moni- ja kaksikielisyyden tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Kirjallisuuskatsauksen avulla olemme päässeet hahmottamaan kokonaisuuden jo olemassa olevasta tiedosta ja olemme saaneet tietoa siitä, millaisia tutkimuksia aiheesta on tehty. Olemme suorittaneet kirjallisuuskatsauksemme systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jota esittelemme seuraavaksi.

3.3.1 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Kallion (2006) mukaan review-tutkimuksen eli kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on tuottaa yleiskatsaus valitusta aihepiiristä. Yleiskatsauksen avulla olennaisin tieto ja keskeiset sisällöt tiivistetään löydetyistä tutkimuksista (Salminen, 2011). Kallion (2006) mukaan review-tutkimuksessa tutkimuksen tulos saadaan valitun aihepiirin tutkimusten kriittisen arvioinnin ja kartoituksen avulla. Review-tutkimuksen tulos muotoutuu siis tutkittavien tutkimusten eli tutkimusaineiston analyysin pohjalta tehtävän synteessin pohjalta. Fink (2019) määrittelee review-tutkimuksen tarkoittavan tutkimusta, joka on toteutettu systemaattisesti ja avoimesti, ja sitä voidaan kutsua myös systemaattiseksi kirjallisuuskatsaukseksi (esim. Salminen, 2011; Aveyard, 2018). Kirjallisuuskatsauksena toteutettu tutkimus on toistettavissa, ja sen prosessin avulla pystytään arvioimaan sekä synteettisesti yhdistelemään tuloksia (Fink, 2019). Systemaattisella kirjallisuuskatsauksella voidaan myös selittää, miksi tietty tutkimuskysymys ja tutkimuksen aihe ovat merkityksellisiä (Bearfield & Ellen, 2007).

Aveyardin (2018) mukaan systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tulee edetä tarkasti tietyn metodin mukaan, jotta kriittinen relevanttien tutkimusten valinta ja yhdistäminen sekä tutkimuskysymyksiin vastaaminen onnistuvat. Se vaatii ainakin kaksi tutkijaa, joiden yhteistyön tuloksena voidaan saada analysoitavaksi kattava aineisto. Se vaatii siksi myös laajan hakustrategian kehittämisen. Tutkijoiden tulee myös ennalta määritellä aineiston valintakriteerit, joiden perusteella tutkimuksia joko valitaan tutkimukseen tai jätetään siitä pois.

Nämä vaiheet kirjataan ja avataan tutkielmassa. Politin ja Beckin (2004) mukaan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen aineistoon valitaan tutkimuksen aiheeseen liittyviä, ajankohtaisia, vertaisarvioituja tutkimuksia. Aineistona tulee käyttää ensimmäisen käden lähteitä eli alkuperäisiä, tutkimuksen tehneiden tutkijoiden raportteja ja artikkeleita. Toisen käden lähteiden, kuten toisten kirjallisuuskatsauksien, käytössä tutkimusaineistona on vaarana toistaa muiden tutkijoiden virheitä tai ennako-oletusten ja arvojen värittämää tietoa. Tutkimuseettisyys kärsii, jos tutkijoiden omien ennakkokäsitysten lisäksi tutkimustuloksiin vaikuttavat myös muiden aiheuttamat vääristymät. Jotta tutkimus olisi mahdollisimman puolueetonta ja tieteellistä, tulee tutkijoiden välttää omien asenteiden ja mielipiteiden välittymistä tutkimukseen.

Olemme edenneet tutkimuksessamme Finkin (2019) mallin mukaan. Ensimmäisenä olemme miettineet tutkimuskysymykset tarpeeksi tarkaksi niin, että se sisältää hakua varten tarvitsemiamme avainsanoja, ja toiseksi olemme valinneet sopivat tietokannat. Olemme myös miettineet hakutermejä, joiden avulla olemme rajanneet hakutuloksia niin, että ne liittyvät tutkimuksen aiheeseen. Finkin (2019) mukaan seuraava vaihe on seulontavaihe, jossa olemme karsineet hakutuloksia lukemalla löytämämme artikkelit läpi ja näin karsineet pois artikkelit, jotka eivät sovi tutkimukseemme. Olemme seuloneet hakutuloksia niin, että tutkimukset koskevat lapsia ja suomalaista varhaiskasvatusta ja ovat ajankohtaisia. Tämän jälkeen olemme seuloneet vielä hakutuloksia metodologisesti, ja näin olemme pyrkineet saamaan tutkimukseemme laadukasta materiaalia, jossa on korkea reliabiliteetti ja validiteetti. Seuraava vaihe Finkin (2019) mukaan on kirjallisuuskatsauksen kirjoittaminen. Olemme arvioineet tutkimuksia standardoidun arviointiprosessin avulla ja etsineet samankaltaisuuksia tutkimusartikkelien tuloksista, jotta olemme saaneet kirjallisuuskatsauksesta luotettavan ja pätevän. Viimeiseksi olemme tehneet synteessin tuloksista eli olemme kertoneet, mitä tutkimusaiheesta tiedetään tällä hetkellä, selittäneet havaintojamme ja selvittäneet, mitä tulisi tutkia lisää.

3.3.2 Sisällönanalyysi tutkimusaineiston analyysin menetelmänä

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan systemaattista kirjallisuuskatsausta tehdessä aineiston järjestämisessä tai luokittelussa voidaan käyttää menetelmällisenä apuvälineenä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on analysointimenetelmä, jossa tarkastellaan dokumentteja systemaattisesti ja puolueettomasti. Tarkoituksena on saada tiivistetty kuvaus aiheesta, jota on tutkittu. Grönforssin (2011) mukaan sisällönanalyysi sopii analyysimenetelmäksi laadullisiin tutkimuksiin. Jotta tutkimuksista löydetään tietyt teemat, täytyy tutkijan aktiivisesti tulkita aineistoa, sillä samasta aineistosta voidaan saada monia erilaisia tulkintoja riippuen tutkijasta. Kirjallisuuskatsauksen tulokset riippuvatkin siis tutkijasta, tutkijan tulkinnasta sekä aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olemme edenneet kirjallisuuskatsauksessamme aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä edetään aineiston ehdoilla ja teemoja tarkastelemalla. Kirjallisuuskatsauksen tulos selviää, kun teemoja ja niiden sisältämiä aiheita tarkastellaan tarkemmin.

3.4 *Tutkimusaineiston analyysi*

Tutkimusaineistomme analyysin ja synteesin tekoa varten olemme lukeneet kaikkia seitsemää vertaisarvioitua artikkelia tarkasti ja huolellisesti. Tarkastelemme artikkeleita tutkimuskysymystemme näkökulmasta. Olemme tehneet artikkeleista tiivistelmät, joiden pohjalta olemme teemoitelleet niiden sisältöjä suhteessa tutkimuskysymyksiimme. Olemme käyttäneet aiemmin käsittelemäämme teoriaa apuna teemojen muodostamisessa. Esittelemme tutkimusaineistostamme esiin nousseet teemat seuraavassa alaluvussa ja havainnollistamme niitä mukaan liittämässämme kuviossa (Kuvio 2).

3.4.1 Monikielisyyden tukeminen varhaiskasvatuksessa

Artikkeleita analysoidessamme olemme havainneet, että edellä esittelemämme varhaiskasvatuksen asiakirjat eli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) ovat niissä paljon esillä (Honko & Mustonen, 2021;

2020a; 2020b, Palojärvi, ym., 2021). Tämä osoittaa, että varhaiskasvatuksen toiminta pohjautuu paikallisten tavoitteiden lisäksi valtakunnallisiin asiakirjoihin, jotka perustuvat Suomen lainsäädäntöön.

Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa mainitaan monikielisyys ja kielitietoisuus osana oppimistavoitteita. Asiakirjoista ei kuitenkaan ilmene selkeitä tavoitteita kielitietoisuuden toteuttamiselle, vaan niiden sisältö jää tulkinnanvaraiseksi ja näin varhaiskasvatuksen kasvattajien tulkittavaksi ja päätettäväksi. Asiakirjojen kieliorientaatiot ovat kuitenkin ajan kuluessa parantuneet, sillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) uutena lisäyksenä mainitaan mahdollisuus sellaisten lasten äidinkielen tukemiseen, joiden kotikieli on muu kuin suomi tai ruotsi, minkä lisäksi monikielisyyttä korostetaan (Alstad & Sopenan, 2021). Ohjaavaa sisältöä ei kuitenkaan ole tarpeeksi. Artikkelien perusteella varhaiskasvatuksen henkilöstö tarvitsee enemmän konkreettisia toimintatapoja tavoitteiden saavuttamiseksi kuin asiakirjat tarjoavat (Honko & Mustonen, 2021; 2020a; 2020b, Alstad & Sopenan, 2021). Selkeiden ohjeiden puuttuminen mahdollistaa varhaiskasvatuksen opettajille täysin vapaan kielellisen kasvatuksen toteutuksen (Alstad & Sopenan, 2020). Toisaalta Palojärven ja kollegoiden (2021) artikkeli osoittaa, että erään kokeneen, heidän artikkelissaan tutkimansa opettajan kielitietoinen toiminta on linjassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) ohjeistuksen kanssa. Tutkitulla opettajalla on kuitenkin monen vuoden kokemus kaksikielisen varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan toteuttamisesta sekä kehittämisestä.

Kielitietoisen toiminnan toteuttamiseen vaikuttavat esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön arvot ja tiedot aiheesta (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b; 2021, Palojärvi, ym. 2021). Aineistomme artikkeleissa on nähtävillä henkilöstön monenlaista suhtautumista kielitietoisuuteen. Se voidaan kokea niin varhaiskasvatuksen arkea kuormittavana kuin arkea rikastuttavana tekijänä (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b; 2021, Palojärvi, ym. 2021). Monikielisydestä aiheutuvia haasteita lueteltiin kuitenkin enemmän kuin siitä aiheutuvia ilon hetkiä. Usein kielitietoisuuden kuormittavuuden takana on henkilöstön tiedonpuute aiheesta eikä niinkään negatiivinen asenne (Honko & Mustonen, 2020a; 2021). Honko ja Mustonen (2020b) mainitsevat, että negatiivisuus monikielisyyttä ja kielten oppimista kohtaan saattaa puolestaan

johtua vanhoista asenteista. Asenteisiin ei ole tullut muutosta, koska tarjolla ei ole ollut uutta tutkimustietoa eikä tukea.

Alstadin ja Sopasen (2021) mukaan opetus- ja kulttuuriministeriön varhaiskasvatusta koskeissa kielipoliittisissa selvityksissä otetaan monella eri tavalla huomioon monikielisyys varhaiskasvatuksessa, ja kielisuuntautuminen on niissä entistä näkyvämmiin esillä. Dokumenteissa monikielisyys nähdään resurssina, oikeutena ja haasteena. Monikielisyyttä ei pidetä ongelmana, mutta monikielisyyden ja kielitietoisuuden huomioimisen kaikessa kasvatuksessa nähdään olevan opettajille haastavaa. Honko ja Mustonen (2020a) toteavat, että kielitietoisessa varhaiskasvatuksessa kasvattajien tulee huomioida omaa suhtautumistaan kieliin. Aikuisten antamalla mallilla on suuri merkitys lapseen. Esimerkiksi aikuisten suhtautuminen eri kielten käyttöön voi joko tukea kielten asemaa ja merkitystä lasten arjessa tai heikentää sitä.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön prioriteetiksi voi helposti muodostua se, että monikielinen lapsi oppii vain varhaiskasvatuskielen. Bergrothin ja Palviaisen (2016) tutkimuksen mukaan ruotsinkielisissä varhaiskasvatusryhmissä Suomessa henkilöstön suhtautuminen näkyi siten, että lasten toisen kielen eli suomen kehittymisen tukemiseen ei koettu velvollisuutta eikä tahtoa. Lasten varhaiskasvatuskeskusteluissa ei vanhempien mukaan keskusteltu mitään lapsen kaksikielisydestä tai kaksikielisyyteen kasvamisesta. Opettajat olivat puhuneet ainoastaan ruotsin kielen taitotasosta ja kehittymisestä. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ei pitänyt suomea yhtä arvokkaana kielenä kuin ruotsia, eikä kahden kielen samanarvoisuuden edistämiseen ollut kiinnostusta. Tällainen ilmapiiri pitää ympäristössään virallisena pidetyn, tässä tapauksessa vähemmistökielen eli ruotsin, oppimisen tukemista tärkeämpänä kuin kaksikielisyyden tukemista. Sama ilmiö on tunnistettavissa varhaiskasvatuksessa myös vieraskielisten lasten kohdalla.

Myös toinen aineistoomme kuuluva Bergerothin ja Palviaisen (2017) tutkimus tarkastelee Suomen ruotsinkielisissä varhaiskasvatuksen ryhmissä työskentelevien kaksikielisten kasvattajien suhtautumista lasten kielenkäyttöön. Yhdessä yksikössä kasvattajat pitivät lasten ruotsin kielen kehityksen tukemista haasteellisena. Se johti siihen, että lapsia rohkaistiin aktiivisesti puhumaan ruotsia ja heitä pyydettiin usein vaihtamaan kieltä ruotsiin. Toisen yksikön kaksikielisyyttä tukeva suhtautuminen mahdollisti lapsille oikeuden puhua myös

suomea varhaiskasvatuksessa, mutta henkilöstö veti aktiivisesti huomiota ruotsin kielen sanastoon tai kielioppiin ja tuki yksilöllisesti niiden kehittymistä pyytämättä silti lapsia puhumaan ruotsia. Bergerothin ja Palviaisen (2017) mukaan lasten kummankin kielen hyväksyntä osoittaa sen, että molempia kieliä, kaksikielistä kasvua ja lapsen kielellisiä oikeuksia arvostettiin varhaiskasvatuksen yksikielisten käytäntöjen ohella. Suhtautumisen kaikkiin lasten käyttämiin kieliin tulisi olla avointa ja hyväksyvää, jotta jokaisen yksilön kehitystä moni- tai kaksikieliseksi voidaan tukea parhaalla tavalla (Bergeroth & Palviainen, 2016). Kasvattajat tukevat myös lapsen varhaiskasvatuskielen oppimista, kun varhaiskasvatuksen arjessa on kaikkia kieliä arvostava ilmapiiri ja lapsilla on mahdollisuus käyttää, havainnoida ja kehittää kaikkia kieliään (Honko & Mustonen, 2020b). Virallisen kielen kehittyminen on kuitenkin tärkeä tavoite varhaiskasvatuksessa, ja sitä tulisi tukea kielitietoisuuden eri alueilla (Alstad & Sopanen, 2021).

Kielen arvostaminen tukee lapsen identiteetin kehittymistä. Identiteetti sisältää myös kieli- ja kulttuuri-identiteetin. Jokaisessa neljässä artikkelissa, joissa puhuttiin kielten arvostamisesta, nousi yhtenä teemana myös esille lapsen identiteetti ja sen rakentumisen tukeminen (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b; 2021, Palojärvi, ym. 2021). Hongon ja Mustosen (2021) mukaan varhaiskasvatuksen tulee tukea moni- tai kaksikielisten lasten kasvua kahdessa tai monessa eri kulttuurissa, ja lapselle tulee antaa mahdollisuus olla kulttuuriensa tasavertainen jäsen. Jos kulttuurien moninaisuutta ei arvosteta ja lapselta vaaditaan vain yhteen kulttuuriin kasvua, lapsen minäkuvan rakentuminen voi heikentyä.

Varhaiskasvatuksessa kulttuurisen moninaisuuden opettaminen on yksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022) tavoitteista. Hongon ja Mustosen (2021) mukaan kasvattaja voi opettaa koko ryhmälle kulttuurista moninaisuutta ja siten vahvistaa ryhmän lasten välistä tasa-arvoa. Kasvattaja voi näyttää varhaiskasvatuksen arjessa pienillä teoilla, että suomen kieli voi kuulostaa sekä näyttää monenlaiselta ja olla tasa-arvoinen kieli muiden joukossa. Näin kasvattaja voi tukea toiminnallaan lasten itsetunnon ja identiteetin kehitystä. Honko ja Mustonen (2020b) toteavat, että lapsen kohtaaminen sensitiivisesti tukee hänen identiteettiään. Lasta tulee myös tukea vuorovaikutuksessa, jotta hän pääsee osallistumaan. Opetus- ja

kulttuuriministeriön kielipoliittisissa selvityksissä (Alstad & Sopanen, 2021) ilmenee, että lapsiryhmässä, jossa suurin osa lapsista on yksikielisiä ja puhuu varhaiskasvatuksen virallista kieltä, voi olla haastavampaa tukea monikielisyyttä. Monikielisyyden ja monikulttuurisuuden nähdään myös liittyvän vain lapsiin, jotka eivät ole virallisten kielten tai saamen kielen puhujia, tai joissain tapauksissa lapsiin, jotka eivät ole suomenkielisiä. Tällainen näkemys ei tue moninaisuutta, vaan voi aiheuttaa toiseutta ja korostaa yksilön erilaisuutta.

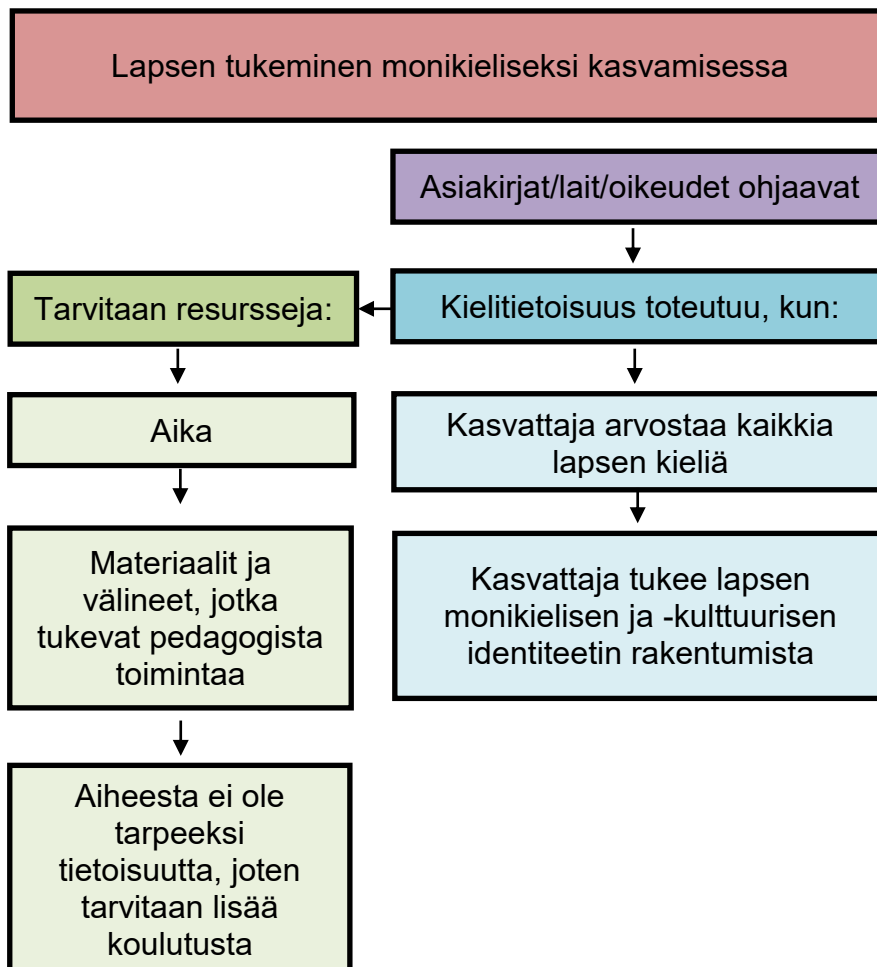
Kolmessa aineistomme artikkelissa on myös mainittu henkilöstön kokemasta resurssien puutteesta (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b; 2021), joka näkyy varhaiskasvatuksen arjessa esimerkiksi ajan riittämättömyytenä (Honko & Mustonen, 2020b). Eniten aikaa kaivataan arjen kohtaamiin ja vuorovaikutustilanteisiin (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b; 2021). Honko ja Mustonen (2020a) toteavat, että varhaiskasvatuksen arjessa kasvattajien tulee tarjota lapsille kiireettömiä tilanteita vuorovaikutukselle, joissa kasvattaja ei ole aktiivinen toimija. Näin kasvattaja pystyy tukemaan lasten monikielisyyttä antamalla tilaa ja rohkaisemalla lapsia käyttämään eri kieliä, vaikka kielen hallinta olisikin vielä heikompaa. Tällaisissa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa lapset pääsevät auttamaan toisiaan esimerkiksi elein ja ilmein. Tällaisten tilanteiden mahdollistaminen vaatii kuitenkin aikaa.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö tarvitsee aikaa vuorovaikutuksen luomisen lisäksi myös perustoiminnan suunnitteluun sekä uusien toimintatapojen oppimiseen ja kehittämiseen (Honko & Mustonen, 2020b; 2021). Myös olemassa olevien käytäntöjen reflektointiin tarvitaan aikaa, jotta vuorovaikutusta voidaan kehittää (Honko & Mustonen, 2021). Myös lapset voivat tarvita aikaa tutustuessaan uusiin kielitietoihin menetelmiin, ja siksi kasvattajien tulee edetä lapsentahtisesti (Honko & Mustonen, 2020b). Hongon ja Mustosen (2021) mukaan myös perheiden kohtaamiseen tarvitaan aikaa varhaiskasvatuksen arjessa.

Yksi aineistostamme noussut huomio on tarve lisäkoulutukselle, jotta moni- ja kaksikielisyyden tukeminen voisi toteutua kattavammin (Alstad & Sopanen, 2020; Honko & Mustonen, 2021). Honko ja Mustonen (2020a) toteavat monikielisyyden ja kielitietoisuuden edistämisen kuuluvan kielikoulutuspolitiikan tämänhetkisiin päämääriin. Alstadin ja Sopasen (2020) artikkelin mukaan

opetus- ja kulttuuriministeriön kielipoliittisten selvitysten yksi merkittävä toteamus on, että opettajille tulisi tarjota täydennyskoulutusta monikulttuurisuudesta ja että varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen täytyisi tehdä muutoksia. Varhaiskasvatuksen opettajien liian vähäinen ammatillinen taito toteuttaa kieli- ja kulttuuritietoisuutta pedagogiikassaan vaikeuttaa kielitietoisuuden toteutumista varhaiskasvatuksessa. Opettajankoulutuksen kielitietoisuuden lisäämistä pidetään kuitenkin haastavana.

Bergerothin ja Palviaisen (2017) mukaan moni- ja kaksikielisyyden kehittymiseen vaikuttavat myös ne ympäristöt, joissa lapset kasvavat. Ympäristö, jossa lapsella on ikätovereita, jotka puhuvat samaa kieltä, vahvistaa kyseisen kielen kehittymistä. Myös kielenkäyttöön kannustavat aikuiset ovat tärkeässä roolissa moni- ja kaksikielisyyden tukemisessa. Ruotsinkielisissä päiväkodeissa toimittiin yksikielisen periaatteen mukaan, mutta kaksikielisyys elää ryhmissä sen rinnalla. Näissä ympäristöissä lasten kielenkäyttö riippui paljon siitä, minkä verran lapsiryhmässä oli ruotsia enemmän puhuvia lapsia ja suomea enemmän puhuvia lapsia. Ikätovereiden ja aikuisten luoman kieliympäristön lisäksi sillä, missä päiväkotia sijaitti, oli vaikutusta kielten ilmenemiseen varhaiskasvatuksen arjessa. Tutkimuksessa (Bergeroth & Palviainen, 2017) todettiin, että alueella, jossa vähemmistökielen ja enemmistökielen asemat olivat tasapainossa, lasten kaksikielisyydelle annettiin eniten tilaa eikä enemmistökielen eli suomen kielen käyttöä paheksuttu. Eräs tutkimukseen osallistunut kaksikielinen perhe oli harkinnut muuttavansa kaksikieliselle alueelle, jotta heidän lapsensa ruotsin kieli voisi kehittyä paremmin sen sijaan, että he olisivat lisänneet kotonaan ruotsin kielen käyttöä. Myös vanhemmat pitävät siis ympäristön vaikutusta kaksi- ja monikieliseksi kasvamisessa merkittävänä.



KUVIO 2. Varhaiskasvatuksen keskeiset teemat lapsen tukemisessa moni- tai kaksikielisyteen.

Kuviossa 2 esittelemme keskeisimmät aineiston analyysissä esille nousseet teemat, jotka kuvaavat, miten lapsen kasvua ja kehitystä moni- tai kaksikieliseksi tuetaan varhaiskasvatuksen arjessa ja käytännön varhaiskasvatustyössä, mitä varhaiskasvatuksessa tulisi vielä kehittää ja mitä resursseja siellä tarvitaan, jotta moni- ja kaksikielisiä lapsia voitaisiin tukea paremmin. Varhaiskasvatuksen asiakirjat, lait ja oikeudet ohjaavat varhaiskasvatusta Suomessa, ja niissä ohjeistetaan kielitietoiseen varhaiskasvatukseen. Kielitietoisuuden toteutumiseen vaikuttaa kasvattajan asenne niin kieliä, kuin kielitietoisuutta kohtaan. Kun kasvattaja arvostaa lapsen

äidinkieliä ja osoittaa sen käytännön varhaiskasvatustyössään, hän myös tukee toiminnallaan lapsen monikielisen- ja kulttuurisen identiteetin kehittymistä. Varhaiskasvatuksen arkeen tarvitaan kuitenkin lisää resursseja, jotta kielitietoinen varhaiskasvatus ja lapsen moni- tai kaksikielisyyden tukeminen voisi toteutua. Näitä resursseja ovat muun muassa aika, materiaalit ja välineet, jotka tukevat pedagogista toimintaa. Kasvattajilla ei myöskään ole aiheesta tarpeeksi tietoa, joten lasten moni- ja kaksikielisyyden tukeminen toteutuisi paremmin lisäämällä varhaiskasvattajien koulutusta aiheesta.

Hongon ja Mustosen (2020a) mukaan kielitietoinen varhaiskasvatus voi toteutua vain, jos varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on tietoa kielitietoisesta ja lasten moni- ja kaksikielisyyttä tukevan varhaiskasvatuksen materiaaleista. Olemme löytäneet tutkimusaineistostamme tietoa moni- ja kaksikielisen varhaiskasvatuksen materiaaleista ja välineistä. Seuraavassa alaluvussa esittelemme tätä tutkimusaineistostamme kokoamaamme tietoa moni- ja kaksikielisen käytännön varhaiskasvatustyön tueksi.

3.4.2 Moni- ja kaksikielisyyttä tukevan varhaiskasvatuksen välineitä

Yhtenä tutkielmamme tavoitteena on ollut etsiä keinoja, miten tukea varhaiskasvattajien käytännön työtä, ja sitä varten olemme koonneet tähän lukuun tutkimusaineistostamme esille tulevia konkreettisia materiaaleja, välineitä ja pedagogiikkaa varhaiskasvattajien työskentelyn avuksi moni- ja kaksikielisten lasten tukemisessa. Aineistosta ilmeni (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b; 2021), että varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on käytössään näitä resursseja jo jonkun verran, mutta ne eivät ole riittäviä tai niistä ei tiedetä tarpeeksi. Resurssien puute ilmeni aineistoissa varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksena siitä, että he tarvitsevat lisää materiaaleja moni- ja kaksikielisyyden tukemisen avuksi sekä kielitietoisesta varhaiskasvatuksen järjestämisen tueksi. Materiaalien tarve koskettaa kaikkia varhaiskasvatuksen ryhmiä lasten iästä riippumatta (Honko & Mustonen, 2021).

Honko ja Mustonen (2021) toteavat, että materiaalien kehittäminen ja uudistaminen on tärkeää, koska suurin osa oppimateriaaleista voi olla yksikielisestä ja -kulttuurisesta näkökulmasta tehtyjä, eivätkä ne näin tue monikielisiä lapsia parhaalla mahdollisella tavalla. Esimerkiksi materiaalit, jotka

ovat yksikielisiä, eivät välttämättä ohjaa käyttämään monikielisten lasten resursseja. Materiaaleja, joita tarvitaan arkeen, ovat esimerkiksi kirjallisuus, kuvat ja vinkit leikkeihin, joissa lapset käyttävät monia kieliään. Materiaalien tulisi tukea lasten varhaiskasvatuskielen opettelua ja niiden tulisi olla koko lapsiryhmälle sopivia.

Hongon ja Mustosen (2021) mukaan materiaaleja tarvitaan myös perheille suuntautuvan viestinnän avuksi. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää, ja kasvattajien tulee luoda luottamuksellinen suhde perheiden kanssa (Terävä & Böök, 2022). Varhaiskasvatukseen tarvitaan materiaalia myös perheiden kotikielillä, sillä se tukee vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Näitä materiaaleja ovat esimerkiksi kirjalliset tiedotteet ja ohjeet, jotka kertovat suomalaisen varhaiskasvatuksen periaatteista (Honko & Mustonen 2021). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) todetaan, että moni- tai vieraskielisen lapsen vanhemmille on avattava suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteet ja niiden merkitys lapsen kasvuille. Vanhemmilta saadaan myös tärkeää tietoa lapsen kielitaustasta, kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittymisen vaiheesta sekä kielellisistä taidoista.

Käytännön toiminnan tasolla varhaiskasvatuksen arjessa monikielistä vuorovaikutusta perheiden kanssa voidaan helpottaa esimerkiksi siten, että kasvattaja rauhoittaa lasten tulo- ja hakutilanteet ja varaa aikaa yhteisiin keskusteluhetkiin. Yhteisen kielen löytämistä perheen kanssa helpottavat esimerkiksi kuunteleminen, eleet, kuvat ja ydinsanojen käyttäminen. Honko ja Mustonen (2020a) toteavat, että varhaiskasvatuksessa tapahtuva yhteistyö palkitsee niin lapsia kuin aikuisiakin, ja vuorovaikutuksella on siinä iso merkitys. Jotta yhteistyö toteutuu, tulee kasvattajien antaa tilaa niin lapsille kuin huoltajillekin, ja vuorovaikutukseen tulisi pystyä varaamaan aikaa sekä tilaisuuksia.

Hongon ja Mustosen (2021) mukaan opetussuunnitelmien muutosten ja kielitietoisuuden lisäämisen myötä on jo kehitettykin valmiita materiaaleja, jotka tukevat lasten monikielisyttä. Niitä ovat esimerkiksi DivED ja Ota koppi. Nämä materiaalit soveltuvat kaiken ikäisille lapsille. DivED oli opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama opettajuuden ja opettajankoulutuksen hanke, joka toimi vuosina 2017–2022 ja joka tarjosi koulutusta opettajankoulutukseen sekä opettajille. Hankkeen tarkoituksena oli kehittää kieli- ja kulttuuritietoisuutta

perus- ja lukio-opetuksessa. Hankkeeseen kuuluu myös Osaamista kieli- ja kulttuuritietoiseen varhaiskasvatukseen – Osku-hanke. Myös varhaiskasvatuksen henkilökunnalle tarjottiin täydennyskoulutusta, jonka ohella laadittiin opas kielitietoisuuden toteuttamisen avuksi. Opas on kehitetty kasvattajille varhaiskasvatuksen arkeen monikielisyiden, sekä kieli- ja kulttuuritietoisien toiminnan tueksi. (DivED.) Ota koppi- materiaali on kehitetty monikielisten ja –kulttuuristen lasten kielenkehityksen tueksi varhaiskasvatukseen sekä esiopetukseen. Materiaali on laadittu Helsingin esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien sekä varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta. Materiaali on kehitetty, jotta lasten yhdenvertainen oppiminen ja osallisuus toteutuisi. Konkreettisten esimerkkien avulla kasvattaja pystyy rikastamaan varhaiskasvatuksen arkea kielitietoisemmaksi. (Ota koppi, 2020.)

Näiden lisäksi löysimme yhdestä kirjallisuuskatsauksemme artikkelista (Palojärvi, ym., 2021) ”IKI – innovatiivisen kielikasvatuksen kartta ja kompassi: askeleita kehittämistyöhön” -hankkeen käsikirjan (Kangasvieri, ym., 2021), jota voi hyödyntää moni- ja kaksikielisten lasten tukemisessa. IKI-hankkeen käsikirja on kehitetty, jotta kasvattajat saisivat ideoita ja innostusta oman toimintansa kehittämiseen. Käsikirja tarjoaa kasvattajille konkreettisia ideoita toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Käsikirjassa on esimerkkejä erilaisille toiminnoille, jotka tukevat moni- tai kaksikielisen lapsen kielen tuottamista ja ymmärtämistä sekä vuorovaikutustaitoja. IKI-hankkeen käsikirja tarjoaa kasvattajille oman lapsiryhmän toimintaa rikastavia työvälineitä ja auttaa valitsemaan ryhmälle sopivia aktiviteetteja. Oman kokemuksemme mukaan varhaiskasvatustyössä kasvattajilla ei ole ollut tietoisuutta IKI-hankkeesta, ja näin materiaalia ei ole voitu hyödyntää.

Hongon ja Mustosen (2020a) mukaan varhaiskasvatuksen arjesta on havaittavissa tilanteita, jotka tukevat monikielistä vuorovaikutusta, mutta ne toteutuvat vain välillä ja silloinkin vaihtelevasti. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi ne, kun yhdessä lauletaan ja lorutellaan, lasketaan sekä opetellaan fraaseja eri kielillä, tai kun lapset nimeävät asioita. Tällaiset hetket osallistaisivat myös lapsia, jotka eivät vielä täysin puhu suomea. Varhaiskasvatuksen henkilöstö voi hyödyntää tilanteissa myös verkkomateriaaleja, ja esimerkiksi sanojen opettelu voi tapahtua spontaanisti, jolloin lapset mallintavat toisilta lapsilta (Honko & Mustonen, 2020a). Aineistosta ilmenee, (Honko & Mustonen,

2020a; 2020b; 2021) että varhaiskasvatuksessa käytetään myös kuvia kielenkehityksen tukena, mutta esimerkiksi kirjojen avulla voitaisiin tutustua eri kieliin ja kulttuureihin koko lapsiryhmän kesken. Jos varhaiskasvatuksen henkilöstöllä olisi enemmän tietoa moni- ja kaksikielisten lasten tukemisesta, he osaisivat myös etsiä aiheesta esimerkiksi kirjoja lapsille arkeen.

Palojärven ja kollegoiden (2021) artikkeli tarjoaa esimerkin siitä, miten kasvattaja voi huomioida myös lapsen kotikielen tai kotikieliset varhaiskasvatuksen arjessa. Artikkelissa tutkitaan kaksikielisen varhaiskasvatuksen opettajan käyttöteoriaa. Artikkelin opettajalla on paljon kokemusta kaksikielisestä varhaiskasvatuksesta ja opettajan toimintaa ohjaa arvostus kieliä kohtaan. Hän pyrkii näyttämään esimerkillään, että arvostaa lasten kaikkia kieliä ja näin tukee lasten kehitystä. Opettaja näyttää arvostuksen lapsille omalla esimerkillään muun muassa tervehtimällä perheitä heidän kotikielillä. Opettaja pyrkii varhaiskasvatuksen arjessa myös sanoittamaan kielten arvon kielten yhtäläisellä arvostuksella ja kiinnostuksella. Toiminnallaan opettaja rikastaa varhaiskasvatuksen arkea eri kielillä, tukee lasten kieli-identiteettiä ja näyttää esimerkin vastavuoroisesta oppimisesta opettelemalla myös lasten kotikieliä.

Pedagogisilla ratkaisulla ja aikuisten rohkaisulla voidaan tukea lapsen moni- tai kaksikielisen toimijuuden rakentumista (Bergeroth & Palviainen, 2017). Honko ja Mustonen (2020a) toteavat, että kaikilla kasvattajilla ei kuitenkaan ole tarpeeksi pedagogisia keinoja, jotta he voisivat selvittää, mitkä lapsen kielelliset resurssit ovat tai miten kyseisiä resursseja voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen arjessa. Tällöin kaikki lasten kielet eivät näy varhaiskasvatuksen arjessa ja kotikielen rooli voi olla jäänyt huomaamatta tai sitä ei haluta tukea. Kasvattajien tulisi kuitenkin tietää, että kotikielen tukemisella on yhteys esimerkiksi lapsen kieli-identiteetin kehittymiseen ja yleiseen hyvinvointiin ja että tulevaisuudessa sillä voi olla myös yhteys lapsen tulevaan koulupolkuun. Moni- ja kaksikielisyyden tukemisella voi siis olla iso merkitys lapsen kasvuun ja kehitykseen, ja varhaiskasvattajien tulisikin perehtyä aiheeseen enemmän.

4 TULOKSET JA POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu

Tutkielmamme tavoitteena on ollut selvittää, miten moni- ja kaksikielisten lasten kasvua ja kehitystä moni- tai kaksikielisiksi tuetaan varhaiskasvatuksen arjessa ja käytännön varhaiskasvatustyössä. Tutkimustavoittemme saavuttamiseksi olemme laatineet kirjallisuuskatsauksen seitsemästä tutkimusartikkelista, jotka käsittelevät moni- ja kaksikielisyyden tukemista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Koska monikulttuuristuvassa Suomessa monikielisyys on nykyään yleisempää varhaiskasvatuksen arjessa kuin aiemmin, sen tutkiminen on tärkeää. Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2022) ohjeistaa kasvattajia kielitietoisien varhaiskasvatuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen, sen toteutuminen on vaihtelevaa (Honko & Mustonen, 2020a). Siksi olemme halunneet tutkia, miten moni- ja kaksikielisyyden tukeminen toteutuu varhaiskasvatuksessa. Tutkielmamme tarkoituksena oli alun perin tutkia kaksikielisyyden tukemista varhaiskasvatuksessa, mutta hakiessamme eri hakulausekkeilla tutkimuksia kirjallisuuskatsausta varten huomasimme, ettei hakusanalla kaksikielisyys löytynyt riittävästi tutkimuksia. Tämän vuoksi päätimme vaihtaa aiheemme moni- ja kaksikielisyyden tukemisen tutkimiseen. Sana monikielisyys sisältää kaksikielisyyden merkityksen (Dufva & Pietikäinen, 2013) ja oli näin kattavampi kirjallisuuskatsauksen hakutuloksia ajatellen.

Varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavat asiakirjat ja lait edellyttävät tukemaan varhaiskasvatuksessa lapsen kehittymistä moni- tai kaksikieliseksi. Kirjallisuuskatsauksemme tutkimusartikkelien mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö tarvitsee lasten moni- ja kaksikielisyyttä tukeakseen kuitenkin konkreettisempia malleja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2022) ohjeistusten toteuttamiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tulisi myös määritellä selkeämmin

kielitietoisuuden käsitteet ja antaa konkreettisia malleja käsitteiden soveltamiseen (Honko & Mustonen, 2020a).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan vieras- ja monikielisten lasten kulttuuri- ja kieli-identiteetin kehittymistä tulee tukea kattavasti. Myös lasten itsetunnon ja kielen kehitykseen tulee antaa monipuolista tukea. Tutkielmamme aineiston analyysin perusteella tätä kohtaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) tulisi mielestämme tarkentaa ja avata paremmin, sillä pelkkä monipuolisen tukemisen tärkeyden toteaminen ei riitä kertomaan, miten tukea pitäisi todellisuudessa tarjota. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) kerrotaan siis, että varhaiskasvatuksen toiminnan tulee tukea moni- ja kaksikielisten lasten kieli-identiteetin kehittymistä, mutta varhaiskasvatuksen arjessa tarvitaan konkreettisempaa tukea (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b). Aineistomme artikkeleista ilmeni, että joissain varhaiskasvatussyksiköissä moni- ja kaksikielisten lasten kielen kehittymisen tukemista pidettiin haasteellisena juuri siksi, että konkreettisia malleja tukemisen avuksi ei ole tarjolla (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) ohjeistetaan, että lapselle tulee luoda tilanteita, joissa hän voi omaksua sekä käyttää äidinkieltään tai äidinkieliään. Vastuu lapsen äidinkielen tai äidinkielten oppimisesta on perheellä (Opetushallitus, 2022), mutta myös varhaiskasvatuksen tulee tukea lasten äidinkielen tai äidinkielten kehittymistä. Varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee kuitenkin, että tukeminen on haastavaa, eikä keinoja moni- tai kaksikielisten lasten äidinkielten sisällyttämiseksi varhaiskasvatuksen arjessa ole tiedossa tarpeeksi (Honko & Mustonen 2020b). Tutkimusaineistomme artikkelien analyysi kuitenkin osoittaa, että kasvattaja pystyisi tukemaan moni- ja kaksikielisiä lapsia varhaiskasvatuksen arjessa jo varsin pieninkin teoin, joiden kautta hän voi näyttää arvostavansa lapsen äidinkieltä tai äidinkieliä. Näitä tekoja voi olla esimerkiksi lapsen äidinkielisten lausahdusten ja fraasien tuominen osaksi varhaiskasvatuksen toimintaan (Palojärvi, ym., 2021; Honko & Mustonen 2020a). Lisäksi kasvattajia rohkaistaan tekemään yhteistyötä perheen kanssa lasten kotikielten huomioimisessa (Palojärvi ym., 2021). Lasten huoltajat voivat esimerkiksi tuoda varhaiskasvatukseen sanoja ja lauseita lapsen kotikielellä ja kasvattajat voivat

käyttää näitä varhaiskasvatuksen arjessa. Tällöin kasvattaja näyttää lapselle ja perheelle arvostavansa myös heidän äidinkieltään ja tukee lapsen kieli-identiteettiä.

Tutkimusaineistomme artikkelien analyysimme pohjalta on havaittavissa, että kielen arvostuksella ja siihen suhtautumisella on suurin merkitys kielitietoisien ja moni- ja kaksikielisyyttä tukevan varhaiskasvatuksen toteutumisessa (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b; Palojärvi, ym. 2021). Kasvattaja voi pitää joitain kieliä tärkeämpinä esimerkiksi niiden yhteiskunnallisen aseman perusteella. Jos kasvattaja ei pidä arvokkaana muita kieliä kuin varhaiskasvatuksen kieltä, hän voi toiminnallaan yksikielistää varhaiskasvatuksen arjen (Honko & Mustonen, 2020a). Tällöin lapsilla ei välttämättä ole oikeutta käyttää omaa äidinkieltään, vaan heitä voidaan ohjeistaa puhumaan ainoastaan varhaiskasvatuksessa käytettävää kieltä. Tämä ei tue lapsen kasvua moni- tai kaksikieliseksi, ja sillä voi olla haitallisia seurauksia lapsen identiteetin rakentumiselle.

Hongon ja Mustosen (2021) mukaan kielitietoisuus ei aina toteudu varhaiskasvatuksessa, mutta se ei välttämättä tarkoita, että kasvattajien asenne kieliä kohtaan on kielteinen. Myös liian vähäinen tietoisuus aiheesta voi olla syynä siihen, ettei kielitietoisuus toteudu. Jotta kielitietoista pedagogiikkaa osattaisiin toteuttaa kaikkialla tasaisesti, tulisi tietoisuutta aiheesta lisätä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) tulisi olla konkreettisemmat ja selkeämmät ohjeet kielitietoisien varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ja suunnitteluun. Myös varhaiskasvatuksen opettajien koulutukseen tulisi lisätä opetusta moni- tai kaksikielisyyden tukemisesta ja kielitietoisuudesta (Alstad & Sopanen, 2020). Kun kasvattajilla on enemmän työkaluja ja tietoa siitä, miten he voivat tukea lapsen kasvua moni- ja kaksikieliseksi, myös heidän asenteensa kieliä kohtaan voi olla positiivisempi.

Hongon ja Mustosen (2020a) mukaan monikielistä vuorovaikutusta tukevia tilanteita järjestetään varhaiskasvatuksen arjessa epäsäännöllisesti. Näiden tilanteiden tulisi olla säännöllisiä, ja ne voivat tukea myös moni- tai kaksikielisten lasten äidinkielen kehitystä, jos niitä toteutetaan heidän kotikielillään. Ryhmän yhteisiin pedagogisiin hetkiin, kuten lauluihin tai loruihin, voidaan lisätä lapsiryhmässä käytössä olevia kieliä. Tukeakseen moni- ja kaksikielisiä lapsia paremmin ja luodakseen enemmän monikielistä

vuorovaikutusta varhaiskasvatuksen henkilöstö tarvitsee lisää materiaaleja työnsä avuksi. Konkreettista materiaalia tarvitaan myös perheiden kanssa tehtävän yhteistyön avuksi. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen tiedotteita ja ohjeita tulisi olla saatavilla myös perheen omalla äidinkielellä.

Kirjallisuuskatsauksemme artikkeleista (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b; 2021; Palojärvi, ym., 2021) löytyi myös valmiita välineitä, joita varhaiskasvatuksen henkilöstö voi käyttää moni- ja kaksikielisten lasten tukemisen apuna. Konkreettisia materiaaleja ovat esimerkiksi kirjallisuus ja kuvat, jotka tukevat koko lapsiryhmää ja varhaiskasvatuskielen oppimista, ja lisäksi on erikseen kehitetty materiaaleja, jotka tukevat lasten moni- ja kaksikielisyyttä. Tällaisia materiaaleja ovat esimerkiksi Hongon ja Mustosen (2021) luettelemat Toiminnallinen kirja-arkku, Ota koppi ja DivED sekä IKI-hanke, johon Palojärven ja kollegoiden (2021) artikkeli perustuu. Materiaalit eivät kuitenkaan ole vielä riittäviä, eikä varhaiskasvatuksen henkilöstö ole välttämättä löytänyt niitä tai tiedä niiden olemassaolosta. Materiaalien lisäksi varhaiskasvattajien suhtautumisessa moni- ja kaksikielisten lasten tukemista kohtaan tarvitaan muutosta. Palojärven ja kollegoiden (2021) mukaan opettajan pedagogiikassa ja toiminnassa näkyvä kielten arvostus tukee lasten kasvua moni- ja kaksikieliseksi. Hongon ja Mustosen (2020a) mukaan kaikilla kasvattajilla ei kuitenkaan ole pedagogisia keinoja lapsen kotikielten selvittämiseen eikä sen tukemiseen, eli kasvattajilla ei ole aiheesta tarpeeksi tietoa.

Varhaiskasvatuksen arjessa resurssit ovat tiukoilla, ja se näkyy esimerkiksi ajanpuutteena (Honko & Mustonen, 2020a; 2020b; 2021). Koska moni- ja kaksikielisyyden tukeminen arjen kiireessä on vielä monelle uusi asia, sen huomioiminen voi viedä aluksi enemmän aikaa. Materiaali- ja lisäkoulutustarjonta eivät siis yksinomaan riitä, jos aikaa niiden hakemiseen ja hyödyntämiseen ei ole. Artikkeleista ilmeni, että varhaiskasvattajat kaipaavat myös päiväkotien arkeen rauhallisia hetkiä kohdata lapset. Kasvattajat tarvitsevat rauhallisia hetkiä, jotta he voivat toiminnassaan tukea moni- tai kaksikielisen lapsen suomen kielen kehitystä. Kun arki on rauhallista, pystyy kasvattaja näyttämään samalla toiminnallaan lapselle, että hän arvostaa lapsen kotikieltä tai kotikieliä ja että nämä kielet saavat myös näkyä lapsen arjessa

varhaiskasvatuksessa. Myös perheet tulee kohdata kiireettömästi, jotta vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö toteutuu.

Bergerothin ja Palviaisen (2016) artikkelissa ilmeni, että jotkut kasvattajat pitivät varhaiskasvatuskielen kehittymistä tärkeämpänä kuin kaksikielisyyden kehittymistä. Lasten kaksikielisyyttä voitiin pitää silti arvokkaana asiana, mutta sen kehittämisestä huolestuttiin vasta, kun vähemmistökielen kehitys oli hitaampaa, eikä toisen äidinkielen, tässä tapauksessa enemmistökielen, kehittymistä siis pidetty varhaiskasvatuksen vastuulla. Lasten kaksikielisyyttä ei siis tueta kaikissa varhaiskasvatusryhmissä, ja perheiden mukaan opettajat eivät välttämättä keskustelleet lasten henkilökohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa lasten kaksikielisyydestä tai kaksikielisestä kasvusta.

4.2 Tutkimusmenetelmien pohdinta ja tulosten luotettavuus

Olemme käyttäneet tutkielmamme tutkimusmenetelminä systemaattista kirjallisuuskatsausta ja sisällönanalyysia. Valitsimme ensisijaiseksi menetelmäksi systemaattisen kirjallisuuskatsauksen, koska halusimme tehdä katsauksen jo olemassa olevien tutkimusten olennaisesta sisällöstä. Menetelmän avulla pääsimme tutkimaan aiempia tutkimuksia ja sitä, miten ne vastasivat tutkimuskysymyksiimme. Finkin (2019) mukaan kirjallisuuskatsaus on luotettava, kun siinä toteutuu neljä kriteeriä. Ensimmäinen kriteeri on, että tutkimuksen tulee olla avoin, eli siinä pitää näkyä selkeästi tutkittava aineisto ja tutkijan valinnat. Olemme esittäneet artikkelit muun muassa Taulukossa 1. Toisen Finkin (2019) kriteerin mukaan tutkimuksen tulee olla toistettavissa. Olemme esittäneet tutkimusaineiston hakuprosessimme luvussa 3.2, ja kaikki tutkimuksessa tekemämme vaiheet ovat toistettavissa.

Finkin (2019) mukaan kirjallisuuskatsauksen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että tulokset on kerätty systemaattisesti jokaisesta tietokannasta, jota on käytetty. Tietokannat, joita olemme käyttäneet ovat Finna ja ProQuest Education Collection. Olemme valinneet ne Tampereen korkeakouluyhteisön kirjaston tietokantalista. ProQuest Education Collection –tietokanta on valikoitunut, koska se on kansainvälinen kasvatustieteellisen tutkimuksen kokoelma ja Finna on kansallinen tietokanta, jonka takia olemme valinneet ne

tutkielmaamme. Lisäksi olemme työstäneet hakulauseketta ennen kuin päädyimme lopulliseen hakulausekkeeseen. Kokeilimme erilaisia lausekkeitä ja etsimme tarpeeksi kattavaa hakulauseketta tutkielmaamme varten. Artikkelit, jotka olemme valinneet tutkielmaamme, ovat vertaisarvioituja ja ajankohtaisia. Valitsimme ne kriittisesti ja jätimme artikkeleita myös pois muun muassa abstraktin perusteella.

Se, että tutkimus on riittävän kattava, vaikuttaa myös kirjallisuuskatsauksen luotettavuuteen (Fink, 2019). Sopivien artikkelien määrä paljastaa sen, että kaksi- ja monikielisyttä on tutkittu varhaiskasvatuksen kentällä vasta vähän. Kirjallisuuskatsauksen toteuttamisen ja tulosten kannalta suurempi otanta aineistoja olisi ollut toivottua, mutta yhtäältä artikkelit toimivat hyvin laadullisen tutkimuksemme aineistona, ja lisäksi pidämme seitsemän sopivan artikkelin löytymistä myös tuloksena ja perusteluna tutkielmamme aiheen tärkeydelle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2022) ohjaa kielitietoisuuteen sekä kaksi- ja monikielisyyden tukemiseen, mutta tutkimustietoa varsinkaan sen käytännöstä ei ole paljoa. Siksi emme halunneet laajentaa aihepiiriä koskemaan myös esimerkiksi perusopetusta, vaan halusimme keskittyä tutkimaan moni- ja kaksikielisyyden tukemisen toimintamalleja varhaiskasvatuksessa.

Tutkimusaineistomme eli löytämiemme tutkimusartikkelien analyysin menetelmänä olemme käyttäneet sisällönanalyysia, joka toimii hyvin laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Olemme löytäneet ja jäsennelleet aineistoissa ilmeneviä moni- ja kaksikielisyyden tukemiseen liittyviä keskeisiä teemoja. Sisällönanalyysilla olemme saaneet järjestettyä tutkimuksissa olevaa tietoa eri teemoihin, ja niitä tarkastelemalla olemme saaneet tulokset (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

4.3 Tutkimuksen eettisyys

Olemme noudattaneet tutkimuksessamme Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan (2012) hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Olemme pyrkineet viittaamaan muiden tutkijoiden tutkimuksiin ja kirjoituksiin mahdollisimman huolellisesti ja oikein ja Tampereen yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan viittausohjeiden mukaisesti. Olemme noudattaneet eettisyyttä ja avoimuutta

tutkimusprosessissamme. Tutkimustulokset olemme esittäneet rehellisesti. Valitsemamme tutkimusmenetelmä eli systemaattinen kirjallisuuskatsaus on valittu, jotta tutkimuksemme analysointi olisi mahdollisimman tarkkaa. Kun tutkimus liittyy lapsiin, tulee eettisyyttä pohtia sen kannalta erityisesti. Kirjallisuuskatsauksen kohdalla se ei kuitenkaan ole relevanttia, sillä kirjallisuuskatsaus tutkimustapana ei vaadi tietojen keräämistä tutkimukseen osallistujilta tai tutkimuslupaa, joten eettisyyden huomioiminen keskittyy muihin asioihin (Suri, 2020).

Olemme aineistoa analysoidessamme ottaneet huomioon, miten omat intressimme ja mielipiteemme ovat voineet vaikuttaa arviointiin ja tutkimustuloksiin (Suri, 2020). Olemme valinneet tutkimusaiheen pohtien sen merkitystä ja ajankohtaisuutta yhteiskunnassa myös eettisyyden kannalta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Systemaattisen kirjallisuuskatsauksemme tarkoituksena on ollut esittää kriittistä tutkimustietoa, johon vahvistusharha ja omat näkemyksemme eivät vaikuta (Suri, 2020). Kirjallisuuskatsauksemme luotettavuutta vahvistaa se, että olemme tehneet tutkielman parityönä. Finkin (2019) mukaan systemaattinen kirjallisuuskatsaus vaatii kaksi tutkijaa ollakseen luotettava.

Olemme valinneet kirjallisuuskatsauksemme aineistot tarkkaan ja avanneet, miksi olemme käyttäneet juuri niitä (Kara, 2019). Olemme käyttäneet aineistoina vain tieteellisiä, vertaisarvioituja tekstejä. Tutkimusaineistoon on valittu ajankohtaisia lähteitä, koska tieto muuttuu ajan myötä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Olemme esittäneet kaikki kirjallisuuskatsauksemme vaiheet tarkasti, jolloin tutkielmamme on toistettavissa. Olemme myös tarkastelleet kirjallisuuskatsauksemme artikkeleita puolueettomasti ja pyrkineet siihen, että toistettaessa tutkielmamme tulokset olisivat samat (Fink, 2019.) Surin (2020) mukaan tutkimusetiikan vuoksi systemaattista kirjallisuuskatsausta tehdessä tulisi kehittää tarkka suunnitelma tutkimusaineiston hakuprosessille, jotta tutkimukseen saataisiin laadukkaita ja relevantteja lähteitä. Aineistonhankintasuunnitelmamme olemme esitelleet tutkielmamme alaluvussa 3.2.1. Olemme sen lisäksi avanneet hakuprosessiamme ja kuvanneet sen tarkkaan (Kara, 2019). Emme ole käyttäneet toisen käden lähteitä, jos alkuperäinen lähde on ollut saatavilla, sillä moninkertainen lainaaminen voi vääristää tietoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009).

4.4 Pohdinta

Olemme koonneet tässä kirjallisuuskatsauksessamme ajankohtaista tutkimustietoa moni- ja kaksikielisten lasten kielenkehityksen tukemisesta. Näin olemme saaneet kattavan kuvan siitä, miten varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten moni- ja kaksikielisyyttä, millaisia työvälineitä kasvattajilla on tällä hetkellä moni- ja kaksikielisyyden tukemiseksi varhaiskasvatuksen arjessa ja mitä kehittämisen tarpeita moni- ja kaksikielisyyden tukemiseksi on herännyt. Tulevina varhaiskasvatuksen opettajina saamme tutkielmamme tulosten avulla lisää tietoa moni- ja kaksikielisten lasten tukemisesta varhaiskasvatuksen arjessa ja sen kehittämisen tarpeista.

Kirjallisuuskatsauksemme tuloksista ilmenee, ettei varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ole riittävästi resursseja moni- tai kaksikielisten lasten tukemiseen. Näitä resursseja ovat muun muassa aika ja materiaalit. Varhaiskasvatuksen arkea painaa kiire ja pula työntekijöistä, minkä vuoksi henkilöstö voi kokea, ettei heillä ole aikaa kohdata jokaista lasta yksittäin. Moni- ja kaksikielisten lasten kielenkehityksen tukeminen vaatii vuorovaikutusta, kielitietoisia menetelmiä ja lapsen havainnoimista sekä tuntemista. Aikaa ei ole myöskään moni- ja kaksikielisyyttä tukeviin menetelmiin perehtymiseen eikä niiden suunnitteluun. Tutkimusaineistosta ilmenevä materiaalien puute voi selittyä myös tiedon ja lisäkoulutuksen puutteella sekä puutteellisella taidolla etsiä ja käyttää niitä. Olemme todenneet, että moni- ja kaksikielisyyttä tukevaa materiaalia varhaiskasvatukseen on jo jonkun verran olemassa, mutta varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksen perusteella niitä ei ole tarpeeksi.

Olemme kirjallisuuskatsauksemme aineistosta nousseiden materiaalien ja keinojen lisäksi löytäneet muutakin moni- ja kaksikielisyyden tukemiseen kehitettyjä välineitä. Kirjallisuuskatsaukseen sisällytettäviä tutkimusartikkeleita etsiessämme löysimme tietoa kielitietoisien pedagogiikan välineellisestä kehittämisestä varhaiskasvatuksessa: KieliPeda-työväline (2019) on kehitetty kielitietoisien toimintatapojen puutteeseen sekä moni- ja kaksikielisten lasten suomen kielen oppimisen tukemiseen. KieliPeda-työvälineen avulla kasvattaja pystyy havainnoimaan lapsen suomen kielen kehitystä ja muokkaamaan oppimisympäristöjä kielitietoisemmiksi. Työvälineen avulla voidaan selvittää lapsen arjessa omaksutut kielet ja niiden roolit yhdessä perheen kanssa.

Huomasimme kuitenkin, ettei KieliPeda-työvälinekään ohjeista tarpeeksi, miten lapsen äidinkieltä tai äidinkieliä voitaisiin hyödyntää varhaiskasvatuksen arjessa.

Olemme myös törmänneet varhaiskasvatustyössä toiseen eräässä kunnassa käytössä olevaan S2-opetusmateriaaliin; Pienten kielireppu – tasolta toiselle, joka on kehitetty suomen kielen oppimisen seurantaan varten. Pienten kielireppu (Halme, ym., 2010) sisältää lapsen huoltajan kanssa täytettävän kielitaustan arviointilomakkeen, lomakkeet lapsen oman äidinkielen kehityksen ja päiväkodissa tapahtuvan vuorovaikutuksen kehityksen seurantaan sekä suomen kielen kehittymisen seurantalomakkeen. Pienten kielirepun avulla lapsen S2-opetuksen eli suomi toisena kielenä opetuksen toimivuutta voidaan seurata alkuopetukseen asti. Varhaiskasvatuksessa täytettyä seurantalomaketta voidaan myös käyttää apuna suunnitellessa peruskoulun S2-opetusta. Pienten kielireppu -hanke on kehitetty Espoon kaupungille vuonna 2010, mutta emme tiedä, kuinka laajasti se on ollut tai on tällä hetkellä käytössä varhaiskasvatuksessa. Myös tukimateriaalia vieraskielisille lapsille ja perheille on olemassa, mutta tulostemme perusteella voimme olettaa, ettei niitä ole tarpeeksi laajasti käytössä ja että ne eivät tarjoa tarpeeksi apua moni- ja kaksikielisten lasten tukemiseen.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön keinot tukea lapsen moni- tai kaksikielisyyden kehittymistä ovat tulostemme perusteella vähäiset. Jotta lapsen moni- tai kaksikielisyyttä voidaan tukea Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaisesti, tulisi varsinkin kirjallisuuskatsauksemme tuloksista selvästi esille tulevaan varhaiskasvattajien aika-aasteeseen vastata, minkä lisäksi varhaiskasvattajille tulisi tarjota lisää koulutusta aiheesta. Varhaiskasvatuksen henkilöstöä tulisi kouluttaa lisää, jotta monikulttuurisuutta ja monikielisyyttä tukevaa pedagogiikkaa voidaan harjoittaa. Omat havaintomme ja tuloksemme tukevat tätä väitettä, sillä pelkkä materiaalin puute ei yksinomaan selitä kasvattajien haasteita moni- ja kaksikielisyyteen liittyen. Myös kasvattajien asenteet moni- ja kaksikielisyyttä kohtaan ja asenteet valta- ja vähemmistökieliä kohtaan vaikuttavat moni- ja kaksikielisyyden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Lisäkoulutus ja -tieto vaikuttaisivat myös tällaisten asenteiden muutokseen ja tukisivat siten moni- ja kaksikielisten lasten kielenkehitystä varhaiskasvatuksen arjessa. Aineistossamme ei kuitenkaan

mainita tiedossa olevasta koulutustarjonnasta. Olemme löytäneet tutkielman aineiston ulkopuolelta Turun yliopiston nettisivun kieli- ja kulttuuritietoisesta opetuksesta (Kieli- ja kulttuuritietoinen opetus, 2023). Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos tarjoaa maksuttomia kursseja kieli- ja kulttuuritietoisien varhaiskasvatuksen tueksi. Koulutuksissa ohjataan myös materiaalien, kuten KieliPeda-työvälineen, käyttöön.

Olemme huomanneet varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessamme, ettemme olisi ilman tätä tutkielmaamme saaneet tarpeeksi tietoa kielitietoisuudesta tai moni- ja kaksikielisten lasten tukemisesta. Jos aiheesta olisi enemmän koulutusta jo kasvatustieteiden kandidaatin tutkinnossa, meillä olisi enemmän välineitä moni- ja kaksikielisten lasten tukemiseen, kun siirrymme työelämään. Meille olisi jo selkeämpää, kuinka tärkeää on tukea moni- ja kaksikielisten lasten identiteetin kehittymistä ja meillä olisi jo valmiiksi käytössä erilaisia materiaaleja heidän kielenkehityksensä tukemiseksi. Esimerkiksi aiemmin esittelemämme IKI-hankkeen käsikirja voisi olla meille jo tuttu, ja osaisimme hyödyntää sitä varhaiskasvatuksen arjessa.

Varhaiskasvatustyötä tehdessämme olemme myös huomanneet haasteen Varhaiskasvatussuunnitelman kielitietoisien varhaiskasvatuksen (Opetushallitus, 2022) ohjeistuksen toteuttamisessa. Tämä haaste on esiintynyt esimerkiksi tilanteissa, joissa moni- tai kaksikielisellä lapsella on ryhmässä tai varhaiskasvatussyksikössä kaveri, joka puhuu samaa kieltä, ja he leikkivät usein yhdessä omalla äidinkielellään. Tällöin lasten leikki tukee heidän oman äidinkieltensä kehittymistä. Tämä on kuitenkin ristiriidassa sen kanssa, että varhaiskasvatuksen tulisi tukea myös lapsen suomen kielen oppimista: jos lapsi leikkii aina vain omalla äidinkielellään eikä käytä leikkiessään varhaiskasvatuksen kieltä, hänen suomen kielensä ei kehity. Tilanne on hyvä esimerkki siitä, että varhaiskasvatuksen arkeen tarvitaan konkreettisempia malleja ja ohjeita muun muassa siihen, miten tällaisissa tilanteissa tulisi toimia. Lasta tulisi rohkaista puhumaan suomen kieltä, mutta on myös tärkeää, että lapsi saa ilmaista itseään tunnekielellään. Oman äidinkielen ja kulttuurin säilymisen kannalta on tärkeää, että lapsella ja hänen perheellään on yhteyksiä samaan kulttuuriin kuuluviin tai samaa kieltä puhuviin henkilöihin. Kuten tutkimuksemme on osoittanut, ympäristö, jossa lapsi kasvaa, vaikuttaa lapsen moni- tai kaksikieliseksi kehittymiseen. Samaa kieltä puhuvat ikätoverit

edistävät äidinkielen kehittymistä, ja äidinkielen vahva osaaminen auttaa uuden kielen omaksumista ja tukee oppimista tulevaisuudessa.

Ollakseen tasa-arvoista varhaiskasvatuksen tulisi huomioida lasten osallisuus ja tukea heidän identiteettiään (Honko & Mustonen, 2021). Kasvattajan positiivisella suhtautumisella on suuri merkitys kielitietoisuuden ja moni- tai kaksikielisyyden tukemisessa. Kun kasvattajan toiminnassa näkyy arvostus monikielisen lapsen kieliä kohtaan, hän tukee myös lapsen identiteetin kehittymistä. Henkilöstön jaksamista voitaisiin tukea huomioimalla monikielisyyden tukemiseen vaikuttavat resurssit, jotka ovat vielä puutteellisia. Varhaiskasvatukseen tarvitaan enemmän tutkimustietoa monikielisyydestä, ja varhaiskasvatuksen arkeen tarvitaan moni- ja kaksikielisyyttä tukevia materiaaleja sekä konkreettisia esimerkkejä toimintatavoista. Koska moni- ja kaksikielisten lasten kielenkehityksen tukemista on tutkittu Suomessa vasta vähän, tulisi sitä myös mielestämme tutkia lisää. Jatkossa olisi tärkeää tutkia myös moni- tai kaksikielisten lasten näkökulmaa, koska kirjallisuuskatsauksemme artikkeleista ilmeni vain kasvattajien näkemys aiheesta.

LÄHTEET

- Alstad, G. T. & Sopenen, P. (2021). Language orientations in early childhood education policy in Finland and Norway. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(1), 30–43. Noudettu osoitteesta (19.2.2023): <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1862951>
- Arnberg, L. (1989). Tavoitteena kaksikielisyys. Multilingual Matters.
- Aveyard, H. (2018). Doing a literature review in health and social care: a practical guide. Open University Press.
- Bergroth, M. & Palviainen, Å. (2016). The Early Childhood Education and Care Partnership for Bilingualism in Minority Language Schooling: Collaboration between Bilingual Families and Pedagogical Practitioners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 649–667. Noudettu osoitteesta (19.2.2023): <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184614>
- Bergroth, M. & Palviainen, Å. (2017). Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium early childhood education and care. *Multilingua*, 36(4), 375–399. Noudettu osoitteesta (19.2.2023): <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0026>
- Cheour, M., Ceponiene, R., Lehtokoski, A., Luuk, A., Allik, J., Alho, K. & Näätänen, R. (1998). Development of language-specific phoneme representations in the infant brain. *Nature Neuroscience*, 1(5), 351–353. Noudettu osoitteesta (5.11.2022): <https://doi.org/10.1038/1561>
- DivED. Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus. Osaamista kieli- ja kulttuuritietoiseen varhaiskasvatukseen – Osku-hanke. Käytäntöjä, ideoita, linkkejä ja vinkkejä. Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Noudettu osoitteesta (15.2.2023): <https://dived.fi/osku/>
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja Kieli*, 29(1), 1–14. Noudettu osoitteesta (2.10.2022): <https://journal.fi/pk/article/view/4789/4487>.

- Dufva, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. *Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Fink, A. (2019). *Conducting Research Literature Reviews: From The Internet To Paper*. SAGE Publications.
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. *Encyclopedia of language and education*, 6, 385–400.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16(1), 161–179. Noudettu osoitteesta (5.10.2022): <https://doi.org/10.1017/S0305000900013490>
- Gyekye, M. & Ruponen, U. M. (2018). Suomi toisena kielenä: oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Grönfors, M. (2011). Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkka. Noudettu (15.11.2022): http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Halme, K., Kauber A., Paatelma, A., Ryyänen-Ahmesalmi, A. & Venho T. (2010). *Pienten kielireppu – tasolta toiselle*. Espoo.
- Hassinen, S. (2005). *Lapsesta kasvaa kaksikielinen*. Finn Lectura.
- Hassinen, S. (2002). *Simultaaninen kaksikielisyys – läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Oulun yliopisto. Noudettu osoitteesta (2.10.2022): <http://urn.fi/urn:isbn:951426648X>
- Hirsjärvi S., Remes, P. & Sajavaara P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). *Tunne kieli: Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura.
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020a). Varhaista monikielisyyttä tukemassa: Kielitietoiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51(4), 439–454. Noudettu osoitteesta (2.10.2022): <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/72485>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020b). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2). Noudettu osoitteesta (2.10.2022): <https://doaj.org/article/7aac1614b7c44bf9b4c79db35cdf1e3b>

- Honko, M. & Mustonen, S. (2021). Lisää taitoja ja mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen: Tavoitteena tasa-arvoisempi ja kielitietoisempi varhaiskasvatus. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2).
Noudettu osoitteesta (2.10.2022):
<https://doaj.org/article/dac36aa7ec124c01b0e053a99239e2dc>
- Johansson, K. (2007). Kirjallisuuskatsaukset – huomio systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Teoksessa: K. Johansson, A. Axelin, M. Stolt, R-L (toim.), *Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen*. Turun yliopisto.
- Kallio, T. J. (2006). Laadullinen review- tutkimus metodina ja yhteiskuntatieteellisenä lähestymistapana. *Hallinnon tutkimus*, 25(2), 18–28.
Noudettu osoitteesta (10.11.2022):
<https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/99500>
- Kangasvieri, T., Lempel, L., Palojärvi, A. & Moate, J. (2021). *Innovatiivisen kielikasvatuksen kartta & kompassi: Askeleita kehittämistyöhön*. Jyväskylän yliopisto. Noudettu osoitteesta (15.12.2022):
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8644-5>
- Kara, H. (2019). Identifying & Planning Your Research. Ethics and Your Literature Review. *Methodspace*. London: SAGE. Alun perin julkaistu julkaisussa *Research Matters* (The UK and Ireland Social Association).
Noudettu osoitteesta (3.11.2022):
<https://www.methodspace.com/blog/125795-2>.
- Kieli- ja kulttuuritietoinen opetus. (2023). Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopisto. Noudettu osoitteesta (30.3.2023):
<https://www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta/opettajankoulutuslaitos/kieli-ja-kulttuuritietoinen-opetus>
- KieliPeda-työväline. (2019). Kielitietoisien pedagogiikan kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Turun Yliopisto. Opetushallitus. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Noudettu osoitteesta (15.2.2023):
https://www.utu.fi/sites/default/files/media/Kielipeda_tyovaline.pdf
- Korpilahti, P. (2010). Kaksikielisyys ja kielihäiriöt. Teoksessa: P. Korpilahti, O. Aaltonen, M. Laine (toim.), *Kieli ja aivot*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.

- Kuukka, I. & Rapatti, K. (2017). Kielitietoinen opetus – kielitietoinen koulu. Opetushallitus. Noudettu osoitteesta (19.2.2023): <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu>
- Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa Siiskonen, T., & Adenius-Jokivuori, M. (toim.), *Joko se puhuu? kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. PS-kustannus.
- Ota koppi. (2020). Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus Helsingissä. Helsingin kaupungin neuvolatyö, varhaiskasvatus ja alkuopetus. Noudettu osoitteesta (15.2.2023): <https://helsinkioppi.hel.fi/julkaisut/ota-koppi-kulttuurinen-moninaisuus-ja-kielitietoisuus-helsingissa/>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Noudettu osoitteesta (18.2.2023): https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Noudettu osoitteesta (18.2.2023): <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Noudettu osoitteesta (2.10.2022): <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Toimenpideohjelma saamen kielen elvyttämiseksi*. Noudettu osoitteesta (18.2.2023): <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-121-3>
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. (2.painos). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Palojärvi, A., Mård-Miettinen, K., Koivula, M. & Rutanen, N. (2021). Eksperttiopettajan kielikasvatuksen käyttöteoria monikielisten lasten varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 121–146. Noudettu osoitteesta (2.10.2022): <https://jecer.org/fi/eksperttiopettajan-kielikasvatuksen-kayttoteoria-monikielisten-lasten-varhaiskasvatuksessa/>

- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2004). *Nursing research: Principles and methods*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Noudettu osoitteesta (2.10.2022): https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Gaudeamus.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). Bilingualism or not: The education of minorities. *Multilingual Matters*.
- Smolander, S., Kunnari, S. & Laasonen, M. (2016). Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisillä lapsilla. *Puhe ja kieli*, 36(1), 57–75. Noudettu osoitteesta (2.10.2022): <https://journal.fi/pk/article/view/56011>.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Noudettu osoitteesta (17.11.2022): <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#a731-1999>
- Suri, H. (2020). Ethical Considerations of Conducting Systematic Reviews in Educational Research. Teoksessa: O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, K. Butins (toim.), *Systematic Reviews in Educational Research* (s. 41–54). Springer VS Wiesbaden. Noudettu osoitteesta (30.10.2022): https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_3.
- Tabors, P., Snow, C. E. & Paez, M. (2014). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*, (2. painos). Brookes Publishing.
- Terävä, J. & Böök, M-L. (2022). Moninaiset perheet ja varhaiskasvatus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (3. korjattu ja laajennettu painos). Vastapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Noudettu osoitteesta (2.10.2022): https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Ulkoministeriö, (2019). Suomen viides raportti kansallisten vähemmistöjen suojelua koskevan raportin puiteyleissopimuksen täytäntöönpanosta. Noudettu osoitteesta (2.10.2022): https://um.fi/documents/35732/0/FCNM-5_SUOMI.pdf/acb5bb00-4c70-ca1b-b0dd-f4c75a3a6002?t=1550238532660
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540. Noudettu osoitteesta (10.10.2022): <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatuslaki#L1>
- Vihman, M. (1985). Language differentiation by the bilingual infant. *Journal of Child Language*. 12(2), 297–324. Noudettu osoitteesta (15.10.2022): <https://doi.org/10.1017/S0305000900006450>
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), 311–326. Noudettu osoitteesta (17.10.2022): <https://doi.org/10.1017/S0305000900007492>