

Emmi Hentilä

MONIKIELISYYS RIKKAUTENA

Lasten kieliresurssit osana esiopetuksen ohjattua toimintaa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatin tutkielma
Joulukuu 2020

TIIVISTELMÄ

Emmi Hentilä: Monikielisyys rikkautena – Lasten kieliresurssit osana esiopetuksen ohjattua toimintaa
Kandidaatintutkielma, 44 sivua + 2 liitesivua
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma
Joulukuu 2020

Tutkimuksessa tarkastelen, miten lasten kieliresurssit huomioidaan monikielisessä lapsiryhmässä osana esiopetuksen ohjattua toimintaa. Tarkoituksena oli selvittää, miten esiopetusryhmässä työskentelevät opettajat käsittävät monikielisuuden ja kielitietoisuuden sekä miten muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien lasten kieliresurssit huomioidaan osana esiopetuksen ohjattua toimintaa. Tutkimuksen teoriatausta muodostuu monikielisuuden, kielitietoisuuden ja joustavan monikielisuuden määritelmästä. Tutkimuksessa joustavan monikielisuuden käsite liittyy lasten kielten huomiointiin toiminnan keskiössä ja siihen liittyviin tarkoituksiin.

Tutkimustapana oli laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin yhdessä esiopetusryhmässä Pirkanmaan alueella, syksyllä 2020. Aineisto koostui kahden esiopetusryhmässä työskentelevän opettajan haastatteluista, esiopetusryhmässä kerätystä havainnointiaineistosta ja kenttätyöpäiväkirjasta. Haastattelut toteutettiin erillisinä teemahaastatteluina ja havainnointiaineisto kerättiin havainnointilomakkeen avulla, kohdistettuna osallistuvana havainnointina. Aineistonkeruun jälkeen haastattelut litteroitiin ja analysoitiin teoriasidonnaisella aineistonanalyysillä. Tämän jälkeen havainnointiaineisto ja kenttätyöpäiväkirja analysoitiin haastattelutuloksista muotoutuneiden teemojen avulla.

Tutkimuksen perusteella monikielisen esiopetusryhmän kieliresurssien huomioinnista oli mahdollista muodostaa neljä teemaa, joista kaksi viimeistä teemaa käsittivät lasten kielten huomiointin esiopetuksen toiminnassa. Teemat olivat: opettajien kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen liittyvä ammatillinen osaaminen, opettajien monikielisyyteen ja kielitietoisuuteen liittyvät käsitykset, lasten kieliresurssien huomiointi suomenkielisen toiminnan näkökulmasta, sekä lasten kieliresurssien huomiointi toiminnan keskiössä. Lasten kieliresurssien huomiointi liittyi tutkimuksessa joustavan monikielisuuden tarkoituksiin: ymmärryksen tukemiseen, kielellisen tietoisuuden tukemiseen, kommunikaation tukemiseen ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön, monikielisen identiteetin tukemiseen ja vahvistamiseen sekä oppilaiden voimaannuttamiseen. Tutkimuksen tuloksissa ja monikielisuuden teoreettisessa viitekehyksessä oli nähtävillä myös muutos monikielisyyteen suhtautumisessa.

Avainsanat: Monikielisyys, kieliresurssit, kielitietoisuus ja joustava monikielisyys

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MONIKIELISYYS	7
2.1	Kielen ideologiat: yksikielisyydestä monikielisyyteen	7
2.2	Monikielisyys yksilön ja yhteisön kielellisenä resurssina sekä laajana käsityksenä kielestä 9	
3	KIELITIE TOISUUS JA JOUSTAVA MONIKIELISYYS	12
3.1	Kielitietoisuus	12
3.2	Joustava monikielisyys	13
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	15
4.1	Tutkimustehtävät.....	15
4.2	Tutkimustapa.....	15
4.3	Aineistonkeruu	16
4.4	Aineiston analyysi	20
5	TULOKSET	21
5.1	Opettajien kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen liittyvä ammatillinen osaaminen	21
5.2	Kieleen, monikielisyyteen ja kielitietoisuuteen liittyvät käsitykset	21
5.2.1	<i>Monikielisyys useamman kielen osaamisena sekä laajana käsityksenä kielestä</i> ..	22
5.2.2	<i>Suomen kieleen liitetyt merkitykset</i>	23
5.2.3	<i>Kielitietoisuus esiopetuksen toiminnassa</i>	24
5.3	Lasten kieliresurssit ymmärryksen ja kommunikoinnin tukemisen näkökulmasta suomenkielisessä toiminnassa	25
5.3.1	<i>Kuvatuki</i>	25
5.3.2	<i>Viittomakieli ja eleet</i>	26
5.3.3	<i>Ohjeiden anto ja ilmaisutapa</i>	27
5.4	Lasten kieliresurssit ja muut kielet toiminnan keskiössä.....	28
5.4.1	<i>Opettajien asenne</i>	28
5.4.2	<i>Lapsilähtöisyys kieliresurssien huomioimisessa</i>	29
5.4.3	<i>Suunnitelmallinen kieliresurssien huomiointi teemaviikkoina ja päivinä</i>	30
5.4.4	<i>Kikatus-toiminta ja oman äidinkielen tunnint</i>	31
5.4.5	<i>Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö</i>	33
6	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	35
6.1	Tulosten pohdinta ja johtopäätökset	35
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset	38
7	LÄHTEET	41
8	LIITTEET	45
8.1	LIITE 1.TEEMAAHAASTATTELURUNKO	45
8.2	LIITE 2. HAVAINNOINTILOMAKE	46

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lasten kieliresurssit huomioidaan monikielisessä lapsiryhmässä osana esiopetuksen ohjattua toimintaa. Tutkimuksessani tarkastelen esiopetusryhmän opettajien käsityksiä kielestä, monikielisyydestä ja kielitietoisuudesta. Lisäksi tarkastelen, miten kielitietoisuus ja monikielinen pedagogiikka näyttäytyvät esiopetuksen arjessa osana esiopetuksen ohjattua toimintaa. Aiheen perustelu nojautuu sen ajankohtaisuuteen ja merkityksellisyyteen. Tilastokeskuksen (2019) mukaan viime vuoden lopussa Suomessa on tilastoitu asuvan 412 700 muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvaa henkilöä. Vieraskielisten osuus väestöstä on myös kasvanut verrattain nopeasti, sillä vain kuudessa vuodessa määrä on noussut noin 100 000:lla. Hongon ja Mustosen (2018) mukaan Suomen kielimaisema on tällä hetkellä muutoksen keskellä ja Suomessa tilastoituja kieliä on yhteensä 160. Suurimmat kieliryhmät käsittävät venäjän, viron, arabian, somalin, englannin, kurdin, kiinan, persian -ja albanian kielet. Opetus -ja kulttuuriministeriön (2017) teettämän selvityksen mukaan monikielisyys onkin yhä näkyvämmän osana myös varhaiskasvatusta ja esiopetusta.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan esiopetuksen opetuskieli on pääasiassa suomi, ruotsi, romani tai viittomakieli, lisäksi opetusta voidaan antaa myös muulla kielellä, mikäli se ei estä opetuksen seuraamista. Perusteiden mukaan monikielisyys tulee lisäksi huomioida kielten - ja kulttuurisen monimuotoisuuden kautta osana esiopetusta. Lapsiryhmässä edustettuna olevien kielten, kulttuurien, katsomuksien ja uskontojen tulisikin olla luontevasti osana esiopetuksen toimintakulttuuria ja toimintaa. Esiopetussuunnitelmanperusteissa monikielisyys huomiointi jää kuitenkin hyvin yleiselle tasolle, jonka vuoksi tarvitaan lisätutkimusta aiheeseen liittyvistä käsityksistä ja käytännön keinoista. Suomessa kieli -ja kulttuuritietoista kasvatusta on ruvettu kehittämään ja tutkimaan enemmän kasvatuksen ja koulutuksen kentällä esimerkiksi kulttuuriministeriön rahoittaman DivEd-

hankkeen avulla, jonka avulla eri koulutusasteiden toimintaa pyritään kehittämään kohti kieli -ja kulttuuritietoisempaa kasvatusta ja koulutusta (DivEd.fi). Hanke on suunnattu myös varhaiskasvatuksen kentälle Osku-hankkeen avulla.

Vaikka kieli -ja kulttuuritietoinen kasvatusta sekä opetus huomioidaan opetussuunnitelmatasolla (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) ja toimintaa on ruvettu kehittämään (DivEd.fi), osoittavat aiemmat tutkimukset lisätutkimuksen tarpeellisuuden. Esimerkiksi Suuriniemi (2019) on tutkimuksessaan todennut ristiriidan kansallisen Opetussuunnitelman perusteiden (2014) sekä koulukohtaisten opetussuunnitelmien monikielisyttä määrittävissä kuvauksissa. Tuloksien perusteella koulukohtaisissa opetussuunnitelmakuvauksissa monikielisyys määriteltiin kapea-alaisena vain kahden kielen osaamisena ja monikielisyyteen liitettiin puutteellisten taitojen ja tuentarpeen kuvauksia. Monikielisyyden on myös usein ajateltu johtavan usean heikon kielitaidon kehittymisen myötä myös ”puolikielisyyteen” (Dufva & Pietikäinen, 2009). Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa on todettu kasvattajien kieli -ja kulttuuritietoisuuteen liittyvien taitojen olevan puutteellisia (Paavola, 2007).

Käsitykset monikielisydestä vaikuttavatkin aiemman tutkimuksen perusteella jäävän yksikielisyyden ideologian luoman ajattelutavan alle, jonka myötä monikielisyys nähdään ongelmallisena ja eriarvoisena suhteessa valtakieleen (Dufva & Pietikäinen, 2009; Honko & Mustonen, 2018). Tutkimuksen kentällä on kuitenkin siirrytty kohti monipuolisempaa näkemystä monikielisydestä, jonka mukaan monikielisyys nähdään vahvuutena ja arvokkaana pääomana sekä kielen käyttönä sen laajassa merkityksessä (Honko ja Mustonen 2018, Dufva ja Pietikäinen, 2009). Monikielisyys ja kieli ovat myös aiemmassa tutkimuksessa osoittautuneet tärkeiksi esiopetusikäisten lasten minuuden rakentamisen osiksi (Eerola-Pennanen, 2013). Valtakielen vaikutusta monikielisyyteen heijastaa kuitenkin maahanmuuttajataustaisten perheiden keskuudessa tapahtuva kielenvaihto, jolloin lapsen osallistuessa suomenkieliseen kasvatukseen ja opetukseen perheen oma kielitausta alkaa väistyä suomen kielen tieltä (Latomaa & Suni, 2010). Kasvattajien monikielisyyteen liittyvät asenteet ja taidot huomioida monikielisyys osana

esiopetuksen toimintaa ovatkin keskeisessä asemassa monipuolisen kielivaranannon säilyttämiseksi ja tasa-arvoisuuden lisäämiseksi Suomessa.

Aiempaan tutkimukseen katsausta tehdessä vaikuttaa siltä, että Suomessa aiheesta on tehty tutkimusta kieli- ja kulttuuritietoisuuteen liittyen, kun taas lasten kieliresursseja ja monikielisyyttä sen modernissa merkityksessä on tutkittu enemmän kansainvälisellä tasolla. Lasten kieliresurssien huomioimista kasvatuksen ja koulutuksen kentällä on tarkastellut joustavan monikielisyuden (eng. translanguaging) käsitteen avulla esimerkiksi Garcia (2017). Joustavan monikielisyuden avulla on tutkimuksessani mahdollista pureutua syvemmin lasten kielten huomioimiseen sekä siihen liittyviin merkityksiin esiopetuksen toiminnassa.

Tutkimuksessani kuvaan ensin tutkimusaiheeni teoreettisen viitekehyksen luvussa kaksi ja kolme. Tämän jälkeen kuvaan tutkimukseni toteutuksen ja siihen liittyvät metodologiset valinnat luvussa neljä, jonka jälkeen kuvaan tutkimukseni keskeiset tulokset luvussa viisi. Lopuksi kuvaan tutkimukseni keskeiset johtopäätökset sekä pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimusehdotuksia luvussa kuusi.

2 MONIKIELISYYS

Tutkimukseni keskeisenä tavoitteena on tarkastella, kuinka monikielisen esiopetusryhmän lasten kieliresurssit huomioidaan osana esiopetuksen ohjattua toimintaa. Tästä syystä teoriassa on keskeistä määritellä monikielisyden käsite. Hongon ja Mustosen (2018) mukaan monikielisyys määritellään arkiajattelussa usein taidoksi hallita sujuvasti vähintään kahta eri kieltä. Monikielisyden käsite ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen ja siihen vaikuttavat aina myös yhteiskunnassa vallalla olevat käsitykset monikielisyden merkityksistä ja arvostuksesta. Monikielisyden käsitteeseen liittyykin useita eri teoreettisia näkökulmia liittyen kielitaitoon sekä monikielisyden huomioimiseen kasvatuksessa ja koulutuksessa.

2.1 Kielen ideologiat: yksikielisydestä monikielisyteen

Koska tutkimukseni keskeisenä tavoitteena on tarkastella lasten kieliresurssien huomioimista osana esiopetuksen toimintaa, on tutkimuksessani merkityksellistä kuvata monikielisyden käsitteeseen liittyviä käsityksiä, teorioita ja aiempaa tutkimusta. Yksikielisyden ideologia (Honko & Mustonen 2018, 25-29) kuvaa vallalla olevaa normia yksikielisydestä, joka pohjautuu 1800-luvun kansallisen identiteetin rakentumisen aatteisiin sekä sotien myötä vahvistuneisiin nationalistisiin käsityksiin kansan ja kielten puhtaudesta. Yksikielisyden ideologian myötä monikielisyys on nähty negatiivisessa valossa, vaikka se on aina ollut osana useita yhteisöjä. Dufvan ja Pietikäisen (2009) mukaan yhteiskunnallinen käsitys yksikielisydestä aiheuttaa monikielisyden näkemisen negatiivisessa valossa ongelmallisena ja yhtenäisyyttä hajottavana tekijänä.

Hongon & Mustosen (2018) mukaan yksikielisyden ideologia näyttäytyy myös käsityksissä, joiden mukaan monikielisyys nähdään kahden kielen täydellisenä hallitsemisena ja monikielisyys syntyperäisenä, kodin kautta opittuna kielivarantona. Tämä näkyy myös Dufvan ja Pietikäisen (2009) mukaan

esimerkiksi Suomessa monikielisuuden näkemisenä suomen ja ruotsin kielten täysin hallittuna taitona, vaikka Suomessa puhutaan ja opiskellaan useita muitakin kieliä. Yksikielisuuden ideologiaan Dufvan ja Pietikäisen (2009) mukaan liittyy usein myös käsitys monikielisuudesta uhkana lapsen kielen kehitykselle. Monikielisuuden ajatellaan usein olevan syynä myös lasten kielellisille haasteille. Smolanderin, Kunnarin ja Laasosen (2016) mukaan kielellisten haasteiden kirjaamisen yleisyys monikielisten lasten kohdalla liittyy usein yksikielisuuden ideologiaan ja käsityksiin monikielisuuden tuottamasta puolikielisuudesta. Hongon ja Mustosen (2016) mukaan erot kielellisissä taidoissa koskevat kuitenkin myös suomenkielisiä lapsia, eivätkä näin ollen koske ainoastaan muuta kuin suomen kieltä äidinkielenään puhuvia lapsia.

Ympäristön ja yksikielisuuden ideologian vaikutus monikielisyyteen näkyy myös toisen polven maahanmuuttajien kielenvaihdon kautta (Latomaa & Suni, 2010). Kielenvaihto tapahtuu, kun lapset oppivat päiväkodin ja koulun yhteydessä puhumaan suomen kieltä, joka siirtyy myös perheisiin, jolloin lasten oma äidinkieli alkaa väistyä valtakielen tieltä. Kielen vaihtumiseen vaikuttaa Latomaa ja Sunin (2010) mukaan vanhempien kokemus oman äidinkielen arvokkuudesta ja siitä, miten perheellä on mahdollisuuksia käyttää omaa kieltään. Lasten äidinkielen säilymisen kannalta opettajien ja kasvattajien tiedot ja taidot monikielisuuden merkityksestä ja tukemisesta ovatkin keskeisessä asemassa monikielisuuden säilymisen kannalta.

Näkemyksistä yksikielisuudesta yhä olemassa olevana ajatusmallina on saanut vahvistusta myös opetussuunnitelmiin liittyvästä tutkimuksesta. Suuriniemi (2019) on tutkimuksessaan tarkastellut kielitietoisuuden käsitteen määrittelyjä sekä niihin liittyviä kieli-ideologioita Helsingin koulujen opetussuunnitelmateksteissä. Tutkimuksen mukaan koulujen opetussuunnitelmateksteissä näkyy vahvasti vähentävä monikielisyys eli kielen asemaa heikentävä määritelmä monikielisuudesta sekä yksikielisuuden ideologia. Lisäksi Suuriniemi (2019) kirjoittaa, että kielitaito määriteltiin opetussuunnitelmateksteissä vain suomen ja ruotsin osaamiseksi. Eikä Suomi toisena kielenä opetukseen kuuluvien lasten (S2-lasten) moninaista kielitaitoa tunnustettu, vaan S2-oppilaiden kielitaito liitettiin puutteelliseen kielitaitoon ja tuen tarpeisuuteen. Tutkimuksessa opetussuunnitelmatestit ilmensivät myös

positiivista suhtautumista S2-kielen opiskelijoihin, mutta puutteellisuus oli dominoivampi teksteissä ilmennyt määrittely.

Vaikka yksikielisyyden ideologiaa valottavat tutkimukset luovatkin synkkää kuvaa muiden kuin valtakielten asemasta suomalaisessa yhteiskunnassa, on monikielisyyden tutkimuksen kentällä kuitenkin siirrytty kohti laajempaa, vahvuuksiin liittyvää käsitystä monikielisyydestä. Seuraavassa luvussa määrittelen tarkemmin, miten monikielisyyden määrittely omassa tutkimuksessani.

2.2 Monikielisyyden yksilön ja yhteisön kielellisenä resurssina sekä laajana käsityksenä kielestä

Yksikielisyyden ajattelumallista huolimatta näkemykset monikielisyydestä ovat muuttuneet kohti laajempaa käsitystä monikielisyydestä ja siihen liittyvistä merkityksistä. Dufvan ja Pietikäisen (2009) mukaan monikielisyyden nähdään yksilön kannalta nykyään yhä enemmän resurssina eli yksilön monikielisyyden mukanaan tuomina mahdollisuuksina. Monikielisyyden voidaan heidän mukaansa nähdä resurssina myös yhteisön tasolla sekä suhteessa kontekstiin, joka voi vaikuttaa monikielisyyden näkymiseen mahdollistavana tai rajoittavana tekijänä. Tähän liittyy myös näkemys kielen merkityksestä yksilön identiteetille. Kun tarkastellaan kieltä merkitysten rakentamisen välineenä, tarkastellaan myös identiteettiä. Pahlin ja Rowsellin (2005) mukaan ilmaisemme identiteettiämme sosiaalisen toiminnan kautta. Kielenkäyttö erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa rakentaa identiteettiä erilaisten sosiaalisten tilanteiden ja ympäristöjen vahvistaessa tai heikentäessä yksilön mahdollisuuksia ilmaista omaa identiteettiään. Honko ja Mustonen (2018) kirjoittavat monikielisten oppilaiden tiedollisen, taidollisen ja ajatteluun liittyvän osaamisen olevan myös runsaampaa verrattuna pelkästään yhden kielen osaamiseen. Usean kielen osaaminen avaa ovia ja tuo mukanaan laajemmat mahdollisuudet tehdä valintoja, auttaa sopeutumaan ja kehittää kulttuurista pääomaa.

Dufvan ja Pietikäinen (2009) käsittävät monikielisyyden laajana käsityksenä kielestä. Tämä juontaa juurensa kielen käytön monimediaistumiseen sekä globalisaation mukanaan tuomaan kielten moninaistumiseen. Myös Honko ja Mustonen (2018) määrittelevät monikielisyyden yksilön moninaiseksi kielen

käytöksi. Laaja käsitys monikielisyudesta liittyy tällöin myös yksilöiden väliseen kommunikaatioon, joka koostuu useista eri kielistä käsittäen erilaiset kielenmuodot kuten murteet, puheen, ilmeet, eleet, kuvat ja viittomat. Käsitys monikielisyudesta laajana käsityksenä kielestä on saanut vahvistusta myös aiemmasta tutkimuksesta. Eerola-Pennanen (2013) tarkasteli tutkimuksessaan lapsen minuuden muodostamiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksessa kieli oli keskeinen minuuden rakentamisen osa. Suomen kieli näyttäytyi keinona osallistua ryhmän toimintaan, ja samaa kieltä puhuvat lapset tukivat toisiaan esimerkiksi ymmärtämisen rakentamisessa. Heikko suomen kielen taito ei tutkimuksen mukaan kuitenkaan estänyt lasten osallistumista leikkeihin, vaan suomea äidinkielenään puhuvat lapset yrittivät osallistua S2-lapsia leikkeihin yrittämällä puhua heidän kieltään. Lapset käyttivät kommunikaatiossaan myös muita keinoja tullakseen ymmärretyksi, kuten ilmeitä ja eleitä.

Hongon ja Mustosen (2018), mukaan monikielisuuden merkityksellisuuden tunnustamisen kannalta onkin tärkeää, että myös vähemmistökieliin kuuluvat saavat ilmaista itseään omalla kielellään. Myös valtakieliväestön edustajat voivat asettua kielen oppijan asemaan, jolloin puhutaan kaksi- tai monen suuntaisesta integraatiosta. Tällöin valtakieliväestön edustajat eivät ole pelkästään oppijan asemassa, vaan vastaanottavat uusia tapoja olla vuorovaikutuksessa, toimia, elää ja ilmaista itseään. Näin ollen monikielisyys ei koske pelkästään muuta kuin valtakieltä puhuvia oppijoita. Kielelliset valinnat (Honko & Mustonen 2018) ovat aina myös valtakysymyksiä. Kun koulussa päätetään käyttää pelkästään valtakieltä ja monikielisyys nähdään ongelmana, sillä väheksytään monikielisten oppilaiden taitoja ja rajoitetaan valtakielen puhujien mahdollisuuksia oppia uusista kielistä ja kulttuureista.

Eerola-Pennanen (2013) tutkimus osoittaa, että monikielisyys näyttäytyy sekä yksilön että yhteisön tasolla laajana monikielisenä resurssina. Omassa tutkimuksessani käsitän monikielisuuden Hongon ja Mustosen (2018) sekä Dufvan ja Pietikäisen (2009) mukaisesti yksilön ja yhteisön moninaisena kielten käyttönä, sekä yksilöiden välisenä kommunikaationa, joka koostuu useista eri kielistä. Monikielisuuden määrittelen lasten ja yhteisön kielellisinä resursseina, jotka tarjoavat mahdollisuuden tarkastella esiopetuksessa hyödynnettäviä kieliä kielen laajemmassa merkityksessä. Tällöin käsitys kielestä ja kommunikaatiosta

ei rajaudu pelkästään puhuttuun tai kirjoitettuun kieleen, vaan käsittää sisäänsä myös esimerkiksi ilmeet, eleet, kuvat ja viittomat.

3 KIELITIETOISUUS JA JOUSTAVA MONIKIELISYYS

3.1 *Kielitietoisuus*

Kielitietoisuuden käsite tarkoittaa Hongon ja Mustosen (2018, 129) mukaan käsitystä kielen käytöstä, sen moninaisuudesta sekä tietoisuutta kielen puhujan sosiokulttuurisista taustoista, jotka vaikuttavat yksilön tapaan käyttää kieltä. Heidän mukaansa kielitietoisuus edellyttää tietoisuutta oppilaiden erilaisista elämänpoluista sekä kielellisestä kulttuurista, johon vaikuttavat eri yhteisöt sekä sosiaaliset verkostot. Kielitietoinen toiminta edellyttää kasvattajalta kykyä huomioida edellä mainitut seikat pedagogisissa ratkaisuissaan, kuten valitessaan menetelmiä, sisältöjä ja materiaaleja. Hongon ja Mustosen (2018) mukaan kasvattajan tulisi ymmärtää myös valta, joka hänellä on liittyen siihen, mitkä kielet ja näkökulmat valitsee osaksi toimintaa. Esiopetuksen opetussuunnitelmanperusteissa (OPH, 2014) kielitietoisuus näyttäytyy lasten kielellisten sekä kulttuuristen taustojen tunnistamisena ja eri kielten tarkasteluna, jolla tuetaan lasten kielellisen ja kulttuurisen osaamisen jatkuvuutta ja kehittymistä.

Aiemmassa kielitietoisuuteen liittyvässä kotimaisessa tutkimuksessa kielitietoisuuteen liittyviä käsityksiä on tarkasteltu esimerkiksi opetussuunnitelma tasolla (ks. Suuriniemi 2019) sekä opettajien käsityksiin ja kokemuksiin liittyvistä näkökulmista. Paavola (2007) on tarkastellut kulttuuri -ja kielitietoisuuden ilmenemistä esiopetuksen opetussuunnitelmissa sekä kasvattajien kieli -ja kulttuuritietoisuuteen liittyvien käsitysten ilmentymistä toiminnassa. Tutkimuksessa kasvattajat käsittivät monikulttuurisuuden rikkautena -ja ajattelivat kielen olevan yksi monikulttuurisuutta määrittävä tekijä. Kasvattajat myös tiedostivat monikulttuurisen ja -kielisen esiopetusryhmän erilaisuuden opetuksellisiin tarpeisiin nähden verrattuna "kantasuomalaiseen esiopetusryhmään". Paavolan (2007) mukaan kulttuuri -ja kielitietoinen kasvatus

oli kuitenkin käytännön tasolla puutteellista ja näyttäytyi lähinnä S2-opetuksena sekä oman äidinkielen tuntien mahdollistamisena. Opettajat tiedostivat, että puutteellinen toinen kielen taito tulisi huomioida toiminnassa, mutta kokivat ettei heillä ollut keinoja tähän.

Kielitietoisuuden käsitys liittyy omassa tutkimuksessani opettajien monikielisyteen ja kielitietoisuuteen liittyvien käsityksien sekä kokemusten tarkasteluun. Seuraavassa kappaleessa laajennan kielitietoisuuden käsitteen joustavan monikielisyden käsitteeseen, jonka avulla lapsiryhmän kieliresurssien hyödyntämistä on mahdollista tarkastella syvemmin toiminnan tasolla.

3.2 Joustava monikielisyys

Kielitietoisuuden käsite liittyy myös käsitteeseen joustavasta monikielisydestä kasvattajan toimintana. Hongon ja Mustosen (2018) mukaan joustava monikielisyys kasvatuksessa ja opetuksessa merkitsee eri kielten tietoista käyttämistä toiminnassa sekä integroimista osaksi sisältöjä ja toimintaa taitotavoitteiden mukaisesti. Joustava monikielisyys tuo siis lasten kieliresurssit osaksi toimintaa, jolloin toiminnassa huomioidaan oppilaiden erilaiset tarinat ja identiteetit. Heidän toimijuuttaan tuetaan ohjaamalla kielen luovaan käyttöön sekä tarkastelemaan kielenkäyttöä kriittisesti ja ilmaisemaan erilaisia kieleen liittyviä näkökulmia.

Hongon ja Mustosen (2018) mukaan joustavaan monikielisyteen liittyy vahvasti holistinen näkökulma kielenoppimiseen, jonka mukaan kielen oppijat tulisi huomioida kokonaisvaltaisesti toiminnassa, heidän historiansa sekä kielelliset ja kulttuuriset taustansa huomioiden. Honko ja Mustonen (2018) käsittävät joustavan monikielisyden joustavana, tilanteisena, kielten vuorotteluun ja limittymiseen viittaavana käsityksenä kielestä. Käsityksen mukaisesti kieli ei ole aina samankaltaisena ilmenevä ja pysyvä viestinnän muoto, vaan aiemman monikielisyyskäsityksen mukaisesti kontekstista ja kielen käyttäjistä riippuvainen ja muuttuva. Garcia (2017) määrittelee joustavan monikielisyden aktiivisena toimintana yhteiskunnassa vallitsevaa yksikielisyysideologiaa vastaan, joka vaikuttaa vähemmistökielten puhujien kielitaidon näkemiseen eriarvoisina suhteessa valtakieleen. Joustavassa monikielisydessä keskiössä onkin ajatus kaikkien kielten puhujien kielten

tunnustamisesta yhtä arvokkaana kommunikaation ja merkitysten luomisen välineenä sekä monikielisyden näkyväksi tuominen osaksi toimintaa. Tällöin joustavan monikielisyden avulla tuetaan myös puhujien toimijuutta, kun toiminnassa huomioidaan kielten puhujat sekä heidän vahvuutensa, joiden ymmärretään olevan yhteydessä perheiden ja yhteisöjen kielellisiin ja kulttuurisiin tapoihin (Garcia, 2017).

Garcian (2017) mukaan joustavan monikielisyden huomioimisella pedagogiikassa voidaan nähdä olevan viisi tarkoitusta. Ensinnäkin joustavan monikielisyden avulla voidaan auttaa ja motivoida oppilaita oppimaan, syventää opittujen merkitysten rakentamista, tukea ymmärrystä ja lisätä tietoa opittavasta asiasta. Toiseksi joustavalla monikielisyydellä voidaan tukea oppilaiden kielellistä tietoisuutta. Kolmas tarkoitus liittyy puolestaan oppilaiden monikielisen identiteetin tukemiseen ja vahvistamiseen. Neljäs tarkoitus käsittää kommunikaation ja sosiaalisen kanssakäymisen tukemisen sekä koulun ja kodin yhteistyön. Viides tarkoitus liittyy joustavan monikielisyden huomioimiseen oppilaiden voimaannuttamiseksi. Käsitteen avulla Paulsrud, Rosén, Strazerin ja Wedin (2017) mukaan on myös mahdollista tarkastella missä määrin oppilaiden kokemukset kielistä sekä kielelliset taidot huomioidaan koulun opetuksellisessa kontekstissa ja miten oppimisympäristö tulisi rakentaa, jotta se tarjoaisi oppilaille mahdollisuuksia rakentaa ja laajentaa kielellisiä resurssejaan.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Seuraavissa luvuissa käsittelen tutkimuksen toteutukseen liittyviä asioita. Ensin määrittelen tutkimukseni taustalla olevat tutkimustehtävät, jonka jälkeen kuvaan tarkemmin tutkimustavan sekä aineistonkeruun ja analyysin.

4.1 *Tutkimustehtävät*

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää miten esiopetukseen osallistuvien, muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien lasten kieliresurssit huomioidaan esiopetuksen ohjatussa toiminnassa. Tutkimustehtävän kannalta oleellista on kartoittaa, miten esiopetuksesta vastaavat opettajat käsittävät kielitietoisuuden sekä monikielisyyden osana esiopetusta ja miten kielitietoisuus ja joustava monikielisyys näyttäytyvät esiopetuksen toiminnassa. Tutkimustehtävä muotoutuikin näiden näkökulmien myötä kahdeksi tutkimuskysymykseksi.

Miten esiopetuksesta vastaavat opettajat käsittävät monikielisyyden ja kielitietoisuuden?

Miten muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien lasten kieliresurssit huomioidaan osana esiopetuksen ohjattua toimintaa?

4.2 *Tutkimustapa*

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullisuus näkyy tutkimuksessani Kiviniemen (2015) mukaan tutkimuksen prosessiluonteisuutena, sekä tutkimuksen näkemisenä ikään kuin oppimisprosessina tutkittavasta aiheesta. Tämä näkyikin tutkimuksessani ennen kaikkea pyrkimyksenä luoda ymmärrystä

tutkittavasta kohteesta, eikä niinkään pyrkimyksenä luoda laajasti yleistettävää tietoa. Laadullisuus näkyy tutkimuksessani myös teorian merkityksessä, joka Kiviniemen (2015) mukaisesti toimii tutkittavan ilmiön käsitteellistämässä sekä erilaisten tarkastelukulmien tuottamisessa.

Tutkimusongelman muotoutumisen myötä tutkimustapa tarkentui puolestaan kohti tapaustutkimusta. Tapaustutkimus sopii Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007) mukaan sellaisiin tutkimusaiheisiin, jota ei ole tutkittu laajalti entuudestaan. Oma tutkimusaiheeni on juuri tällainen, sillä aiempaan tutkimustietoon tutustuessani vaikuttaa siltä, että lasten kieliresurssien huomioimista esiopetuksen toiminnassa ei vielä suomenkielisen tutkimuksen kentällä olla kovinkaan paljoa tutkittu. Tapaustutkimuksen piirteet tutkimuksessani liittyvätkin tutkimuksen tavoitteisiin sekä tutkimusmenetelmiin. Tapaustutkimuksen avulla on Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007) mukaan mahdollista luoda syvempää ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta ja siihen vaikuttavista olosuhteista sekä vastata sitä kautta kysymykseen: miten (ks. tutkimustehtävä).

Tutkimuksessani pyrin haastatteluista, havainnoinnista ja kenttätöypäiväkirjasta, koostuvalla aineistolla eli aineistotriangulaation avulla, luomaan laajempaa käsitystä lasten kieliresurssien huomioimisesta sekä kielitietoisuuden tilasta monikielisen esiopetusryhmän toiminnassa. Tapaustutkimus näkyy tutkimuksessani myös teoreettisessa viitekehysessä, joka tapaustutkimukselle tyypillisesti rakentuu tutkimusprosessin myötä, ja pyrkii usealla teoreettisella viitekehysellä luomaan syvempää ymmärrystä tutkimusaiheesta (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007). Omassa tutkimuksessani monikielisyteen (esim. Honko & Mustonen, 2018; Dufva & Pietikäinen, 2007) kielitietoisuuteen (Honko & Mustonen, 2018) ja joustavaan monikielisyteen (Garcia, 2017) liittyvät teoriat kuvaavat tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, ohjaavat käsitteen määrittelyä, suuntaa aineiston keruuta ja kulkee mukana tuloksien tulkinnessa.

4.3 Aineistonkeruu

Keräsin tutkimusaineistoni Pirkanmaan alueella erään päiväkodin esiopetusryhmässä haastatteleamalla kahta samassa esiopetusryhmässä

työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa sekä havainnoimalla esiopetusryhmässä tapahtuvaa toimintaa. Useamman aineistonkeruumenetelmän hyödyntäminen liittyy aiemmin mainitsemini tapaustutkimukselle tyypillisiin piirteisiin. Omassa tutkimuksessani pyrin Laineen, Bambergin ja Jokisen (2007) mukaisesti hyödyntämään aineistotriangulaatiota yksittäisen aineistonkeruun puutteiden ja aukkojen täydentämiseen, sekä varmistamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan muodostamisen tutkittavasta ilmiöstä sekä varmistamaan tutkimustulosten monipuolisuuden.

Aineisto kerättiin loka- marraskuun aikana syksyllä 2020. Hyvän tieteellisen käytännön (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 2012) mukaisesti tutkimuksen toteutus perustui osallistujien vapaaehtoisuuteen. Ennen tutkimuksen aloittamista hain tutkimuslupaa kunnan tutkimuslupia käsittelevältä virastolta. Osallistujilta kysyttiin suostumus ennen aineistonkeruun aloittamista, jonka yhteydessä osallistujille kerrottiin tutkimuksen tarkoitus, tietosuojaan liittyvät asiat ja mahdollisuus keskeyttää osallistuminen koska vain. Opettajilta kysyttiin halukkuus osallistua tutkimukseen tutkimuksesta informoitaessa sekä vielä kertaalleen haastattelujen yhteydessä. Havainnoinnin vuoksi myös esiopetusryhmän vanhemmilta kerättiin kirjallinen suostumus lomakkeella, jossa kerrottiin tutkimuksesta, tietosuojaan liittyvistä asioista sekä kysyttiin vanhempien lupa havaintojen kirjaamiseen lapsesta. Kaikki lapsiryhmän vanhemmat antoivat suostumuksensa tutkimukseen. Saatuaani luvat kunnalta, aloitin tutkimukseni aineistonkeruun. Ensin haastattelin kumpaakin opettajaa erillisinä haastattelukertoina, jonka jälkeen keräsin tutkimukseni havainnointiaineiston.

Tutkimuksen aiheen kannalta oli keskeistä noudattaa aineistonkeruussa harkinnanvaraista otantaa, joka on Eskolan & Suorannan (1998) mukaan keskeistä laadullisessa tutkimuksessa, kun tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan ja käsitteellistämään tutkittava ilmiö mahdollisimman perusteellisesti pientä otantaa hyödyntäen. Tästä syystä aineistonkeruun kohteeksi valikoitui esiopetusryhmä, jossa monikulttuurisuus ja sitä kautta monikielisyys oli keskeinen osa lapsiryhmää. Ryhmässä oli yhteensä 18 lasta, jotka kaikki ymmärsivät ja puhuivat suomea. Kahdeksan lapsen kieliresurssiin kuului suomen lisäksi muita kieliä. Osa näistä lapsista oli oppinut suomea osallistuessaan varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen ja osa lapsista kotona, kun toinen vanhemmista puhui

äidinkielenään suomea. Koska kaikki kahdeksan lasta puhuivat eri kieltä ja osan lapsista kielitaito käsitti harvinaisempien kielten osaamisen on tutkimuksen anonymiteettisuoja kannalta merkityksellistä, etten mainitse lasten kieliä tutkimuksessa (ks. tietoaarkisto.fi).

Tutkimuksessa haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Teemahaastattelussa (Eskola & Suoranta, 1998) tutkimuksen aihetta käsittelevät teemat on ennalta määritelty, mutta haastattelutilanne on luonteeltaan keskustelunomainen eikä teemoista keskustella aina samassa järjestyksessä. Haastattelutilanteissa teemoista keskusteltiin pääasiassa samassa järjestyksessä, mutta kysymysten järjestys saattoi vaihdella ja haastateltavat innostuivat myös kertomaan laajemminkin aiheesta, jolloin vastauksia tuli yhdellä kysymyksellä jo useampaan alakysymykseen. Teemahaastattelun keskustelunomainen tilanne mahdollisti myös lisäkysymysten esittämisen teemoista tarpeen mukaan. Haastatteluita varten muotoilin teoreettiseen viitekehykseeni pohjautuen teemahaastattelurungon (ks. liite1). Taustakysymyksinä selvitin haasteltavien koulutuksen, työkokemuksen vuosina ja lapsiryhmässä puhutut kielet. Varsinainen teemahaastattelurunko sisälsi neljä teemaa: varhaiskasvatuksen opettajan monikielisyyteen ja kielitietoisuuteen liittyvän ammatillisen osaamisen, käsitykset ja kokemukset monikielisyydestä, opettajien käsitykset ja kokemukset kielitietoisuudesta sekä käsityksen ja kokemukset liittyen joustavaan monikielisyyteen. Lisäksi haastattelun lopussa oli varattuna tilaa haastateltavan omille avoimille vastauksille aihetta koskien.

Havainnointi tutkittavan ilmiön luonnollisessa ympäristössä mahdollistaa Vilkan (2007) mukaan havaintojen tekemisen aina siinä kontekstissa, jossa ne ilmenevät. Omassa tutkimuksessani havainnointi toteutettiin osallistuvana havainnoinnintina, jota tehostin kohdistetulla havainnoinnilla käyttämällä havainnointilomaketta (Vilkka, 2007). Havaintojen kohdistaminen tarkemmin tutkimusongelmani kannalta oleellisiin esiopetusryhmän toiminnan sisältöihin tarkentui vasta aloitettuani havainnoinnin. Aluksi olin suunnitellut havaintojeni kohdistamista ajatellen liian laajan havainnointilomakkeen. Havaintojeni kohdistuessa tarkemmin tutkimusongelman kannalta olennaisiin seikkoihin lomake osoittautui tarpeelliseksi täsmentää ja muokata niin, että sen avulla oli mahdollista kohdistaa havainnointi juuri tutkimusongelmani kannalta keskeisiin

havaintoihin toiminnassa. Lomake (ks. liite 2) helpotti myös havaintojen systemaattista kirjaamista.

Osallistuva havainnointi näyttäytyi tutkimuksessani osallistumisenani esiopetusryhmän päivittäiseen toimintaan (Vilka, 2007). Elin ryhmän mukana ja osallistuin toimintaan sen ollessa mahdollista tai lasten ottaessa minuun kontaktia. Havainnoidessani tarkkailin ryhmän toimintaa kuitenkin pääasiassa sivusta ja keräsin merkintöjä toiminnasta muodostamaani havainnointilomakkeeseen. Lomakkeen tarkoitus oli kohdistaa havainnointia tutkimuksen kannalta olennaisiin tapahtumiin, sekä auttaa kirjaamaan havainnot muistiin. Myös teoreettinen viitekehys ohjasi ja kohdisti havaintojeni tekoa, mikä näkyy myös havainnointilomakkeessa. Havainnointilomakkeeseen kirjasin, mikä kieli (lapsen äidinkieli, kuvat, viittomat) tai maa oli esillä, kenen aloitteesta (opettaja, lapsi, hoitaja/avustaja) kieli tai maa oli esillä, miten tilanne eteni ja mitä tarkoituksia kielen huomioimiseen liittyi (esim. ymmärryksen tukeminen). Jokaisen havainnointikerran jälkeen kirjasin välittömästi tekemäni havainnot kenttätyöpäiväkirjaan, joka auttoi vielä kertaalleen purkamaan tekemäni havainnot ylös sekä tallettamaan ne muistiin.

Haastatteluiden koskiessa vain kahta opettajaa oli tutkimukseni laadun kannalta merkityksellistä, että haastatteluille oli varattuna riittävästi aikaa ja haastattelut tuottivat mahdollisimman laajalti vastauksia. Toinen haastatteluista kesti yhteensä 41,27 ja toinen 35,29 minuuttia. Haastattelujen jälkeen kumpikin haastattelu litteroitiin, eli haastattelut kirjattiin sanasta sanaan ylös. Litteroinnin jälkeen haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 26 sivua. Havainnointiaineistoa kertyi kuuden havainnointikerran ajalta. Havainnointiaineiston keruu kohdistui tutkimusongelmaani perustuen esiopetusajan ohjattuun toimintaan. Havainnoinnin kohteena oli kunakin päivänä esiopetusryhmän aamupiiri toiminta sekä tämän jälkeen ohjatun toiminnan aika. Yhtenä havainnointipäivänä ohjattu toiminta alkoi aikaisemmin, jolloin aamupiiri oli iltapäivällä. Havainnointiin kului aikaa jokaisella kerralla noin 1,5-2,5 tuntia, riippuen toiminnan sisällöstä.

4.4 Aineiston analyysi

Lopullinen tutkimusaineistoni koostui molempien opettajien haastatteluista, esiopetustoiminnan havainnoinnista sekä kenttätöypäiväkirjasta. Tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyden suojelemiseksi tutkimusaineistosta häivytettiin tutkimukseen osallistuneiden tunnistetiedot, kuten nimet ja kielet (Tietoarkisto.fi).

Aineiston analyysin toteutin teoriasidonnaisesti. Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan teoriasidonnaisessa aineistonanalyysissä teoria ei puhtaasti ohjaa analyysia, mutta aineisto kytkeytyy osittain teoriaan jo analysointivaiheessa. Aloitin aineiston analyysin teemoittelemalla haastatteluaineiston tutkimukseni kielitietoisuuden (Honko & Mustonen, 2018) monikielisuuden (Honko & Mustonen, 2018; Dufva & Pietikäinen, 2007) ja joustavan monikielisuuden (Garcia, 2017) teoreettisen viitekehyksen sekä niihin liittyvien aineistosta esiin nousevien keskeisten havaintojen perusteella. Tutkimusongelmani kannalta keskeiset teemat muodostettuani analysoin havainnointiaineistoni, eli täytetyt havainnointilomakkeet ja kenttätöypäiväkirjani muodostamieni teemojen avulla. Näin sain nostettua havainnointiaineistosta esiin haastatteluaineiston tuloksia tukevia ja haastatteluvastauksista eriäviä havaintoja.

Seuraavaksi esittelen tutkimukseni tulokset. Tulososiossa kuvaan tutkimusaineistoni keskeiset tulokset muodostamieni teemojen avulla. Tulososiossa tutkimusaineistoon liittyvissä kuvauksissa tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja lasten nimet on muutettu pseudonyymeiksi: Opettaja1, Opettaja2 ja lasten nimet on muutettu.

5 TULOKSET

5.1 Opettajien kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen liittyvä ammatillinen osaaminen

Haastatteluvastausten perusteella molemmat opettajat kokivat keskeisimmän kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen liittyvän koulutuksen tulleen kentällä työskentelyn myötä. Opettajien mukaan kieli -ja kulttuuritietoisuuteen liittyviä asioita ei ollut käsitelty pohjakoulutuksessa, vaan aiheeseen liittyvä koulutus oli saatu työhön liittyvien koulutusten puolesta sekä monikielisessä lapsiryhmässä työskentelystä. Haasteltavat kertoivat saaneensa aiheeseen liittyvää koulutusta varhaiskasvatuksen erityisopettajien puolesta sekä alueellista koulutusta lasten äidinkielen huomioinnista S2-opettajilta (Suomi toisena kielenä opettajilta).

Molempien opettajien kielitaidon käsitti lähinnä englannin kielen osaamisen sekä ruotsin ja ranskan matalan kielen taitotason. Opettajat kertoivat hyödyntäneensä lähinnä englannin kielen taitoaan työssään. Opettaja2 kertoi aiempina vuosina hyödyntäneensä muutamia ranskan kielen sanoja kommunikoidessaan ranskan kieltä puhuvan lapsen kanssa. Molemmat opettajat kertoivat lisäksi hyödyntäneensä tarpeen mukaan tukisanalistoja lasten omilla kielillä kommunikaation tukena, niiden lasten kohdalla, jotka eivät vielä osanneet ilmaista itseään suomeksi. Myös Google Kääntäjä (kielen kääntämispalvelu verkossa) toimi apuvälineenä haastatteluiden mukaan niissä tilanteissa, jossa yhteistä kieltä ei muuten löydetty.

5.2 Kieleen, monikielisyyteen ja kielitietoisuuteen liittyvät käsitykset

Tulosten perusteella molemmat opettajat käsittivät oman äidinkielen osaamisen hyvän taitotason olevan merkityksellinen asia. Opettaja2 määritteli vastauksissaan tarkemmin kielen kulttuuriin liittyväksi identiteetin osaksi, joka liittyy myös käsitykseen omasta kotitaustasta. Lisäksi opettaja liitti oman äidinkielen lapsen nähdynksi ja kuulluksi tulemiseen sekä lapsen näkemiseen tämän oman

kielitaidon kautta. Opettaja1 puolestaan käsitti monikielisuuden arkiseksi asiaksi esiopetuksen sijaintiin nähden sekä lasten että vanhempien kanssa työskennellessä.

5.2.1 Monikielisyys useamman kielen osaamisena sekä laajana käsityksenä kielestä

Molemmat opettajat käsittivät monikielisuuden useamman kuin yhden äidinkielen osaamisena, jonka lisäksi lapsi oppii suomen kieltä tullessaan esiopetukseen. Opettaja2 määritteli vastauksissaan tarkemmin, että monikielisyys ei tarkoita useamman kielen täydellistä osaamista, vaan taustalla ei opettajan mukaan välttämättä ole selkeästi yhtä vahvaa kotikieltä. Opettajan vastauksissa tuli ilmi myös kokemus monikielisuuden haasteellisuudesta, niiden lasten kohdalla, joilla ei ole selkeästi yhtä vahvaa kielen osaamista kotinsa puolesta, jolloin useammat kielet sekoittuvat keskenään käytössä. Opettaja2 vastauksissa kuvastuikin Dufvan ja Pietikäisen (2009) sekä Latomaan ja Sunin (2010) määrittelemä huoli monikielisuuden mukanaan tuomasta kielitaidon heikkoudesta sekä ”kielipuolisuudesta”, jonka mukaan monikielisten lasten kielitaito nähdään puutteellisena sen sijaan, että monikielisyys nähtäisiin vahvuutena. Vastauksesta heijastuu huolen lisäksi käsitys kielitaidon merkityksestä kulttuuriin kytkeytymiselle kielen kautta.

”...kaikki sekottuu ja just semmonen, et sä et oikeen niinku juurru, linkity mihinkään sitten. Että kokee sen, että saako se lapsi sitten niitä omia, omia ajatuksiaan ja tuntojaan niinkun kunnolla sitten sanotettua, jos ei oo semmosta yhtä vahvaa kieltä sitten.” (Opettaja2)

Opettaja1 vastauksissa korostui puolestaan käsitys monikielisuudesta laajempänä käsityksenä kielestä. Opettaja kuvasi, kuinka kielitaito ei aina ole kiinni puhutusta kielestä, mikäli lapsi ei voi ilmaista itseään puhumalla, esimerkiksi puhumattomuuden vuoksi. Tällöin opettajan mukaan lapselle on keskeistä taata jokin keino itsensä ilmaisuun. Opettaja1 haastatteluvastauksissa monikielisyys näyttäytyikin Hongon & Mustosen (2018) laajan monikielisyyskäsityksen mukaisesti, jolloin monikielisyys nähdään laajasti,

puhuttua ja kirjoitettua kieltä monimuotoisempina ilmaisun keinoina, kuten kuvallisena ilmaisuna.

“Mutta toisaalta mä ajattelen, et se voi olla jotenkin laajasti katsottuna nykyään myös sellasta, että sitä itseilmasua muillakin tavoin, se monikielisyys, kun vaan puhuttuna.” (Opettaja1)

Molempien opettajien haastatteluista välittyi vahva käsitys monikielisyydestä rikkautena, joka liittyy monikielisyyden näkemiseen myös resurssina (Dufva & Pietikäinen, 2009), sillä tällöin monikielisyyttä ei ajatella pelkästään yksikielisyyden ideologialle (Honko & Mustonen, 2018) tyypillisesti negatiivisessa valossa. Käsitukset monikielisyydestä rikkautena liittyivätkin opettajien vastauksissa monikielisyyden näkymiseen pedagogisessa toiminnassa sekä monikielisyyden huomioisena esiopetusryhmien yhteisessä lukuvuosisuunnitelmassa.

“Niin, rikkaus se vaan pitää tosiaan itse ajatella siinä pedagogisessa toiminnassa, että se on osa sitä, että sitä et voi poistaa.” (Opettaja2)

”Niin kyllä se ihan sinne meidän lukuvuosisuunnitelmaan kirjattu, että se tulee huomioida. Se tulee huomioida just nimenomaan tämmösenä niinkun että mistä lapset voi olla ylpeitä, että me ollaan alueella, jossa se on huomioitava mut, että se on myös tämmönen tavallaan meidän semmonen rikkaus. Et se ei oo vaan sellanen, et se nähdään velvollisuutena, vaan että se on rikkaus ja ihan tällanen kulttuurienkin tunteminen” (Opettaja1)

5.2.2 Suomen kieleen liitetyt merkitykset

Molemmat opettajat painottivat vastauksissaan oman äidinkielen osaamisen lisäksi suomen kielen osaamisen merkitystä ilmaisukyvyille ja yhteiskuntaan sopeutumiselle. Opettajan1 vastauksissa korostui suomen kielen hyvän osaamistason olevan edellytys lapsen kuulluksi tulemiselle ja omien mielipiteiden ja kiinnostuksen kohteiden ilmaisulle. Opettajan2 vastauksissa näkyi myös samansuuntaisia käsityksiä suomen kielen osaamisesta, sillä tämän vastauksissa suomen kieli määrittyi keinoksi integroida monikieliset lapset osaksi yhteiskuntaa ja suomalaista kulttuuria.

*“sitten lapsi tulee vielä suomenkieliseen ryhmään, jossa käytetään sitten suomea tän, yrittää integroitua tai siis pyritään integroitumaan siihen suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan sitte sen suomen kielen avulla”
(Opettaja2)*

*“se on tietysti tärkeä saada niinkun hyvälle perustalle tietysti se oma äidinkieli, mutta myös suomen kieli juuri sen takia, et jotekin tulee kuulluksi ja saa niinku ne omat mielipiteensä ja kiinnostuksen kohteet ilmastua”
(Opettaja1)*

Opettajien käsityksissä näkyy Latomaan ja Sunin (2010) mukaisesti näkemys suomen kielen opettelun ja osaamisen merkityksestä koulukielenä. Molemmat opettajat näkivät monikielisyyden ennen kaikkea rikkautena, mutta kokivat suomen kielen osaamisen olevan merkityksellistä, sillä se on lasten koulukieli. Arviointiin liittyvissä vastauksissa opettaja2 kuitenkin mainitsi, että arvioinnissa tulee huomioida, että lapsi ei puhu äidinkielenään suomea, vaan osaamisen taso ja mahdolliset haasteet tulee selvittää lasten omalla äidinkielellä. Smolanderin, Kunnarin & Laasosen (2016) mukaan lasten kielen kehityksen arvioinnissa onkin siirrytty kohti oppimisen arviointia monikielisten lasten omalla kielellä. Haasteena arvioinnille on kuitenkin arviointimateriaalin rajallisuus moniin kieliin nähden, jolla arviointia tarvittaisiin. Opettajan2 mukaan tällaisissa tilanteissa onkin hyödynnetty esimerkiksi vanhempien kielitaitoa.

5.2.3 Kielitietoisuus esiopetuksen toiminnassa

Kielitietoisuuden käsite tuntui opettajista hankalalta määrittää ja haastattelutilanteessa oli tarpeen täsmentää, että kysymyksellä ei tarkoiteta kielellistä tietoisuutta, joka Nurmilaakson (2011) mukaan tarkoittaa tietoisuutta kielestä sen rakenteellisella tasolla. Opettajat määrittelivätkin kielitietoisuuden yhtenevästi Hongon ja Mustosen (2018) sekä esiopetussuunnitelmanperusteissa määriteltyjen tavoitteiden mukaisesti lasten tietoisuudeksi maailman eri kielistä sekä opettajien itsensä tietoisuudeksi lapsiryhmässä puhutuista kielistä ja lasten kulttuuritaustoista. Kielitietoisuuteen ja lasten kieliresurssien huomioimiseen liittyi haastattelu -ja havainnointiaineiston perusteella useita tekijöitä.

5.3 Lasten kieliresurssit ymmärryksen ja kommunikoinnin tukemisen näkökulmasta suomenkielisessä toiminnassa

Aineiston analyysin ja tuloksien muodostamisen myötä lasten kieliresurssien huomiointia ja kielitietoisuutta oli mahdollista tarkastella kahden eri teeman kautta. Kolmas teema käsitti lasten äidinkielen huomioimisen esiopetuksen toiminnassa suomen kielen näkökulmasta. Havainnointi -ja haastatteluaineiston perusteella lasten kieliresurssien huomiointi suomenkielisessä toiminnassa liittyi lasten ymmärryksen tukemiseen liittyviin tarkoituksiin ja keinoihin.

Kolmanteen teemaan liittyvät tulokset olivat eniten esillä havainnointiaineistossa, mutta myös haastatteluaineistosta nousseet tulokset liittyivät vahvasti kyseiseen teemaan. Tulokset olivat yhdensuuntaisia Hongon & Mustosen (2018) kielitietoisuuteen liittyvien käsitysten kanssa, jonka mukaan opettajien tulee hyödyntää tietoisuuttaan lasten kielellisistä taustoista valitessaan opetusmenetelmiä -ja materiaaleja. Haastattelu -ja havainnointiaineiston perusteella kuvatuki, elekieli ja viittomat sekä ohjeiden anto ja ilmaisutapa olivat keskeisiä ymmärryksen ja kommunikoinnin tukemisen keinoja suomenkielisessä toiminnassa monikielisten lasten ymmärtämisen tukemisessa. Tuloksissa monikielisyys näyttäytyi myös Hongon & Mustosen (2018) sekä Dufvan ja Pietikäisen (2007) mukaisena laajana käsityksenä kielestä myös kuvina, viittomina sekä eleinä.

5.3.1 Kuvatuki

Haastattelujen ja havaintojen perusteella kuvatuki oli keskeinen keino ymmärtämisen ja kommunikoinnin tukemisessa esiopetuksen toiminnassa, toiminnan ohjaamisessa sekä oppimisympäristössä. Havainnointilomakkeisiin kertyi yhteensä 13 merkintää kuvatuen käytöstä. Yleisimmin kuvatuki liittyi toiminnassa ohjeistuksien ja sisältöjen havainnollistamiseen ja täsmentämiseen. Kuvatuki liittyi havainnointiaineistossa useisiin eri toiminnan sisältöihin. Esimerkiksi liikuntatunnin aikana kuvat toimivat keinona havainnollistaa eri eläimien liikkumistapoja alkulämmittelyssä, suomen kieleen liittyvässä toiminnassa kuvat toimivat N-alkuisten sanojen ja riimiparien havainnollistamisessa. Laululeikkien yhteydessä kuvilla havainnollistettiin säkeistöjen sisältöjä ja satuhetkillä kirjan kuvat olivat lasten nähtävissä.

Useimmin samankaltaisena toistuva kuvatukeen liittyvä tilanne oli joka aamuinen sään ja vuodenajan tarkastelu kuvien avulla. Haastatteluaineistossa kuvatuki näyttäytyi myös keskeisenä keinona ymmärryksen tukemiseen toiminnassa, mutta myös kommunikoinnin tukemisen välineenä lasten kohdalla, joilla kommunikointiin liittyi kielellisiä haasteita (ks. Kpl 5.2.1).

Havainnointiaineistossa kuvatuki ei pääosin näyttäytynyt yksittäisten lasten kommunikoinnin tukemisen välineenä vaan kuvia käytettiin koko ryhmän toiminnan tasolla. Erään kielellisiin tehtäviin liittyvän toiminnan aikana ilmeni kuitenkin yksi kuvatukeen liittyvä tapahtuma, jolla tuettiin yksittäisen lapsen ymmärtämistä. Alla oleva ote on kenttätöpäiväkirjasta otettu kuvaus tilanteesta, jossa esiopetusryhmän tehtävänä oli ratkaista alkukirjaimiin liittyvä nimiarvoitus. Kuvauksessa oleva lapsi ei puhunut äidinkielenään suomea mutta osasi ja ymmärsi jonkin verran kieltä. Lapsen nimi on muutettu anonymiteetin suojaamiseksi.

”Tehtävän tarkoituksena oli muodostaa taululla olevien kuvien alkukirjaimesta lapsiryhmään kuuluvan lapsen nimi. Lapset saivat kukin viitatessaan vastata millä kirjaimella sana alkaa. Tarkempaa kielellistä tukea tarvitsi oikeastaan vain Oskar, joka viitatessaan, ei vastausvuoron saatuaan vastannut mitään. Opettaja1 otti seinältä aakkosjulisteeseen, kävi näyttämässä tätä Oskarille ja pyysi Oskaria näyttämään mikä kirjain on kyseessä. Oskar näytti N (oikea kirjain M), eikä halunnut käydä kirjoittamassa kirjainta taululle opettajan pyytäessä.”

5.3.2 Viittomakieli ja eleet

Elekieli ja viittomat olivat kuvatuken jälkeen havainnointiaineistossa toiseksi yleisin väline ymmärryksen ja kommunikaation tukemiseksi suomenkielisessä toiminnassa. Merkintöjä tähän liittyen oli yhteensä 12. Haastatteluaineistossa ainoastaan Opettaja2 mainitsi hyödyntävänsä elekieltä ja viittomia ymmärryksen tukemiseksi. Havaintojen perusteella opettaja hyödynsi usein viittomia puheensa tukena ohjatessaan toimintaa, mutta toi viittomakielen myös oppimisen kohteeksi esiopetusryhmän toiminnassa. Havainnointiaineistoon kertyi kaksi merkintää, jolloin lapset opettelivat aamupiirillä viittomaan: ”Hyvää huomenta!” opettajan johdolla. Havainnointiaineiston perusteella elekieli määrittyi ymmärtämisen ja kommunikoinnin tukemisen keinoksi haastatteluja selkeämmin. Opettajat hyödynsivät elekieltä lukiessaan satuja ja havainnollistaessaan niissä tapahtuvia

asioita, mallintaessaan laululeikkeihin liittyviä liikkeitä sekä antaessaan ja täsmentäessään ohjeistuksia. Lisäksi elekieli toimi N-kirjaimen harjoittelussa toiminnassa, jossa lapset harjoittelivat piirtämään sormellaan N-kirjainta ilmaan.

5.3.3 Ohjeiden anto ja ilmaisutapa

Haastatteluaineistossa korostui ohjeistuksen ja ilmaisutavan merkityksellisyys kommunikoinnin ja ymmärtämisen tukijana monikielisessä lapsiryhmässä. Opettaja 2 kuvasi vastauksissaan huomioiden kiinnittämistä etenkin ohjeiden antamiseen. Opettajan mukaan asiat tulee esittää pilkotusti ja jäsennellysti, jotta lapset ymmärtävät keskeiset pääpointit ja käsitteet, myös kuvatuki ja kuvien avulla ohjeiden pilkkominen osavaiheisiin oli opettajan mukaan keskeinen keino lasten ymmärryksen tukemiseksi. Vastauksissa henkilökohtaisten ohjeiden anto toiminnan aikana oli myös keino lasten keskittymisen tukemiseksi. Tämä näyttäytyi myös havainnointiaineistossa muutamissa tapauksissa. Opettaja tähdensi vastauksissaan myös nimeämisen tärkeyttä. Esimerkiksi askarrellessa tulee opettajan mukaan huomioida, että monet askarteluvälineet saattavat olla lapselle vieraita sanoja, jolloin tarvikkeet tulee konkreettisesti näyttää ja nimetä.

*” Ja toki juuri sitten nimetään asioita. Paljon niinkun, että vaikka tehtäis jotain askartelua niin siinä voi sitten samalla vaikka sitten nimetä suomeksi eri askartelu välineitä, koska se voi olla, että ei vaikka muistukkaan mieleen että mikä on terotin tai mikä on sakset tai mikä on viivotin et ne on aika monelle eskarilaiselle niinku ihan monikulttuuriselle lapselle aika outoja sanoja”
(Opettaja2)*

Ilmaisutapa näyttäytyi havainnointiaineiston perusteella muiden kommunikoinnin ja ymmärtämisen tukemisen keinojen yhteydessä, jolloin se käsitti lähes kaikki havainnointiaineiston havainnot. Selkein ilmaisutavan merkityksellisyyteen liittyvä havainto koski satuhetkeä, jossa Opettaja1 luki lapsille satua piirtoheittimeltä heijastettuna helpottaen kirjassa olevaa tekstiä ja ilmaisuja.

5.4 Lasten kieliresurssit ja muut kielet toiminnan keskiössä

Neljäs teema käsitti kieliresurssien sekä muiden kielten olemisen toiminnan keskiössä. Tutkimuksen perusteella kielitietoisuus ja lasten kieliresurssien huomiointi toiminnassa liittyi opettajien omaan asenteeseen, toiminnan suunnitteluun ja arviointiin, toiminnan lapsilähtöisyyteen, teemaviikkoihin, vanhempien kanssa tehtävää yhteistyöhön, Kikatus-toimintaan ja oman äidinkielen tunteihin. Suurin osa teemaan liittyvistä tuloksista muotoutui haastatteluvastausten perusteella. Havainnointiaineiston perusteella lasten kieliresurssit olivat toiminnan keskiössä lähinnä YK:n päivänä, jolloin aiheena oli tutustuminen eri kieliin ja kulttuureihin. Seuraavissa luvuissa kuvaan tarkemmin kuhunkin osa-alueeseen liittyvät tulokset.

5.4.1 Opettajien asenne

Kiinnostuksen, hyväksynnän ja arvostuksen osoittaminen lasten kieliresursseja kohtaan oli keskeinen tulos haastatteluvastauksien perusteella. Arvostuksen ja kiinnostuksen osoittaminen lasten kielellisiä resursseja kohtaan liittyy myös suoraan kielitietoisuuden teoreettiseen viitekehykseen. Aikuisten hyväksyvä ja arvostava suhtautuminen lasten kieliä kohtaan on kielitietoisuuden kasvatuksen ja opetuksen perusta (Honko & Mustonen, 2018). Opettajan1 haastattelussa hyväksyvä suhtautuminen ja mielenkiinnon osoittaminen lasten äidinkieliä kohtaan oli keskeinen näkökulma aiheeseen.

”hyväksyvästi, mielenkiinnolla. Ja niinkun arjessa jotenkin välillä huomioiden ”Hei sanoppas muuten et miten te kotona sanotte ton jutun”” (Opettaja1)

Monikielisessä lapsiryhmässä työskentely edellyttää opettajan1 mukaan myös avointa ja joustavaa asennetta. Opettaja kuvasi vastauksissaan myös huomanneensa esiopetusuransa varrella tapahtuneen muutoksen lasten äidinkieliin suhtautumisessa. Opettajan mukaan lasten oman äidinkielen puhumiseen suhtauduttiin ennen rajoittavammin. Nykyään vaikka esiopetuksessa toiminnan kieli on suomi, ei lasten äidinkielten kuulumista arjessa yritetä rajoittaa.

"Ku mä oon aloittanut mun uran niin jotenkin silleen vähän jäykästi suhtauduttiin siihen, että lapsilla on ne omat kotikielet, että aina muistan, että kun ryhmässä joku aikuisista kailotti, että "Puhumme vain suomea täällä" ja välillä se tuntu kauheen karulta." (Opettaja1)

Vastaus kuvastaa hyvin monikielisyys-teen suhtautumisessa tapahtunutta muutosta, kun yksikielisyyden ideologiasta on vähitellen siirrytty näkemyksiin monikielisyys-destä voimavarana ja vahvuutena (Dufva & Pietikäinen, 2007). Myös opettajan2 mukaan lasten äidinkieleen tulee suhtautua sallivalla asenteella. Lisäksi opettajan mukaan kielitietoisuus ja lasten kielten huomiointi edellyttää opettajalta avoimuutta ja kykyä heittäytyä kokeilemaan muitakin, kuin suomen kieltä toiminnassa.

"Ei pitäydytä siinä suomen kieli... Suomen kieli, että nyt. Vaan nähdään se sillai, että voidaan voidaan tutustua muihinki kieliin ja kulttuureihin." (Opettaja2)

Opettajan2 vastauksessa näyttäytyy myös näkemys kielten huomioinnista monen suuntaisena integraationa (Honko & Mustonen, 2018), jolloin kaikki asettuvat kielten oppijan asemaan, eikä kielten ja kulttuurien huomiointi toiminnassa koske pelkästään monikielisiä lapsia.

5.4.2 Lapsilähtöisyys kieliresurssien huomioimisessa

Opettajien vastauksissa kielitietoisuus näyttäytyi päivittäisessä toiminnassa tilanteisina ja lapsilähtöisinä hetkinä, eli lasten ideoihin ja toiveisiin perustuvana toimintana, sekä opettajan omana kykynä tarttua spontaanisti hetkiin. Opettajan1 mukaan perustoimintatilanteet tarjoavat tilaisuuden lapsen kohtaamiseen ja mielenkiinnon osoittamiseen tämän äidinkieltä kohtaan, jolloin opettajakin voi asettua oppijan asemaan, jolloin näkyvillä oli jälleen aiemmin mainittu monen suuntainen integraatio (Honko & Mustonen, 2018) Myös opettajan2 haastatteluvastauksissa lasten kielten huomiointi näyttäytyi arjessa lapsilähtöisenä toimintana.

"...siinä on tavallaan usein se mahdollisuus myös höpötellä ja just niinkun kysellä tämmösiä, että "Mites te muuten kotona, että mites toi asia. Ku sulla on tässä nää hanskat, että mites ne ois sun kielellä?" Ja sitte nauretaan, kun mä en millään opi sanomaan." (Opettaja1)

*”Se on semmosta pientä maustetta siellä tota ja hyvinpaljon sitten just lapsista lähtevää, jos lapset haluaa. Jos lapset keksii jonkun.”
(Opettaja2)*

Opettajan1 käsitti monikielisuuden huomioon esiopetuksessa edellyttävän opettajalta myös herkkyyttä ja kykyä tarttua spontaanisti hetkiin, jotka tarjoavat mahdollisuuden lasten äidinkielen huomioimiselle.

*”Mun mielestä sen pitää olla semmosta tilanneherkkyyttä meiltä aikuisilta, että hyvinkin spontaanisti jossain hetkessä juuri sitä sellasta niinku aikasemmin sanoin, että ”hei että mites te muuten, et aivan hyvä ku sanoit ton, mutta että, mites teillä niinku toi asia sanottas”
(Opettaja1)*

Tuloksien perusteella kielitietoisuus ja lasten kieliresurssien huomioiminen näyttäytyi Garcian (2017) joustavaan monikielisyyteen liittyvien tarkoitusten näkökulmasta lasten monikulttuurisen identiteetin tukemiseksi ja voimattaumamiseksi, kun lasten kielet huomioidaan ja niille annetaan tilaa muuten suomenkielisessä toiminnassa. Joustava monikielisyys lasten monikielisen identiteetin tukemisessa ja voimaannuttamisessa näkyi myös opettajan kuvauksissa lasten kieliresurssien huomioimisen liittyessä lapsilähtöiseen ja spontaaniin toimintaan.

”Ja se herättelee välillä vähän semmosia ujompiakin lapsia, että ”hei” et jotenkin et ”nyt on mun vuoro, ja toi aikuinen on kiinnostunu mun jutuista” ja sitte taas joskus mä aattelen, että joillekkin lapsille se on ihan semmonen pelastusrengas, että sallitaan se et jos ei niinku muuten saa itseään ilmastua, että se suomen kieli on viel niin pientä. (Opettaja1)

5.4.3 Suunnitelmallinen kieliresurssien huomiointi teemaviikkoina ja päivinä

Suunnitelmallisempi lapsien kieliresurssien näkyminen toiminnassa liittyi haastatteluvastauksissa teemaviikkoihin ja päiviin. Opettaja1:n mukaan lasten kieliresurssien näkyminen toiminnan keskiössä tulee olla spontaania, eikä toiminnan tarvitse opettajan mukaan olla kovin suunniteltua. Suunnitelmallisempi lasten kielten keskiössä oleminen liittyikin lähinnä teemapäiviin, kuten YK:n päivään. YK, eli Yhdistyneet kansakunnat on perustettu edistämään ihmisoikeuksia, turvaa ja estämään kansainvälisiä kriisejä tukemalla kansainvälistä rauhaa (Suomen YK-liitto). Haastattelussa opettaja1 kuvasi YK:n päivän sisältöjä seuraavanlaisesti.

"Nyt esimerkiksi on YK:n päivä tulossa niin tuut näkemään, kun tuut käymään niin nimenomaan yhtenä päivänä otetaan huomioon se, että katotaan vähän, että tutustutaan niihin, että mikä on se kodin kulttuuritausta, mistäpäin vanhemmat ovat vaikka suomeen muuttaneet ja mitä kieliä kodeissa puhutaan" (Opettaja1)

Havainnoidessani toimintaa esiopetusryhmässä olivat lasten kieliresurssit YK:n teemapäivänä toiminnan keskiössä. Muina päivinä lastenkieliresurssien huomiointi liittyi lähinnä lasten ymmärryksen tukemiseen suomenkielisessä toiminnassa. YK:n päivänä toiminta keskittyi aamupiiriltä asti lasten kielitaustojen ja kulttuurien huomioimiseen. Alla on otteita kenttätyöpäiväkirjastani toiminnan havaintoihin liittyen.

"Aamupiirillä lapset ohjattiin istumaan lattialle ja Opettaja2 johdatti lapset keskusteluun siitä, miten heidän kielillään sanotaan hei tai hyvää huomenta. Jokaisen lapsen kieli nostettiin esiin ja lapset saivat halutessaan vastata"

Lisäksi aamupiirillä laulettiin laulu, jossa harjoiteltiin tervehdyksiä eri kielillä. Niiden lasten kielet, jotka esiintyivät laulun sanoissa, nostettiin esiin laulua alustavassa keskustelussa. Aamupiirin jälkeen toimintaa jatkettiin pienryhmissä kierrellen eri pisteitä, havainnoinnissa keskityin havainnoimaan Opettajan2 pitämää pistettä, sillä siinä toiminta oli keskittynyt juuri eri kielten ja kulttuuritaustojen tarkasteluun.

"Yhdellä pisteellä teema on eri maat ja kielet. Karttapallosta katsotaan yhdessä Opettajan2 johdolla missä on suomi, missä on lämmin/kylmä ja tarkastellaan mistä lasten perheet ovat kotoisin. Opettaja puhuu siitä mistä maasta lasten vanhemmat ovat kotoisin. Ryhmässä, jossa Lilli on, etsitään tämän isän kotimaa. Opettaja sanoo "Päiväkodissa ja koulussa puhutaan suomea koska me opiskellaan suomeksi, maailmasta löytyy kuitenkin paljon eri kieliä, ryhmässä puhutaan silti monia eri kieliä ja kaikilla oikeus puhua ja opiskella eri kieliä, Lilli saa puhua omaa kieltään"

Toiminta toistui jokaisen ryhmän kohdalla samankaltaisena, vaihtelua sisältöön toi pienryhmien lasten eri kielet ja kulttuuritaustat. Pisteellä tarkasteltiin myös Google Earth.in (karttapalvelu verkossa) avulla lasten vanhempien kotimaita.

5.4.4 Kikatus-toiminta ja oman äidinkielen tunnit

Molemmat opettajat määrittivät kielitietoisuuden liittyvän esiopetuksessa meneillään olevaan KiKatus -eli kielikasvatus toimintaan (Pirkanmaan Kikatus) sekä lasten äidinkielen huomioimisen oman äidinkielen tunteina. KiKatus-

toiminta liittyy kielenopetuksen monipuolistamiseen ja varhentamiseen liittyvään hankkeeseen, jonka tavoitteena on lisätä esikouluikäisten tietoisuutta ja kiinnostusta eri kieliä kohtaan. Toiminnan avulla lasten on mahdollista tutustua eri kieliin, jotka heidän on mahdollista valita pitkäksi kieli valinnaiseksi jo ensimmäiseltä luokalta alkaen. Haastatteluvastausten perusteella esiopetusryhmä osallistui Kikatus-tunnille yhden kerran viikossa, ja yhtä kieltä käsiteltiin kolmen viikon ajan. Opettajan1 mukaan lasten kieliresurssien huomiointi on Kikatus-opettajien puolesta näyttäytynyt kiinnostuksen osoittamisena lasten kieliä kohtaan, eivätkä opettajat ole vain keskittyneet opettamaan oppiaineen kieltä.

Pääsin havainnoimaan esiopetusryhmän Kikatus-tuntia, jolloin esiopetusryhmällä oli ohjelmassa espanjan kieleen tutustuminen. Havaintojen perusteella lasten kieliä ei kuitenkaan huomioitu toiminnassa eikä opetusta eriytetty niiden lasten kohdalla, joilla oli kielellisiä haasteita. Toiminta oli kuitenkin opettajien haastatteluvastausten mukaisesti esiopetusikäisille soveltuvaa leikinomaista oppimista ja espanjan kieltä opeteltiin yhdessä laulaen ja leikkien.

Opettajat kuvasivat haastatteluissa myös aluksi olleensa huolissaan siitä, sekoittaako Kikatus-toiminta niiden lasten kielten oppimista, joilla suomen kielen osaaminen ei vielä ole niin vahvaa. Huolen voidaan ajatella liittyvän myös aiemmin mainittuun näkökulmaan yksikielisyyden ideologiasta ja monikielisyyteen liittyvästä puolikielisyydestä (Dufva ja Pietikäinen, 2009). Opettajat kertoivat pelon kuitenkin osoittautuneen myöhemmin turhaksi, sillä myös nämä lapset olivat oppineet ja omaksuneet kieltä mikä näkyi myöhemmin lasten puheessa.

Oman äidinkielen tunnit olivat keskeinen lasten kieliresurssien huomioimiseen liittyvä toiminnan muoto. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oman äidinkielen tunneista todetaan seuraavaa:

”Oppilaan oman äidinkielen opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan aktiivisen monikielisyyden kehittymistä sekä herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014)

Haastatteluiden perusteella tutkimukseen osallistuneen esiopetusryhmän lapsilla on mahdollisuus osallistua koulun järjestämille oman äidinkielen tunneille. Opettajan1 mukaan oman äidinkielen tunnit ovat lapsille iso ylpeyden aihe ja

esiopetuksessa ne pyritään osoittamaan lapsille hienona asiana. Oman äidinkielen tunnit näyttäytyivät myös vastapainona suomenkieliselle opetukselle. Haastatteluissa tuli kuitenkin ilmi, että tunnit eivät ole saatavana kaikille kielille, vaan käsittivät lähinnä yleisimpien kieliryhmien opetuksen. Kyseisessä esiopetusryhmässä oli ainakin kaksi lasta, joiden äidinkielellä opetusta ei ollut tarjolla. Pienempien kieliryhmien äidinkielen tunnit olivat Opettajan1 mukaan yleensä iltapäivä tai ilta-aikaan ja tunneille kuljettaminen vanhempien vastuulla, mikäli tunteja edes järjestetään. Lisäksi Opettajan1 mukaan oman äidinkielen tuntien ikäjakauma voi olla haasteellinen, sillä sen ollessa liian suuri, esikouluikäiset eivät välttämättä saa niistä tarvitsemaansa. Opettaja kertoi toivovansa myös parempaa yhteistyötä oman äidinkielen tuntien opettajien kanssa, toiminnan suunnitteluun ja arviointiin liittyvissä asioissa.

5.4.5 Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö

Lasten kieliresurssien huomiointi ja kielitietoisuus näyttäytyivät haastatteluvastauksien perusteella vanhempien kanssa tehtävänä yhteistyönä. Opettajan mukaan lasten äidinkielet tulee huomioida toiminnassa niin, että myös vanhemmille välittyy viesti oman kielen puhumisen tärkeydestä ja ylpeydellä suhtautumisesta omaa äidinkieltä kohtaan. Tämän voidaan nähdä liittyvän Garcian (2017) näkemyksiin joustavasta monikielisyyden tarkoituksista yksilön voimaannuttamiseksi, joka käsittää aktiivisen toiminnan yksikielisyyden ideologiaa vastaan, sekä näkemyksen monikielisyydestä vahvuutena. Opettaja korosti vastauksissaan, että olisi tärkeää, etteivät vanhemmat ottaisi painetta suomen kielen puhumisesta vaan keskittyisivät puhumaan äidinkieltä kotona. Opettaja liitti oman äidinkielen puhumisen kodeissa myös lapsen itsetunnon ja kasvuun ja kehitykseen.

*”Mä huomaan, että ehkä joskus perheetkin tuntee sellasta painetta, että siellä kotonakin puhutaan vähän sitä sun tätä, että suomi sekottuu jo siihen äidinkieleenkin. Niin että ihan kodeissa saakka tunnettais semmosta niinkun ylpeyttä siitä, että oma äidinkieli haltuun ja kuntoon. Puhukaa sitä (äidinkieltä) ja lukekaa sillä äidinkielellä. Että perheet ei ottais paineita siitä, että kotona pitää suomen kieltä harjotella, vaan sitä nimenomaan painotetaan, että äidinkieltä kotona.”
(Opettaja1)*

Opettajan1 vastaus heijastaa myös Sunin ja Latomaan (2010) käsitykset toisen maahanmuuttajien polvessa tapahtuvasta kielen vaihdosta, jonka myötä lasten suomen kielen taito siirtyy koulukontekstista perheisiin ja alkaa vähitellen syrjäyttää alkuperäisen äidinkielen, mikäli vanhemmat suhtautuvat suomen kielen puhumiseen myönteisesti. Sunin ja Latomaan (2010) mukaan kielenvaihdon nopeuteen vaikuttaa myös se, miten kieliryhmään suhtaudutaan, miten kieliryhmillä on mahdollista harjoittaa kieltään sekä näiden taustalla oleva kieli -ja koulutuspolitiikka. Opettajan1 vastauksista onkin havaittavissa ymmärrys oman äidinkielen säilyttämisen tärkeydestä. Haastattelujen perusteella opettajat suhtautuivat monikielisyyteen ja vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön myönteisesti ja vuorovaikutuksessa huomioitiin esimerkiksi tulkkipalvelujen tarve. Opettaja2 toi haastatteluissa esiin myös kiinnostuksen vanhempien kielitaidon hyödyntämisestä toiminnassa.

"Mä oon kuullu sellasesta että esimerkiks joku vanhempi tai iso vanhempi tai no joku lapselle tuttu henkilö niin tulee lukemaan sitten sille lapselle omalla kotikielellä koko ryhmälle esimerkiks jonkun sadun jonkun perinteisen heidän kulttuuriin liittyvän sadun. Niin sitä mä haluaisin kyllä kokeilla jossain kohtaa, et se vois olla ihan kiva." (Opettaja2)

Lasten kieliresurssien huomioimisen näyttäytyminen vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä Garcian (2017) mukaisesti monikielisen identiteetin tukemisena sekä koulun ja kodin yhteistyönä. Monikielisyyden halutaan haastatteluvastausten perusteella näyttäytyvän myös vanhemmille arvokkaana resurssina ja toisaalta vanhempien kieliresurssit huomioidaan toiminnassa mahdollistamalla kommunikaatio omalla kielellä sekä huomioimalla vanhempien kieliresurssit arvokkaana taitona.

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää miten esiopetuksesta vastaavat opettajat käsittävät kielitietoisuuden ja monikielisuuden sekä miten monikielisten lasten kieliresurssit huomioidaan esiopetuksen ohjatussa toiminnassa. Tutkimuskysymyksiä selvitin tapaustutkimuksen keinoin haastattelemalla esiopetuksesta vastaavia opettajia sekä havainnoimalla ryhmässä tapahtuvaa toimintaa luodakseni syvempää ymmärrystä tutkimusaiheesta.

6.1 Tulosten pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen kannalta keskeisessä roolissa olivat monikielisuuden, kielitietoisuuden sekä joustavan monikielisuuden käsitteet. Monikielisuuden käsitin tutkimuksessani Hongon & Mustosen (2018) sekä Dufvan ja Pietikäisen (2009) tavoin yksilön sekä yhteisön monipuolisina resursseina sekä laajana käsityksenä monikielisyydestä. Monikielisuuden opettajat käsittivät tutkimuksessani tutkimustulosten perusteella teoreettisen viitekehitykseni mukaisesti rikkautena sekä laajan monikielisyyskäsitteen mukaisesti, kielen eri muotoina. Kielitietoisuuden opettajat käsittivät lasten sekä aikuisten tietoisuudeksi sekä lapsiryhmän kielten että muiden kielten olemassaolosta ja kieleen liittyvistä kulttuuritaustoista. Tutkimuksen avulla oli myös mahdollista kartoittaa erilaisia joustavan monikielisuuden eli lasten kieliresurssien ilmenemisen muotoja sekä kieliresurssien huomioimiseen liittyviä tarkoituksia. Lisäksi tulokset heijastivat syvempää muutosta monikielisyteen suhtautumisessa sekä käytännön että teorian tasolla.

Tutkimuksen perusteella joustavaan monikielisyteen liittyvät tavoitteet (Garcia, 2017) näkyivät opettajien näkemyksissä monikielisydestä, kielitietoisuudesta sekä näiden näkymiseen toiminnan tasolla. Ensimmäinen eli lasten ymmärryksen tukeminen, näyttöä opettajien hyödyntäessä useita eri keinoja, joilla he pyrkivät tukemaan lasten ymmärrystä ja oppimista

suomenkielisessä toiminnassa. Lasten kielellisen tietoisuuden tukemiseen liittyvät joustavan monikielisyyden tarkoitukset (Garcia, 2017) näyttäytyivät ryhmän omassa toiminnassa lähinnä kielellisen tietoisuuden tukemiseksi suomen kieltä kohtaan. Toisaalta kielellisen tietoisuuden tukeminen lasten omilla kielillä ei välttämättä ole mahdollista, mikäli opettajilla ei ole osaamista lasten kielisiin liittyen. Omassa tutkimuksessani opettajien kielitaidon käsitti lähinnä englannin kielen taidon, jolloin on ymmärrettävää, että lasten kielten syvempi tarkastelu ei näyttäytynyt toiminnassa. Kielellisen tietoisuuden tukemisen voidaankin ajatella tutkimuksessani liittyvän oman äidinkielen tuntien sisältöihin.

Tutkimuksessani joustavaan monikielisyyteen liittyvät tarkoitukset liittyivät myös lasten monikielisen identiteetin tukemiseen ja vahvistamiseen (Garcia, 2017). Tämä näyttäytyi tutkimuksessani esimerkiksi Hongon ja Mustosen (2018) mukaisesti monen suuntaisena integraationa, kun lasten kielet nähtiin arjessa yhteisenä oppimisen kohteena sekä opettajan ja lapsen kahden keskeisessä sekä koko ryhmän välisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Lasten monikielisen identiteetin vahvistaminen liittyi toiminnan tasolla myös teemapäiviin, kuten YK:n päivään, jolloin lasten äidinkielet olivat toiminnan keskiössä. Myös mahdollisuus osallistua oman äidinkielen tunneille nähtiin tukevan lasten monikielistä identiteettiä.

Joustavan monikielisyyden tarkoitukset (Garcia, 2017) koskivat myös kommunikaation, sosiaalisen kanssakäymisen ja koulun ja kodin yhteistyötä. Opettajat korostivat vastauksissaan, että keskeistä monikielisyyden huomioimisessa toiminnassa ovat kommunikaation tukeminen ja rakentaminen. Lapsien sallittiin käyttää ja puhua omia äidinkieliään ja tarvittavien kommunikaatiokeinojen etsiminen nähtiin opettajien velvollisuutena ja keskeisenä tavoitteena. Kommunikaatioon liittyvät tarkoitukset näyttäytyivät myös esiopetuksen ja kodin yhteistyössä. Tutkimuksen perusteella oikeiden kommunikointikeinojen löytäminen oli keskeistä myös vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle. Tuloksien perusteella huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö näyttäytyi keskeisenä lasten äidinkielen säilymisen kannalta ja kielenvaihdon ehkäisemisessä (Latomaa & Suni, 2010), sillä hyväksyvällä ja perheiden äidinkieliä tukevalla suhtautumisella oli keskeinen vaikutus siihen, puhutaanko lasten kotona perheen omaa äidinkieltä vai somea.

Viides joustavan monikielisyyden tarkoitus, eli oppilaiden voimaannuttaminen (Garcia, 2017) näyttäytyi opettajien asenteissa lasten äidinkieliä kohtaan sekä kielten huomioimisessa toiminnassa. Tutkimuksessa lasten käsityksiä omista äidinkielistään tuettiin vahvistamalla oman äidinkielen kokemista ylpeyden aiheena sekä vahvuutena. Lapsien kielet tuotiin esiin yhtä arvokkaana taitona suomen kieleen nähden ja oman äidinkielen tunniti osoitettiin lapsille ylpeyden aiheena. Voimaannuttaminen liittyi myös lasten kieliin asennoitumisena, kun monikielisten lasten kielille annettiin toiminnassa tilaa sekä monikielisyys koettiin lähtökohtaisesti rikkautena, sekä toimintasuunnitelmien että asenteiden tasolla.

Opettajien suhtautuminen monikielisyyteen rikkautena heijastaa joustavan monikielisyyden (Garcia, 2017) keskeistä perustaa, jonka myötä oppilaiden kielelliset resurssit tunnustetaan toiminnassa sekä nähdään lasten sosiaalisen kontekstin kannalta merkityksellisenä keinona oppilaiden toimijuuden kannalta sekä sosiaalisen todellisuuden tulkitsemiseksi ja tuottamiseksi. Tutkimuksen perusteella joustava monikielisyys näkyi opettajien toiminnassa Hongon ja Mustosen, (2018) mukaisesti lasten kieliresurssien tietoisena huomioimisena osana toimintaa sekä kokivat lasten kielten huomiointin merkitykselliseksi lasten kieli – ja kulttuuri-identiteetin tukemisen kannalta. Pääasiassa lasten kieliresurssien näkyminen toiminnan keskiössä liittyi kuitenkin lähinnä teemaviikkoihin ja päiviin, sekä spontaaniin lapsien aloitteesta liittyvään toimintaan. Näin ollen lasten kieliresurssien huomiointi näyttäytyi lähinnä vaihtelevana toimintana, eikä niinkään syvempänä tietoisena sisällyttämisenä osaksi toiminnan sisältöjä, lasten taitotavoitteet huomioiden (Honko & Mustonen, 2018).

Lasten kieliresurssien näkymisen laatu ja määrä toiminnan keskiössä ei kuitenkaan välttämättä ole opettajien omista kyvyistä tai halusta riippuvaa. Garcian (2017) mukaan myös koulutuspolitiikka vaikuttaa siihen, miten lasten kieliresurssit on mahdollista huomioida toiminnan keskiössä. Suomessa esimerkiksi esiopetuksen ja koulun kieli on suomi, mikä Latomaan & Sunin (2010), mukaan vaikuttaa lasten äidinkielten näkymiseen toiminnassa. Toisaalta Garcian (2017) mukaan, joustavan monikielisyyden ollessa hyvällä tasolla, lasten kielet huomioidaan molemmista näkökulmista, eli lasten kieliresurssit käsitetään mahdollisuutena laajentaa toimintaa useammille kielille ja monikielisyys nähdään

valtakielen ohella resurssina. Lisäksi varmistetaan, että oppilaat kykenevät laajentamaan osaamistaan valtakielellä kyetäkseen toimimaan esimerkiksi koulussa ja suoriutuakseen tarvittavista tehtävistä.

Vaikka valtakieli määrittää nykypäivänakin millä kielellä koulutuksellisissa instituutioissa opiskellaan ja opetetaan, näkyy tutkimuksessani muutos monikielisyteen suhtautumisessa. Muutos näyttäytyi opettajan1 esiin tuomissa kokemuksissa muutoksesta monikielisyteen suhtautumiseen liittyen. Opettajan käsityksissä monikielisyteen suhtaudutaan esiopetuksessa nykyään avoimemmin kuin ennen. Tämä näkyi myös edellä kuvattujen joustavan monikielisyden tarkoitusten kautta. Myös tutkimukseni teoria heijastaa muutosta monikielisyteen liittyvän teorian kentällä, kun yksikielisyden ideologiasta (Honko & Mustonen, 2018) on siirrytty kohti laajaa käsitystä monikielisydestä yksilön ja yhteisön arvokkaana resurssina (Dufva & Pietikäinen, 2018) sekä monikielisyden huomioimiseen toiminnan keskiössä joustavan monikielisyden näkökulmasta (Garcia, 2017). Tulokset luovatkin kuvaa monikielisyteen suhtautumisen muutoksesta ja toisaalta sen merkityksellisyydestä sekä yksilön että yhteisön kasvulle ja oppimiselle.

Monikielisyys, kielitietoisuus ja joustava monikielisyys näyttäytyivätkin tutkimuksessani moninaisena ilmiönä niin opettajien käsityksissä ja kokemuksissa, kuin toiminnan tasolla. Tulosten perusteella monikielisyden huomiointiin esiopetuksessa liittyi myös kehittämisen tarvetta. Tämä näkyi opettajan2 pohdinnoissa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kehittämisestä, oman äidinkielen tuntien rajallisuutena vain yleisimpiin kieleen sekä opettajien toiveesta paremmalle yhteistyölle oman äidinkielen opettajien kanssa. Lisäksi kehitettävää olisi tulosten sekä aiemman tutkimustiedon perusteella varhaiskasvatuksen opettajien pohjakoulutuksen sekä arviointiin liittyvien materiaalien kehittämiselle.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen teossa noudatin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 2012) laatimaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Ennen tutkimuksen aloittamista tutkimukseen haettiin lupa kunnan tutkimuslupia käsittelevästä virastosta ja osallistujille osoitettiin tutkimuksen

vapaaehtoisuus, tietosuojaan liittyvät asiat sekä mahdollisuus keskeyttää osallistuminen koska tahansa. Tutkimukseni aineisto kerättiin teemahaastattelulla ja havainnoinnilla. Haastatteluita varten oli varattu riittävästi aikaa, jotta tilanteessa oli mahdollista keskustella syvällisemmin aiheesta. Teemahaastattelussa osallistujien mahdollistettiin kertoa vapaasti tutkimusaiheeseen liittyvistä teemoista ja tarpeen tullen esitin tarkentavia kysymyksiä, haastateltavat saivat myös haastattelun lopussa mahdollisuuden kertoa vapaasti aiheeseen liittyvistä asioista, joita he eivät aiemmin maininneet.

Havaintojen luotettavuuden takia rajasin ja tietoisesti valikoin havaintoni kohteen tutkimusongelmani ja teoreettiseen viitekehykseeni perustuen, harkinnanvaraisella otannalla (Eskola & Suoranta, 1998) Oman vaikutukseni tutkijana ryhmän toimintaan pyrin minimoimaan havaintoaineiston keruun alussa esittäytymällä ryhmälle, sekä osallistumalla ohjattuun toimintaan mahdollisuuksien mukaan. Opettajien mukaan, lapsiryhmässä oli myös totuttu vaihtuviin ”vierailijoihin”, joten lapsille ulkopuolisen aikuisen läsnäolo ryhmässä oli entuudestaan tuttua. Havaintojeni kohdistamisessa auttoi laatimani tutkimuslomake (ks. Liite2). Havaintojeni kirjaamisella heti lomakkeeseen pyrin lisäämään havaintojeni luotettavuutta. Lisäksi kirjasin välittömästi jokaisen havainnointikerran jälkeen havaintoni laajemmin kenttätyöpäiväkirjaan, joka toimi myös tutkimusaineistona. Tulosten kannalta oli myös keskeistä, etten määrittänyt havainnointikertojen määrää ennakkoon, vaan jatkoin havaintojen keräämistä, kunnes samat havainnot alkoivat toistumaan kerta toisensa jälkeen.

Aineiston analyysivaiheessa aineistosta häivytettiin osallistujien henkilötunnisteet anonymiteetin suojelemiseksi. Lisäksi pyrin tutkimuksen luotettavuuden vuoksi kuvaamaan raportissa tutkimusprosessin toteutuksen vaiheet tarkasti. Kahden eri aineistonkeruu menetelmän käyttö osoittautui tutkimukseni kannalta keskeiseksi valinnaksi, sillä se mahdollisti monipuolisen tutkimusaineiston keräämisen. Molemmat aineistonkeruu menetelmät tuottivat yhteneviä, mutta myös toisistaan eriäviä tuloksia. Näin ollen aineistotriangulaatio (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007) toimi tutkimuksessani näkökulmia täydentävänä valintana. Koska tutkimukseni oli laadullinen tapaustutkimus ja tutkimusaineistoni verrattain pieni, ei tutkimustuloksia voida kuitenkaan pitää yleistettävänä. Toisaalta tutkimukseni tavoitteena ei ollut tuottaa yleistettävää tietoa, vaan pyrkiä luomaan syvempää ymmärrystä tutkimusaiheesta.

Kuten edellisessä luvussa mainitsin, tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että monikielisyteen suhtautumisessa on tapahtunut muutos käytännön ja teorian tasolla. Tämä toimii hyvänä perustana monikielisyden huomioimiselle esiopetuksessa. Tutkimukseni perusteella monikielisyteen esiopetukseen kontekstissa liittyy kuitenkin myös lisätutkimuksen aihetta. Monikielisyteen liittyvä tutkimus on yleisesti laajentunut kohti monimuotoisia tutkimusmenetelmiä (ks.) Dufva ja Pietikäinen, 2009), joita voitaisiin hyödyntää esimerkiksi oman tutkimukseni perusteella ilmenneiden kehittämiskohtien tutkimiseen.

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa voitaisiin seuraavissa tutkimuksissa kartoittaa syvällisemmin esimerkiksi monikielisten lasten vanhempien ajatuksia tai kokemuksia lasten kieliresurssien huomioimisesta esiopetuksen tai varhaiskasvatuksen toiminnassa. Jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää myös Suurniemen (2019) tavoin monikielisyteen ja kielitietoisuuteen liittyviä kuvauksia esiopetussuunnitelmanperusteiden tai varhaiskasvatussuunnitelmien tasolla. Lisäksi monikielisyden huomiointi näyttäytyi tutkimukseni perusteella opettajien omista asenteista ja työskentelytavoista riippuvaisena, joten jatkotutkimuksissa voitaisiin myös selvittää laajemmalla, jopa määrällisellä aineistolla, miten opettajat huomioivat ja suhtautuvat monikielisyteen työssään. Kiinnostavaa olisi tutkimuksellisesti myös kehittää monikielisyden huomiointiin liittyvää toimintaa, esimerkiksi tapaustutkimuksen keinoin.

7 LÄHTEET

- Honko, T. & Mustonen, S. (2018). Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa Honko, M. & Mustonen, S (toim.), Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen (1. painos, s.120-141). Finn Lectura
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. Puhe ja kieli, 29(1), 1-14. Noudettu osoitteesta. <https://journal.fi/pk/article/view/4789/4487?acceptCookies=1> [Luettu 24.11.2020]
- Paulsrud, B-A. Rosén, J. Strazer, B. Wedin, Å. (2017) Perspectives on Translanguaging in Education. Teoksessa. Hornberger, N. Wright, W. (toim.) *New Perspectives on Translanguaging and Education*. 1st ed. Vol. 108. Bristol: Channel View Publications, 2017. Print.
- Tampereen KiKatuksen verkkosivut. Kielen opetuksen vahentaminen ja monipuolistaminen. <http://pirkanmaankikatus.blogspot.com/p/tampere.html> [Luettu 24.11.2020]
- García, O. (2017). Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4),256-263. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15348458.2017.1329657> [Luettu 11.11.2020]
- Eerola-Pennanen, P. (2013). Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylä: University Printing House. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41154/978-951-39-5143-6_vaitos12042013.pdf?sequence=1&isAllowed= [Luettu 12.11.2020]

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (1. verkkoaineisto, 100-151). Tampere: Vastapaino.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) Opetushallituksen julkaisuja.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Luettu 10.11.2020]
- Eskola, J. (2015) Laadullisen tutkimuksen juhannus taiat. Teoksessa Raine, V. & Aaltoja, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (4. uudistettu painos, s. 185-206). PS-kustannus.
- Honko, T. & Sanna, M. (2018). Kielistä kielitaitoon. Teoksessa Honko, M. & Mustonen, S (toim.), Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen (1. painos, s.20-31). Finn Lectura.
- Kiviniemi, K. (2015) Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Raine, V. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (4. uudistettu painos, s. 74.-86). PS-kustannus
- Laine, M. Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007) Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M. Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. (2. painos s.9-38) Gaudeamus Helsinki University Press
- Latomaa, S. & Suni, M. (2010) Toisen sukupolven kielelliset valinnat. Teoksessa Martikainen, T. & Haikkola, L (toim.) Maahanmuutto ja sukupolvet. (s. 151-174). Hakapaino.
- Nurmilaakso, M. (2011). Pienen lapsen kielellinen tietoisuus osana kielenkehitystä. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.) Lapsi

ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Unigrafia Oy-Yliopistopaino.

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80046/d9e0eb99-ef75-4704-a185-14aa8cbf9366.pdf?sequence=1> [Luettu 26.11.2020]

Paavola, H. (2007). Monikulttuurisuus kasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsinki. Yliopisto paino.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19984/monikult.pdf> [Luettu 12.11.2020]

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) Opetushallituksen julkaisuja

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Luettu 25.11.2020]

Smolander, S. Kunnari, S. & Laasonen, M. (2016) Näkökulmia kielellisten taitojen arviointiin ja kielellisen vaikeuden tunnistamiseen monikielisellä lapsella, Puhe ja Kieli, 36(1). Noudettu osoitteesta.

<https://journal.fi/pk/article/view/56011/18508> [Luettu 2.12.2020]

Suuriniemi, S-M. (2019). Kielitietoisuuden käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. Teoksessa: Kok, M-H. Massinen, I. Moshnikov, E. Penttilä, P. Tavi & L. Tuomainen (toim.) Pidetään kielet elävinä - keeping languages alive - Piemmö kielet elävinny. AFinLAN vuosikirja 2019. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 77. Jyväskylä. S.42- 59.

Suomen YK-liiton verkkosivut. Kansainvälinen YK:n päivä

<https://www.ykliitto.fi/tapahtumat/yk-paivat/kansainvalinen-ykn-paiva> [Luettu 2.11.2020]

Tampereen yliopisto. Tietoarkisto. Aineistonhallinnan käsikirja.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/> [Luettu 4.12.2020]

Tilastokeskus. (2020). Vieraskieliset.

<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> [Luettu 10.11.2020]

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittely Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [Luettu 1.12.2020]

Vilka, H. (2006). Tutki ja Havainnoi. Gummerus kirjapaino Oy.

8 LIITTEET

8.1 LIITE 1. TEEMAHAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

koulutus/ammatti

työkokemus vuosina

lapsiryhmässä puhutut kielet

Kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen liittyvä ammatillinen osaaminen

1. Kuinka pitkään olet työskennellyt ryhmässä?
2. Oletko saanut kielitietoisuuteen ja monikielisyyteen liittyvää koulutusta?
3. Mitä kieliä osaat ja oletko hyödyntänyt näitä kieliä työssäsi?
4. Mitä monikielisessä lapsiryhmässä työskentely edellyttää varhaiskasvatuksen opettajalta?

Monikielisyys

1. Mitkä merkityksiä liität kieleen ja kielitaitoon?
2. Kuinka määrittelet monikielisyyden?
3. Millaisena koet monikielisyyden osana esiopetusta?

Kielitietoisuus

1. Kuinka käsität kielitietoisuuden? (huom. Ei kielellinen tietoisuus)
2. Mitä kielitietoisuus edellyttää varhaiskasvatuksen opettajalta?
3. Miten olet käytännön tasolla toteuttanut kielitietoisuutta esiopetusryhmässä?
4. Mitä kielitietoisuus merkitsee vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta?
5. Miten kielitietoisuus näkyy esiopetuksen oppimisympäristössä?
6. Miten kielitietoisuus näkyy esiopetuksen arjessa, kuten perustoimintatilanteissa?

Monikielinen pedagogiikka

1. Millaisessa asemassa muiden kuin suomenkielisten lasten kielten koet olevan esiopetuksen toiminnassa oppimisen näkökulmasta?
2. Oletteko itse hyödyntäneet lasten kieliä oppimistilanteissa? Mahdolliset esimerkit.
3. Miten lasten kielet huomioidaan esiopetuksen pedagogisessa toiminnassa suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tasoilla?
4. Miten muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien lasten oppimista käytännössä tuetaan?
5. Millaisia tavoitteita ja tarkoituksia liität monikielisyyden huomioimiseen esiopetuksen pedagogiikassa?
6. Toteutetaanko esiopetuksessa muuta kieliin liittyvää toimintaa?

Haluatko kertoa muuta aiheeseen liittyvää

8.2 LIITE 2. HAVAINNOINTILOMAKE

Esillä oleva kieli/maa	Kieli oppimisen		Aloitteen tekijä		Tilanteen kuvaus	Kielen rooli tilanteessa	Muita huomioita
	Kohdeena	Välinaenä	Opettaja	Lapsi Hoitaja/ avustaja			

Havainnoinnin ajankohhta:

Toiminnan kieli:

Toiminnan aihe: