

Kirsi-Marja Tissari

**VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN  
KEINOJA MONIKIELISEN LAPSEN KIELEN  
KEHITYKSEN SEKÄ RYHMÄYTYMISEN  
TUKEMISEEN. TAPAUSTUTKIMUS**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatin tutkielma  
Joulukuu 2022

# TIIVISTELMÄ

Kirsi-Marja Tissari: Varhaiskasvatuksen opettajan keinoja monikielisen lapsen kielen kehityksen sekä ryhmäytymisen tukemiseen  
Kandidaatin tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma, Varhaiskasvatuksen opettaja  
Joulukuu 2022

---

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia keinoja varhaiskasvatuksen opettajalla on ja on ollut monikielisen lapsen kielen kehityksen sekä ryhmäytymisen tukemiseen. Tutkimuksessa tarkastellaan opettajan käsityksiä erilaisista kielen kehityksen ja ryhmäytymisen tukemisen keinoista, joita hänellä on ollut käytössä varhaiskasvatuksen opettajan urallaan. Tutkimuksen teoriatausta koostuu monikielisuuden määrittelystä, sekä ryhmän ja osallisuuden käsitteistä. Monikielisyys käsitteenä pitää sisällään laajasti kaikenlaisen kielen ilmenemiseen liittyvän vaihtelun. Tässä tutkimuksessa monikielisyys tarkoittaa useampaa kuin yhtä kieltä, jotka ilmenevät yksilön kieliresursseissa sekä päivittäisissä kielenkäytön ympäristöissä. Ryhmän ja osallisuuden käsitteet taas muodostuvat yksilön mahdollisuuksista olla aktiivinen ja tasavertainen jäsen varhaiskasvatusryhmässään.

Tutkimusmenetelmä oli laadullinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin yhdestä Pirkanmaalaisesta varhaiskasvatusryhmästä syksyllä 2022. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin haastattelua ja havainnointia. Ensimmäisenä aineistonkeruumenetelmänä toimi varhaiskasvatuksen opettajan haastattelu, joka toteutettiin teemahaastatteluna. Toisena menetelmänä toimi useampana ajankohtana tehty havainnointi opettajan omassa varhaiskasvatusryhmässään. Havainnoinnin apuna käytettiin kahta eri havainnointilomaketta. Litteroitu haastatteluaineisto, sekä havainnointilomakkeilla saatu aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä kielen kehityksen tukemisen osalta neljä eri luokkaa, joihin opettajan keinot voidaan jakaa. Ryhmäytymisen osalta näitä luokkia on kaksi. Sekä ryhmäytymiseen, että kielen kehityksen tukemisen luokat ovat seuraavat: opettajan omaan toimintaan kohdistuvat keinot sekä lasten toimintaan kohdistuvat keinot. Kielen kehityksen tukemisessa on lisäksi myös luokat ympäristöön kohdistuvat keinot, sekä lapsen oman toiminnan korostaminen. Päätuloksena voidaan todeta, että opettajan keinot ovat pääosin tiedostamattomia ja arjen toimintaan sitoutuvia. Kuitenkin opettajan toiminnassa on nähtävissä myös tiedostettuja keinoja, muun muassa pienryhmätoiminnan järjestäminen ja erilaisten kuvakorttien käyttäminen. Kielen oppimista sekä ryhmäytymistä tapahtuu varhaiskasvatuksen arjessa paljon ikään kuin itsestään, mutta monikielinen lapsi tarvitsee näiden osa-alueiden vahvistamiseksi myös paljon opettajan apua ja rohkaisua.

Avainsanat: varhaiskasvatus, monikielisyys, kieli, ryhmä, osallisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>MONIKIELISYYS</b> .....	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>RYHMÄ JA OSALLISUUS</b> .....	<b>10</b>
3.1	Ryhmä ja ryhmäytyminen .....	10
3.2	Osallisuus.....	11
3.3	Kielen rooli ryhmäytymisessä .....	13
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>16</b>
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset .....	16
4.2	Tutkimusmenetelmä .....	16
4.3	Aineistonkeruu .....	17
4.3.1	<i>Haastattelu</i> .....	18
4.3.2	<i>Havainnointi</i> .....	19
4.4	Aineistojen analyysi .....	21
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>23</b>
5.1	Varhaiskasvatuksen opettajan keinoja monikielisen lapsen kielen kehityksen tukemisessa .....	23
5.1.1	<i>Opettajan omaan toimintaan kohdistuvat keinot</i> .....	23
5.1.2	<i>Lapsiin kohdistuvat keinot</i> .....	25
5.1.3	<i>Ympäristöön kohdistuvat keinot</i> .....	27
5.1.4	<i>Lapsen oman toiminnan korostaminen</i> .....	28
5.2	Varhaiskasvatuksen opettajan keinoja monikielisen lapsen ryhmäytymisen tukemisessa .....	28
5.2.1	<i>Opettajan omaan toimintaan kohdistuvat keinot</i> .....	29
5.2.2	<i>Lapsiin kohdistuvat keinot</i> .....	30
<b>6</b>	<b>TULOSTEN TARKASTELU</b> .....	<b>31</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>35</b>
<b>8</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>40</b>
<b>9</b>	<b>LIITTEET</b> .....	<b>44</b>
	Liite 1. Teemahaastattelurunko.....	44
	Liite 2. Havainnointilomake 1 .....	45
	Liite 3. Havainnointilomake 2 .....	46

# 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajan keinoja muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvien lasten kielen kehityksen sekä ryhmytymisen tukemisessa. Tapaustutkimukseen on haastateltu ja havainnoitu opettajaa hänen ajatuksistaan ja keinoistaan tukea lapsia edellä mainituilla osa-alueilla. Tutkimuksen aihe nousi omasta mielenkiinnosta tulevaisuuden työelämän suhteen, sillä eri kielitaustoista tulleiden lasten tasavertainen huomiointi on aina vain ajankohtaisempaa ja tärkeämpää. Tilastokeskuksen (2021) mukaan suomessa asuvien ulkomaalaistaustaisten kokonaismäärästä 19 % oli lapsia, eli 0–14-vuotiaita. Vaikka määrä on muihin maihin verrattuna melko pieni, on esimerkiksi toisen sukupolven maahanmuuttajalasten määrä kuitenkin myös suomessa kasvussa (Arvola ym., 2017). Tämän vuoksi niiden valmiuksien kehittäminen, joita kielellisesti eri taustoista tulevien lapsien kohtaamiseen tarvitaan, ovat yhä perustellumpaa.

Varhaiskasvatussuunitelman perusteiden (Opetushallitus, 2022) mukaan jokaista lasta tulee kohdella yhdenvertaisesti ja tasa-arvoisesti, näin myös kielellisen kehityksen sekä ryhmään kuulumisen osalta. Kieli on oleellinen osa lapsen oppimista ja se toimii myös välineenä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Varhaiskasvatuksen opetuskielen, eli suomen tai ruotsin kielen taitojen kehittymistä tuetaan kasvatuksessa ja opetuksessa monipuolisesti, mutta oleellista on myös huomioida se rikas kielellinen ympäristö, jossa lapset muuten kasvavat (Opetushallitus, 2022).

Monikielisyydellä tarkoitetaan muun muassa yksilöiden ja yhteisöjen kielenkäytössä näkyviä erilaisia kieliä ja kielimuotoja (Dufva & Pietikäinen, 2013). Monikielisyys näkyykin myös varhaiskasvatuksen arjessa yhä enenevässä määrin, esimerkiksi perheiden kielellisinä moninaisuuksina (Honko & Mustonen, 2020b). Suomen kielen oppiminen on lapsen tulevaisuuden kannalta olennaista, joten keinot sen kehittämiseksi olisi hyvä aloittaa jo varhaiskasvatuksessa. Monikielisyyden tunnistaminen ja tukeminen hyödyttävätkin yksilön hyvinvointia

monipuolisesti (Honko & Mustonen, 2020b). Myös lapsen ryhmään kuulumisen kokemukset vahvistavat lapsen positiivista minäkuvaa ja sen myötä toimivaa arkea varhaiskasvatuksessa. Lasten omat kokemukset varhaiskasvatuksen toiminnasta ja yhdessä toimisesta linkittyvätkin vahvasti heidän vuorovaikutussuhteissaan toisiin lapsiin sekä kasvattajiin (Arvola ym., 2020b). Monikielisen lapsen ryhmäytymisen kannalta kieli onkin tärkeässä roolissa, sillä sen avulla lapsi pystyy luomaan suhteita niin kasvattajiin kuin vertaisiinsakin. Arvolan ym. (2020b) aikaisempien tutkimusten tulosten mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus toteutuu juuri ryhmän leikkitilanteissa muiden lasten kanssa. Usein monikieliset lapset kuitenkin tarvitsevat myös kasvattajien apuja päästäkseen sosiaalisesti mukaan muiden lasten leikkeihin (Arvola ym., 2020b). Kielen kehitys on lapsuudessa vahvimillaan ja varhaiskasvatuksen opettajan rooli on siksi monikielisen lapsen suomen kielen kehityksen tukemisessa oleellinen. Opettajalla on paljon mahdollisuuksia myös auttaa monikielistä lasta pääsemään osaksi varhaiskasvatusryhmää, jonka kesken kielellistä kehitystä myös olennaisesti tapahtuu. Varhaiskasvatushenkilöstön tuleekin ohjata ja muovata ryhmänsä toimintaa siten, että jokaisella lapsella on kielelliset mahdollisuudet osallistua ja olla osallisena ryhmän toiminnassa (Malinen, 2019).

Honko ja Mustonen (2020b) toteavat, että monikielisyyttä on varhaiskasvatuksen kontekstissa tutkittu pääosin yhteen tai muutamaankielen kohdistuvien kielipainotusohjelmien näkökulmasta. He kertovatkin, että muilta osin tutkimustietoa monikielisyyden tukemisesta varhaiskasvatuksessa on saatavilla hyvin niukasti. Varhaiskasvatuksen toteuttamisen tueksi olisi hyvä saada monipuolisesti lisää tietoa erilaisista keinoista tukea monikielisyyttä ja kielitietoisuutta (Honko & Mustonen, 2020b). Monikielisten lasten ryhmäytymistä ja osallisuutta taas ei ole varhaiskasvatuksessa tutkittu kovinkaan paljoa (Lastikka & Kangas, 2017). Tämän tutkimuksen myötä haluan antaa lisää tietoa siitä, kuinka eri varhaiskasvatusyksiköissä monikielisyyttä tuetaan, sekä millaisia keinoja opettajalla voi olla monikielisyyden ja ryhmäytymisen tukemiseksi. Suomen kielen kehityksen tukemisen lisäksi on olennaista myös tutkia, miten monikielisten lasten oman äidinkielen ilmenemistä ja kehitystä tuetaan.

Tämän tapaustutkimus koostuu monipuolisesta teoriataustasta, jossa avaan monikielisyyden käsitettä yleisellä tasolla sekä tarkastelen sen rajausta

tässä tutkimuksessa. Toisena käsitteenä avaan ryhmään ja osallisuuteen liittyviä määritelmiä, sekä pohdin myös kielen ja ryhmäytymisen välistä yhteyttä. Tutkimuksen toteutuksesta kerron myös tietoa tapaustutkimuksesta, sekä haastattelusta ja havainnoinnista aineistonkeruutapoina. Lopuksi tutkimustulosten avulla pohdin varhaiskasvatuksen opettajan keinoja tukea monikielisen lapsen kielen kehitystä ja ryhmäytymistä.

## 2 MONIKIELISYYS

Monikielisyys on käsitteenä laaja ja sitä voi lähestyä monesta eri kielen käytön näkökulmasta. Monikielisyys käsitteen pohjaksi on olennaista pohtia myös yleisesti kielen käsitettä. Malisen (2019) mukaan lyhyesti ja selkeästi avattuna kieli voi olla mikä tahansa kommunikaation väline, jonka avulla yksilö välittää merkityksiä toiselle ihmiselle. Hän avaa kielen näkökulmaa vertauskuvalla, jossa omaamme kieli on ikään kuin linssi, jonka läpi maailmaa katsomme, eikä linssi ole samanlainen kahdella ihmisellä, eikä maailma näytä samalta kahden tai useamman linssin läpi katsottuna. Yksilölle kieli on oleellinen, kun määritellään ja luokitellaan ympärillä olevia asioita ja ilmiöitä (Malinen, 2019). Halmeen (2011) ja Dufvan ym. (2011) artikkeleiden mukaan kieltä ei voida lähestyä pelkästään yksilön kielen käytön kannalta, vaan kieli toimii toiminnan ja osallisuuden mahdollistajana sekä monikielisinä resursseina, eikä kielen oppiminen onnistu ilman muiden kielenkäyttäjien tukea ja yhdessä tapahtuvaa kielellistä toimintaa. Sen sijaan, että yksilön tulisi omata täydellinen kielitaito, on kieltä oleellisempaa tarkastella juuri yhteisöllisenä ja vuorovaikutuksellisenä toimintana (Halme, 2011; Dufva ym., 2011). Kieli ohjaa yksilön käyttäytymistä ja sosiaalistumista, mutta myös yksilö muokkaa omilla kielenkäytön tavoillaan esimerkiksi työyhteisön, luokan tai kaveripiirin sanomisten ja kielellisten resurssien tapoja (Honko & Mustonen, 2018).

Monikielisyys pitää sisällään kaikkiin maailman eri kieliin kuuluvaa kaiken tasoista kielitaitoa ja puhetta (Honko & Mustonen 2020a; Honko & Mustonen, 2018). Honko & Mustonen kertovat artikkeleissaan, että monikielisyys osa-alueina voidaan nähdä myös kielen käytön eri tilanteisiin liittyvää vaihtelua, johtuen esimerkiksi ihmisryhmästä, tekstilajeista tai tieteenalasta. Heidän mukaansa kielen käyttämiskriteerin näkökulmasta jokainen ihminen on monikielinen, sillä kaikkien kielten, jopa äidinkielen oppiminen ja käyttäminen on

jatkuvaa ja elinikäisesti muovautuvaa. Yksilön kielivarannossa on usein elementtejä päivittäin omaksutuista kieliympäristöistä, joten niiden hahmottaminen kuuluvaksi vain yhteen tiettyyn kieleen on usein sosiaalisesti omaksuttua (Honko & Mustonen, 2020a; Honko & Mustonen, 2018). Dufva & Pietikäinen (2013) lähestyvät monikielisyttä myös laajan monikielisyysnäkömyksen kannalta, jossa ei nähdä tarpeellisenä erottaa sitä puhutaanko monikielisyudessa kaksikielisydestä tai useamman kielen monikielisydestä. Hongon ja Mustosen (2018) mukaan monikielisyttä ei edes voida tyhjentävästi määritellä tarkoittamaan vain listaa siitä, kuinka montaa eri kieltä yksilö tai yhteisö käyttää. Tässä tutkimuksessa tarkoitan monikielisydellä sitä, että henkilön kieliresursseihin kuuluu oman äidinkielen lisäksi myös alkeita vähintään yhdestä hänelle vieraasta kielestä. Monikielinen henkilö kuulee hänelle vierasta kieltä päivittäisissä ympäristöissään ja mahdollisesti myös itse tuottaa tätä kieltä. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole määritellä ja tutkia muita monikielisyteen liittyviä osa-alueita. Monikielisyden tutkiminen tässä tutkimuksessa painottuu monikielisyden ilmenemisestä varhaiskasvatusyksikössä, sekä keskittyy pääasiassa suomen kielen kehityksen tukemiseen.

Aikaisemmin kaksi- ja monikielisten lasten kielen kehittymisen on nähty ongelmallisena, ikään kuin toinen kieli heikentäisi toisen kehittymistä (Dufva & Pietikäinen, 2013; Honko & Mustonen, 2018; Malinen, 2019). Edellä mainituissa lähteissä kerrotaan, että yksikielisyys on ollut lähes aina normi, ja sen myötä myös käsitykset monikielisydestä ovat saaneet negatiivisen värityksen. Hongon ja Mustosen (2018) mukaan nykytutkimusten valossa monikielisyudessa on kuitenkin kehittyvälle lapselle paljon etuja esimerkiksi tarkkaavaisuutta vaativissa tehtävissä, oman toiminnan tarkoituksenmukaisessa ohjauksessa sekä olennaisen erottamisesta epäolennaisesta. Monikieliselä lapsella kielitaito liittyen sanastoon tai kielioppiin voi kuitenkin olla eri kielten kohdalla eri tasolla. (Dufva & Pietikäinen, 2013; Honko & Mustonen, 2018; Malinen, 2019). Olennaista on kielen kehityksen kannalta siis pohtia myös monikielisten lasten oman äidinkielen roolia ja ilmenemistä varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksessa on erityisen paljon alueellisia ja paikallisia eroja taidoissa kohdata monikielisyttä, sekä tukea lasten kehittyvää kielitietoisuutta (Honko & Mustonen, 2020a; Honko & Mustonen 2020b). Honko ja Mustonen

(2020a; 2020b) huomasivat tutkimuksissaan, että kaikilla opettajilla ei ole pedagogista pääomaa tutustua lapsen kielellisiin resursseihin, eikä tietoa siitä, mitä näillä resursseilla voisi päiväkodin arjessa tehdä. He kertovat myös, että monikielisyys on usein haastavaa nähdä positiivisessa valossa, voimavarana, sillä monien kielitaustaisten lasten myötä tarvitaan myös monipuolisempia keinoja arjen sujumuuden varmistamiseksi. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että lasten monikielisyys ja siihen liittyvät toimintatavat voivat muovautua luontevaksi osaksi varhaiskasvatuksen toimintaa (Honko & Mustonen, 2020a; Honko & Mustonen 2020b). Yhteisen kielen puuttuminen, etenkin hoidon alkuvaiheessa on rankkaa sekä lapselle, että henkilöstölle, mutta aika ja valmiudet, sekä erilaisuuden ja epävarmuuden sietäminen auttavat eri kielitaustaan liittyvissä haasteissa (Malinen, 2019).

Hongon ja Mustosen (2018; 2020b) mukaan jo monikielisuuden tunnistaminen ja hyväksyminen osaksi varhaiskasvatuksen päivittäisiä toimintatapoja auttaa monikielisiä lapsia osallistumaan ja toimimaan hänelle merkityksellisessä ympäristössä. Opettajien ja kasvattajien monikielisyyttä kohtaan liittyvillä asenteilla on merkitystä, sillä opettajien valinnat joko vahvistavat tai heikentävät lapsen hyvinvointia sekä eri kielten asemaa lapsen arjessa. (Honko & Mustonen, 2018; Honko & Mustonen, 2020b). Varhaiskasvatusikäisten lasten kielellinen maailma on monipuolista ja vaihtelevaa, sillä lapset omaksuvat kielellisiä ilmaisuja ja nyansseja esimerkiksi televisiosta, peleistä ja vanhemmilta sisaruksilta (Chumak-Horbatsch, 2012). Monikielisuuden tukemisessa opettajan on olennaista myös tarttua näihin kielellisiin yksityiskohtiin, sillä lasten aloitteissa on paljon mahdollisuuksia eri kielimuotojen opettamiselle ja ihmettelemiselle. Kielen oppiminen on lapselle luontaisinta yhteisessä toiminnassa niin vertaisryhmässä kuin aikuistenkin kanssa, joten jokapäiväisten kasvokkain tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden luominen opettajan toimesta auttaa monikielistä lasta pääsemään osaksi ryhmää sekä oppimaan kieltä (Chumak-Horbatsch, 2012; Savijärvi, 2013). Monikielisuuden ilmeneminen ja sen moninaiset osa-alueet luovat varmasti haasteita varhaiskasvatuksen opettajille, mutta kielelliset osa-alueet ovat tärkeitä yksilön identiteetin ja myöhemmän kehityksen sekä yhteiskuntaan pääsemisen kannalta.

# 3 RYHMÄ JA OSALLISUUS

## 3.1 Ryhmä ja ryhmäytyminen

Ryhmän määrittelyssä voidaan käyttää monia eri lähtökohtia, mutta yksinkertaisimmillaan ryhmä tarkoittaa kahta tai useampaa ihmistä, joilla on jotakin yhteistä toistensa kanssa (Brilhart 1970). Ryhmän jäsenet ovat tietoisia toisistaan ja usein vuorovaikutussuhteessa toinen toiseensa (Baron & Kerr, 2003). Aikaisemmin mainittujen lähteiden mukaan ryhmät ovat avainasemassa kaikessa ihmiskokemuksissa. Ryhmä eli kokonaisuus koostuu siis ihmisistä, eli osista, jotka ovat liittyneitä tai liitettyjä toisiinsa monilla eri tavoilla (Brilhart, 1970). Sekä Brilhartin (1970), että Baronin & Kerrin (2003) mielestä oleellista on, että ryhmälle muodostuu tai sille muodostetaan normit, eli yhteiset säännöt ja toimintatavat, jotka ohjaavat käyttäytymistä ja kommunikaatiota ryhmän kesken. He korostavat myös, että ryhmän kaikkien osallistujien tulee olla tietoisia ryhmään kuulumisesta ja usein kaikkien menestyminen riippuu ryhmän toisista jäsenistä. Kun ryhmän koko kasvaa, myös ryhmän jäsenten henkilökohtaiset vuorovaikutussuhteet lisääntyvät, mutta isommassa ryhmässä voi olla vähemmän sosiaalisuutta ja jäsenten välisiä kohtaamisia. (Baron & Kerr, 2003; Brilhart, 1970).

Varhaiskasvatusyksiköt muodostuvat eri ikäisistä ja erilaisista lapsista sekä heidän opettajistaan ja hoitajistaan, sekä muusta päiväkodin henkilöstöstä. Lapsiryhmien koko sekä henkilöstön suhdeluku vaihtelevat yksiköittäin, mutta varhaiskasvatuslaissa (34–38 §) on määrätty, että ryhmien tulee olla pedagogisesti perusteltuja sekä niissä tulee noudattaa ryhmien enimmäiskokoon sekä tukeen liittyviä säännöksiä. Ryhmän toiminta suunnitellaan yhdessä moniammatillisesti, niin opettajien, erityisopettajien, sosionomien sekä muun henkilöstön kanssa (Opetushallitus, 2022). Varhaiskasvatusryhmä on monelle lapselle ensimmäinen isompi sosiaalinen ryhmä, joten siihen kuulumisen ja siinä osallisena toimiminen sekä oppiminen ovat olennainen osa lapsen hyvinvointia.

Usein varhaiskasvatusryhmien toimintaa järjestetään pienemmissä ryhmissä, pienryhmissä, jossa lapset asetellaan pienempiin ryhmiin tarkoituksena tehostaa ja ohjata oppimista (Lou ym., 1996). Loun ym. (1996) mukaan pienryhmissä oppiminen on usein monimuotoisempaa, sillä siinä pystytään hyödyntämään kohdistettua tehtävänantoa, sekä vertaisilta oppimista. He kertovat, että yleisesti pienryhmissä toimineet oppilaat saavuttivat tehtävässä enemmän sekä säilyttivät pidempään mielenkiinnon tehtävään kuin oppilaat yhdessä isossa ryhmässä. Pienryhmien muodostaminen tulisi kuitenkin olla harkittua, sekä siinä tulisi ottaa huomioon yksilöiden väliset ominaisuudet, jotta positiivisen oppimisen mahdollisuus lisääntyisi (Lou ym., 1996). Varhaiskasvatuksessa pienryhmissä toimiminen usein auttaa lasta keskittymään paremmin sekä antaa mahdollisuuden opetella ryhmässä toimimisen alkeita. Kielellisessä oppimisessa pienemmissä ryhmissä leikkiminen ja touhuaminen ovat avainasemassa, sillä esimerkiksi leikin sanoittaminen ääneen auttaa myös monikielistä lasta omaksumaan kieltä. Kielen oppimisessa ryhmäkoon sääteleminen tukee kielen oppimista, sillä pienemmässä ryhmässä kielen käyttö ja puhuminen on monipuolisempaa, eikä esimerkiksi melutaso ole liian suuri ja estä näin sanojen oikein kuulemistä (Halme, 2011). Isomman ryhmän sisällä ohjattu ja vapaa pienryhmätoiminta ja varhaiskasvatuksessa erityisesti leikki luovat lapsille monipuolisesti tilanteita jakaa kielellisiä resursseja muiden lasten kanssa.

### *3.2 Osallisuus*

Osallisuus nähdään ryhmän toimintaan liittyvänä alakäsitteenä, ja sen avulla voidaan tukea ryhmän jäsenten tasavertaista osallistumista ryhmässä. Varhaiskasvatusryhmän arkeen ja toimintaan liittyy olennaisesti osallisuuden käsite, joka on usein esillä varhaiskasvatuksesta puhuttaessa. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuureissa edistetään osallisuutta tukevia toimintatapoja, kuten lasten sensitiivistä kohtaamista sekä positiivisia kokemuksia nähdäksi ja kuulluksi tulemisesta (Opetushallitus, 2022). Osallisuus käsittää kaiken päiväkodin arjen toiminnan ja rutiinit, joissa lapsi nähdään aktiivisena toimijana. Osallisuus liittyy olennaisesti myös sosiaalisiin suhteisiin ja ryhmätoimintaan, jossa vuorovaikutuksessa kaikki osallistujat; kasvattajat sekä

lapset ovat tasa-arvoisia (Leinonen, 2020). Varhaiskasvatusryhmässä toimivien lasten kokemukset osallisuudesta määrittävätkin usein vuorovaikutussuhteista toisiin lapsiin ja kasvattajiin (Venninen ym., 2010). Osallisuus liittyy myös ryhmän rakentumiseen, sillä ryhmän muodostaminen varhaiskasvatuksessa vaatii opettajalta lasten osallisuuden tukemisen taitoja (Rasku-Puttonen, 2006). Opettajilla tulee olla tietoja ja taitoja hyödyntää lapsilta saatua tietoa ja sitä kautta auttaa heitä osallistumaan ryhmän toimintaan ja osallistaa heitä siinä (Arvola ym. 2020b; Venninen ym., 2010). Monipuolisuudessaan osallisuus sisältää siis kaiken varhaiskasvatuksessa tapahtuvan toiminnan, johon lapset liittyvät ja joissa heille annetaan mahdollisuus toimia aktiivisina osallistujina. Ryhmän toimintaa edellyttää ja edistää osapuolien moninainen osallisuus ja monikielisten lasten mahdollisuudet toimia osallisena lisääntyvät opettajien osallistavien keinojen myötä.

Eri kielitaustoista tulevien lasten osallisuus ryhmässä ei aina ole yksiselitteistä ja helppoa. Kieli ei ole vain kommunikaation väline, vaan se muodostaa olennaisen osan ihmisen identiteetistä, sekä mahdollistaa myös ryhmään ja yhteisöön kuulumisen (Eerola-Pennanen, 2013). Arvolan omien, sekä hänen muiden tutkijoiden kanssa (2020a; 2017; 2020b) tehtyjen aikaisempien tutkimusten mukaan eri kieli- ja kulttuuritaustaisista lapsista tehtyjen havaintojen myötä heillä ilmeni vähemmän osallisuutta verrattuna kantaväestön lapsiin. He kertovat, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuus toteutui pääasiassa erityisesti leikki-tilanteissa muiden lasten kanssa, sillä leikki-tilanteissa on helpoin luoda kontakteja toisiin lapsiin ja aikuisiin. Tutkimuksissa on myös havaittu eri kulttuuri- ja kielitaustaisilla lapsilla olevan kuitenkin kantaväestöön kuuluvia lapsia vähemmän sosiaalisia suhteita havainnoinnin aikana. (Arvola, 2021; Arvola ym., 2020a; Arvola ym., 2017; Arvola ym., 2020b).

Maahanmuuttajataustaisilla lapsilla varhaiskasvatuksen opetuskielen taidon puutteen myötä ulkopuolisuuden ja eksymisen tunteet ovat yleisiä (Arvola ym., 2017; Chumak-Horbatsch, 2012). He kertovat, että kielitaito ja ystävyys-suhteet mahdollistavat vertaissuhteiden maailmaan liittymisen, sekä sen jakamisen ja nämä ovat myös tärkeitä osallisuuden ulottuvuuksia. Kielimuurin myötä monikieliset lapset voivat kokea vahvasti ymmärtämättömyyttä ja riittämättömyyttä varhaiskasvatuksen arjessa (Arvola ym., 2017). Ymmärretyksi tuleminen voi vaatia monikieliseltä lapselta ponnistelua voimavarojensa

äärirajoilla. Osallisuus määritelläänkin myös jokaisen lapsen henkilökohtaisena kokemuksena siitä, miten hänet kuullaan, nähdään ja kohdataan varhaiskasvatusyhteisössä (Leinonen, 2020). Jokaisen lapsen tasavertainen kohtaaminen on yksi tärkeimmistä varhaiskasvatusta ohjaavista arvoista, mutta sen toteutumiseksi on opettajien tiedostettava kasvatuskäytäntöjä monilta eri osa-alueilta.

### *3.3 Kielen rooli ryhmäytymisessä*

Osallisuus ja ryhmään kuulumisen ovat vahvasti kietoutuneita toisiinsa, ja kielen rooli niihin liittyvissä tilanteissa on vaihteleva. Eerola-Pennanen (2013) kertoo, että lapsen luonteesta riippuen, voi toinen kokea suomen kielitaidon puuttumisen myötä vahvastikin ulkopuolisuuden tunteita ja irrallisuutta ryhmässä, mutta toinen lapsi taas voi muun muassa leikin ja yhteisen toiminnan avulla sulautua osaksi ryhmää luontevastikin. Sujuvan suomen kielen avulla osallistuminen sosiaalisen ryhmän toimintaan on luontevaa, mutta ilman kielitaitoa ryhmän suhteiden muodostuminen voi nousta olennaiseksi tekijäksi lapsen ryhmään kuulumiseen liittyen (Eerola-Pennanen, 2013). Arvolan ym. (2017) tutkimuksen mukaan monikielisten lasten on vaikeampi liittyä mukaan ryhmän sosiaalisiin tilanteisiin, vaikka lapsen sosiaaliset taidot olisivatkin lähes samalla tasolla kuin suomenkielisten vertaisten. Tällaiset tutkimustulokset osoittavat, että kielellä on oma roolinsa lapsen ryhmään kuulumisessa. Jaettu yhteinen kieli avaa enemmän ja monipuolisempia mahdollisuuksia yhteiseen toimintaan ja leikkiin. Yhteinen kieli avaa monikieliselle lapselle myös merkityksellisen mesotason toimivuuden, jossa lapsen ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä toimii vastavuoroinen ymmärrys (Arvola, 2021).

Kuitenkin Arvolan ym. (2020a) tutkimuksessa nousee esille leikin tärkeys lasten keskinäisten suhteiden muodostumisessa ryhmässä. Leikki on merkittävässä roolissa, kun saatetaan lapsia toimimaan yhdessä ja ryhmän kanssa. Lapsesta riippuen ei-suomenkielisillä lapsilla voi olla vaikeuksia pysyä kehittyvän leikin mukana kielen osalta, mutta leikissä he myös saavat tärkeää kielipääomaa muilta lapsilta toiston ja nimeämisen avulla (Arvola ym., 2020a).

Pahimmassa tapauksessa kieli, tässä tutkimuksessa suomen kielen puuttuminen, voi olla ryhmästä pois sulkeva tekijä, mutta lasten toimintatavat tuntien, he usein opettavat toinen toisiaan yhdessä ja yhteisymmärryksessä toimien. Leikin tiimellyksessä yhteinen kieli voi löytyä sekoituksesta monia eri kieliä, tai eleiden ja ilmeiden avulla, eikä sanastolla tai sanamuodoilla silloin ole väliä.

Kielen oppiminen ja kehittyminen tapahtuu usein arjen moninaisissa tilanteissa ja tehokkainta kehittyminen on silloin kun kieltä käytetään aktiivisesti (Honko & Mustonen, 2018). Uuden kielen oppiminen on kuitenkin aina myös enemmän kuin vain puhumaan oppimista; se pitää sisällään myös sosiaalisen hyväksynnän, jolloin kielen avulla on helpompi päästä mukaan yhteiseen toimintaan (Chumak-Horbatsch, 2012). Kielen oppimisen tilanteet ovat varhaiskasvatuksessa usein luontaisesti ja tiedostamatta tapahtuvia, sillä arjen tilanteissa lasten kanssa on käytössä paljon kieleen liittyviä keinoja arjen sujuvoittamiseksi. Kielen oppiminen nitoutuu usein hyvinkin tehokkaasti osaksi arkea, jolloin kieltä opettelevat lapset suuntaavat tarkkaavaisuutensa yleensä enemmän tekemiseen kuin kielen omaksumiseen (Savijärvi, 2013). Tärkeimpiä kielen oppimisen lähtökohtia ovat opettajan herkkyys tunnistaa sellaiset tilanteet, joissa kielen opettaminen on mahdollista, sekä lasta havainnoimalla tunnistaa lapsen lähtökohdat kielen oppimiselle ja tarpeille (Halme, 2011). Oikeanlaiset ja -aikaiset tavat opettaa kieltä, sekä tietämys lapsen kehityksestä ja sen osa-alueista auttavat opettajaa luomaan oikeanlaisia tilanteita kielen opettamiselle. Varhaiskasvatusikäiselle lapselle ei tietenkään voi opettaa esimerkiksi uuden kielen sanastoa samalla tavalla kuin yläkouluikäiselle nuorelle, vaan olennaista on, että kielen oppiminen ja omaksuminen tapahtuu lapsen yksilöllisistä lähtökohdista. Kielen opettaminen on tehokkainta silloin kun sitä pystytään hyödyntämään monissa eri tilanteissa, esimerkiksi leikeissä, toiminnallisuuden avulla, havainnollistamalla sekä kuvia ja ympäristöä hyväksi käyttämällä (Halme, 2011). Näiden arjessa luontaisesti tulevien tilanteiden lisäksi voidaan lapselle järjestää myös tietoisia oppimistuokioita, jotka rakentuvat kielen oppimisen ympärille. Tällaisia voivat olla esimerkiksi kielisuihku, jossa lapsille järjestetään uuden kielen oppimiseen lyhyitä tuokioita (Mård-Miettinen ym., 2015). Varhaiskasvatuksen kontekstissa tällaisia tuokioita voi järjestää esimerkiksi puheterapeutti tai erityisopettaja ja näiden tuokioiden sisältöinä voi toimia muun

muassa kieliopilliset asiat. On tärkeää, että puhekielen lisäksi monikielinen lapsi oppii myös oikeanlaisen kirjoituskielen, sekä monipuolisesti myös sanastoa, joka ei toistu päiväkodin arjessa.

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## *4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset*

Tämän tutkimukseni tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajan keinoja monikielisen lapsen suomen kielen kehityksen sekä ryhmäytymisen tukemisessa. Tutkimuksessani monikielisen lapsen kielen kehityksen tukeminen rajautuu lapsen suomen kielen kehityksen tukemiseen, mutta tarkastelen myös sitä, miten opettaja huomioi ja tukee lapsen oman äidinkielen ilmenemistä. Lisäksi tutkin myös suomen kielitaidon roolia lapsen ryhmäytymisessä ja osallisuudessa. Tutkimuskysymyksiä muotoutui kaksi:

Millaisilla keinoilla varhaiskasvatuksen opettaja tukee monikielisen lapsen suomen kielen kehitystä?

Millaisia monikielisen lapsen ryhmäytymistä tukevia käytäntöjä opettajalla on?

## *4.2 Tutkimusmenetelmä*

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, sillä se keskittyy selittämään opettajan keinoja tukea monikielisen lapsen kielen kehityksen sekä ryhmäytymistä ilmiönä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään saamaan rikasta ja yksityiskohtaista tietoa valitusta ilmiöstä, sekä ymmärtämään sitä (Eskola & Suoranta, 1998; Juuti & Puusa, 2020). Eskola & Suoranta määrittelevät laadullisen tutkimuksen olevan karkeimmillaan ei-numeerista aineistoa ja sen selkeää analysointia. Laadullisen tutkimuksen analyysillä pyritään tiivistämään aineisto ja tekemään siitä teoreettisesti ymmärrettävä tulkinta. (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullinen tutkimus etenee usein induktiivisesti, eli siinä pyritään tekemään johtopäätöksiä ja tulkintaa kerätystä aineistosta käsin (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksessani pyrin keräämään tietoa erilaisista keinoista tukea monikielistä lasta, sekä

pohtimaan ja ymmärtämään opettajan käsityksiä ja ajatuksia näiden keinojen takana.

Halusin tutkimuksessani päästä yksityiskohtaisesti sisälle tutkittavaan ilmiöön ja saada siitä mahdollisimman monipuolista tietoa, joten tutkimukseni muotoutui tapaustutkimukseksi. Laineen ym. (2007) mukaan tapaustutkimuksessa tutkimuskohteena on yksi tapaus tai pieni joukko tapauksia, esimerkiksi ihmiset yksilöinä tai ryhminä. Aineistonkeruu tapahtuu tapaustutkimuksessa yleensä useammalla kuin yhdellä aineistonkeruutavalla, kuten tässä tutkimuksessa haastattelemalla ja havainnoimalla (Laine ym., 2007). Pelkän haastattelun avulla saadusta aineistosta kuva kyseisestä ilmiöstä olisi jäänyt todella suppeaksi, joten useampana kertana tapahtuvan havainnoinnin avulla ilmiöstä saa laajemman ja yksityiskohtaisemman käsityksen. Tapaustutkimuksessa ilmiötä tarkastellaan sen omassa kontekstissa, jossa tapahtuva toiminta on luonnollisimmillaan (Piekkari & Welch, 2020). Haastattelujen ja havainnointien tekeminen paikan päällä varhaiskasvatusyksikössä mahdollistaa mahdollisimman luonnollisen tapahtumien kulun, jolloin kerätty aineisto on kattava ja monipuolinen. Tapaustutkimuksen tekeminen voidaan aloittaa tutkimuskohde edellä, jolloin etsitään sopiva tapaus ja sen tutkimisessa käytetään tiettyjä käsitteitä ja teorioita (Laine ym., 2007). Oma tutkimukseni muodostui juuri näistä lähtökohdista, sillä ensin huomioni kiinnittyi mielenkiintoiseen tutkittavaan asiaan, eli suomen kielen ja ryhmäytymisen tukemiseen, ja tämän jälkeen aloin laajentamaan käsitystäni kyseisestä ilmiöstä kirjallisuuden ja käsitteiden avulla. Tutkimukseni tavoitteena on aineistoon nojaten pyrkiä avaamaan ilmiötä yhden tapauksen osalta, mutta myös yleistää ja vertailla tutkimuksen tuloksia muihin samankaltaisiin tutkimuksiin (Laine ym., 2007).

### *4.3 Aineistonkeruu*

Tutkimukseni aineisto kerättiin yhdestä Pirkanmaalaisesta päiväkodista haastattelemalla varhaiskasvatusryhmän opettajaa, sekä havainnoimalla häntä useampana ajankohtana hänen varhaiskasvatusryhmässään. Havainnointi kohdistui opettajaan, sekä hänen varhaiskasvatusryhmäänsä, johon kuului ja on kuulunut maahanmuuttajataustaisia lapsia. Vaikka tutkimus kohdistui opettajaan,

on opettajan toiminta kiinteästi vuorovaikutuksessa lasten kanssa, kysyttiin kirjallinen lupa myös havainnointitilanteessa mukana olleen lapsen vanhemmilta. Aineistonkeruumenetelmä oli siis Laineen ym., (2007) mukaan aineistotriangulaatio, eli aineisto on kerätty useammilla eri tavoilla käyttäen esimerkiksi haastatteluaineistoa ja havainnointia. Heidän mukaansa aineistoa kerätessä tutkijan on pohdittava tarkkaan, millaisilla tavoilla aineisto toimii apuna vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Myös aineiston rajaaminen on olennaista, sillä tapaustutkimukselle tyypillinen perinpohjainen paneutuminen tiettyyn ilmiöön, saattaa tuottaa aineistoa liaksikin (Häikiö & Niemenmaa, 2007). Tutkimuskysymykset siis toimivat apuna aineiston hankinnan ohjaamisessa ja rajaamisessa (Laine ym., 2007; Häikiö & Niemenmaa, 2007). Tämän tutkimuksen aineistoon paneutuminen oli rajattava tiedonantajan ja tutkimuksen tekijän aikataulun puutteissa, mutta haastattelu ja havainnointiaineisto olivat kattavia. Olennaista on kuitenkin myös pohtia, miten vielä laajempi aineisto olisi voinut tuottaa tutkimukselle.

#### 4.3.1 Haastattelu

Ensimmäinen aineistonkeruumenetelmäni oli haastattelu, joka onkin Eskolan & Suorannan (1998) mukaan laadullisen tutkimusmenetelmän yksi yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä. Haastattelun etuna on vuorovaikutustilanteen keskustelunomaisuus, jossa kysymysten esittämisen, toistamisen ja korjaamisen myötä voidaan luoda joustava ja luonnollinen tilanne haastattelulle (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastatteluni toteutustavaksi valikoitui teemahaastattelu, jossa kysymykset oli mietitty etukäteen. Kysymysten esittämisen muodollisuudella ja järjestyksellä ei ollut väliä, vaan pyrin tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman keskustelunomaisen. Teemahaastattelussa haastateltavana olevan henkilön usein odotetaan ymmärtävän tutkittavan asian samalla tavalla kuin tutkijan itse, jolloin haastattelutilanteessa kyetään keskustelemaan tasavertaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Varhaiskasvatuksen ammattilaisena haastattelemani opettaja yli 30-vuoden työkokemuksella oli samalla viivalla asian ymmärrettävyyden suhteen kanssani ja kykenimme syventämään haastattelutilanteen keskustelua yhdessä. Teemahaastattelu kuitenkin rajaa

sopivasti sen, että keskustelu pysyy valituissa aiheissa, vaikka haastateltava saakin vastata kysymyksiin hyvin vapaasti (Eskola & Suoranta, 1998). Haastattelu toteutettiin opettajan omassa työpaikassa ja haastattelu oli kestoltaan lähes 40 minuuttia. Haastattelulomakkeessani kysymykset oli aseteltu kahden teeman alle, koskien monikielisen lapsen kielen kehityksen tukemista, sekä ryhmäytymisen tukemista. Lomakkeesta ei jätetty mitään kysymyksiä pois, mutta joidenkin kysymysten osalta esitin haastateltavalle lisäkysymyksiä, jolloin sain aiheesta lisää tietoa. Koska haastattelin vain yhtä opettajaa, oli tarkoitukseni saada häneltä mahdollisimman monipuolisia vastauksia aineiston kattavuuden kannalta.

#### 4.3.2 Havainnointi

Toisena aineistonkeruumenetelmänä tutkimuksessani käytin havainnointia, jonka toteutin kahtena eri ajankohtana paikan päällä varhaiskasvatusyksikössä. Molemmat havainnointini kestivät noin 2 tuntia ja tänä aikana olin seuraamassa sivusta varhaiskasvatusryhmän toimintaa. Havainnointini oli siis tarkkailevaa havainnointia, jolloin en osallistunut mitenkään ryhmän toimintaan (Vilka, 2006). Havainnoinnissa keskityin havainnoimaan opettajan toimintaa, joka kohdistui monikielisen lapsen kielen kehityksen sekä ryhmäytymisen tukemiseen. Apunani oli käytössä kaksi havainnointilomaketta (Liite 2; Liite 3). Havainnointilomakkeet muodostin omien pohdintojeni myötä siten, että ne auttaisivat minua mahdollisimman paljon suuntaamaan tarkkaavaisuuteni oleellisiin asioihin, jolloin pystyisin tehokkaasti myös kirjaamaan ylös havainnoinnin tuloksia. Tutkimuksen kannalta onkin oleellista, että havainnointi suunnataan tutkimusongelman kannalta tärkeään sisältöön, jolloin tuloksista saadaan monipuolisia (Vilka, 2006). Tutkimuskysymykset toimivat havainnointilomakkeen muodostuksen pohjana ja muodostinkin kaksi eri havainnointilomaketta, joista toinen keskittyi kielen tukemiseen ja toinen ryhmäytymisen tukemiseen. Havainnointilomakkeen sarakkeisiin muodostin kohdat opettajan toiminnallisista keinoista ja puheen tason keinoista tukea kielen kehitystä ja ryhmäytymistä. Kielen tukemisen kannalta keskityin myös tarkkailemaan, kohdistuiko opettajan toiminta lapsen omaan äidinkieleen vai suomen kieleen. Tein havainnointilomakkeeseen myös

kohdat tilanteen kuvaus ja muuta huomioitavaa, jotta pystyin kirjaamaan tilanteista ylös mahdollisimman paljon. Lomakkeet toimivat havainnointitilanteissa sopivasti ohjaten huomioni tutkimukseni kannalta oleellisiin asioihin.

Havainnointia tehdessä on tärkeä päättää, kerrotaanko havainnoitavalle, eli tiedonantajalle siitä, että häntä havainnoidaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa tiedonantaja, eli varhaiskasvatuksen opettaja tiesi olevansa havainnoinnin kohteena, sekä häneltä oli saatu siihen kirjallinen lupa. Havainnoinnilla saadun tiedon määrä on usein monipuolista ja erityisesti tässä varhaiskasvatusryhmässä tapahtui myös paljon sellaista, joka ei ollut tähän tutkimukseen oleellista tietoa. Tutkimuksen tekijän tuleekin havainnointia tehdessä lähes jatkuvasti kyetä arvioimaan yksittäisten havaintojen tärkeyttä ja pohtia sitä, missä roolissa havainto on tutkittavaan ilmiöön nähden (Eskola & Suoranta, 1998; Vilka, 2006). Oleellista on myös pohtia, mikä määrä havainnointiaineistoa on riittävä oman tutkimuksen kannalta. Yksi keino ratkaista tällainen aineiston riittävyyttä koskeva kysymys on saturaatio, eli tilanne, jossa tiedonantaja ei tuota enää tutkimusongelman kannalta uudenlaista tietoa (Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tapaustutkimuksessa käytettiin aineistona yhtä opettajaa ja toisen havainnointikerran lopuksi huomasin, että havainnointilomakkeeseen oli kertynyt paljon samoja huomioita kuin mitä opettaja kertoi haastattelussaan ja mitä havainnoin ensimmäisellä havainnointikerralla. Tämän vuoksi tein päätöksen, että aineiston saturaatio tuli täyteen näillä aineistonkeruumäärillä. Aineiston määrään vaikutti myös aika, sillä omaan ja tiedonantajan aikatauluihin nähden, emme olisi saaneet enää järjestettyä uudenlaisia havainnointitilanteita, joista olisin mahdollisesti voinut saada lisää oleellista ja uutta tietoa tutkimukseeni. Usein erityisesti opinnäytetöissä aineiston määrään vaikuttaa käytettävissä olevat tutkimusresurssit, kuten aika ja raha (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kysymykset aineiston riittävyydestä pohdituttavat usein tutkimuksen tekijää, mutta Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston koko ei tulisi olla opinnäytetyön merkittävin kriteeri.

#### *4.4 Aineistojen analyysi*

Tämän tutkimuksen aineiston, teemahaastattelun ja havainnointien, analyysin toteutin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan analyysi tehdään tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten asettelun mukaisesti. Tarkoitukseni oli siis analysoida omia tutkimustuloksiani sekä peilata niitä jo aikaisemmin asiasta tiedettyyn. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkija tekee analyysiä usein selkeästi vaihe vaiheelta, ilman että aikaisempi tieto tai teoria ohjaa analyysiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastatteluaineiston analyysissä pelkistin ensin Tuomen & Sarajärven (2018) taulukon mukaan tiedonantajan alkuperäiset ilmaisut yksinkertaisemmiksi yksiköiksi, eli erottelin haastatteluaineistosta keinoja, joita varhaiskasvatuksen opettaja kertoi käyttävänsä kielen kehityksen sekä ryhmäytymisen tukemisessa. Tämän jälkeen yhdistelin eri keinoja opettajan toiminnallisiin keinoihin ja opettajan sanallisiin keinoihin, eli muodostin kaksi eri alaluokkaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän jälkeen huomasin, että opettajan toiminnalliset tai puheen tasolla tapahtuvat keinot kohdistuvat hänen omaan tekemiseensä, lapsiin tai ympäristöön. Näin sain muodostettua vielä kolme eri yläluokkaa, jotka sisälsivät nämä opettajan eri keinot. Aineistoa tarkkaillessa huomasin, että on vielä lisättävä yksi ryhmä, johon sisältyi esimerkiksi sellaiset keinot, joissa lapset opettivat toinen toisiaan. Tämä ryhmän nimeksi muodostui lapsen oman toiminnan korostaminen. Näin ollen sain muodostettua lopulliset luokat, jotka nimesin ilmiötä kuvaavan aiheen mukaan ja jotka jo ikään kuin vastasivat tutkimuskysymyksiini (Tuomi & Sarajärvi 2018). Taulukossa 1 on nähtävillä esimerkki haastatteluaineiston analyysistä. Tein samankaltaisen analyysiprosessin myös havainnointiaineistolle, joskin havainnointiaineistosta sain suoraa kerättyä eri keinoja eikä aineistoa tarvinnut pelkistää. Analyysivaiheessa haastattelu- ja havainnointiaineistoa on niputettu, mutta tuloksissa on eroavaisuuksia.

## TAULUKKO 1. Esimerkki haastatteluaineiston analyysistä

Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka
<i>"no totaa, ensinnäkin ylipäättänsä kaikki kieli mitä me tuolla käytetään tai on aikailla sellasta selkosuomea, että lyhyitä ohjeita esimerkiksi ja sitten ohjeitten tarkistusta aika paljon. Koska se tukee myös s2 ja kaikkia muitakin lapsia."</i>	Selkosuomen käyttö, lyhyet ohjeet ja ohjeiden tarkistus	Opettajan toiminnallinen keino kielen kehityksen tukemisessa	Opettajaan itseensä kohdistuva keino
<i>"no me voidaan kysyä joskus jos on joku vaikka eläin tai esine tai joku, että osaatko kertoa mikä tää on sillä sun omalla kielellä."</i>	Ympäristöstä löytyvien konkreettisten asioiden ja esineiden käyttäminen esimerkkinä	Opettajan sanallinen keino kielen kehityksen tukemisessa	Ympäristöön kohdistuva keino
<i>" Mut kun oikeen rupee miettimään niin kyllä mä oon ajatellut et tälle lapselle, et tää lapsi tulee nyt tähän kielelliseen pienryhmään et on hyvä esimerkiksi harjotella esim. käsitteitä edessä, takana, sivussa päällä tai jotain muuta."</i>	Pienryhmien muodostus	Opettajan toiminnallinen keino kielen kehityksen tukemisessa	Lapsiin kohdistuva keino

# 5 TULOKSET

## 5.1 Varhaiskasvatuksen opettajan keinoja monikielisen lapsen kielen kehityksen tukemisessa

Haastattelu- ja havainnointiaineistoni perusteella tutkimukseeni osallistuneella varhaiskasvatuksen opettajalla oli monipuolisesti erilaisia keinoja tukea ei suomea äidinkielenään puhuvan lapsen kielen kehitystä. Tutkimuksessani keskityttiin erityisesti suomen kielen kehityksen tukemiseen ja aineistosta nousikin pääasiassa keinoja, jotka tukevat suomen kielen kehitystä. Lapsen oman äidinkielen kehitykseen keskityttiin aineistoni perusteella todella vähän. Tutkimukseeni osallistuneella opettajalla oli useampien vuoden kokemus monikielisten lasten kanssa toimimisesta, mutta tulosten mukaan hänen keinonsa tukea lapsen kielen kehitystä olivat pääosin tiedostamattomia ja arjen tilanteissa automaattisesti toistuvia.

*”Et kyl se, mää en aina välttämättä kauheen tietoisesti ajattele et mikä tukee ketäkin, vaan kun tässä on niin monta tuen tarvitsijaa ni sitten se vaan menee vähän ehkä sen piikkiin. Mut kun oikeen rupee miettimään niin kyllä mä oon ajatellut et tälle lapselle, et tää lapsi tulee nyt tähän kielelliseen pienryhmään et on hyvä esimerkiksi harjotella esim. käsitteitä edessä, takana, sivussa päällä tai jotain muuta.”*

Vaikka opettaja mainitseekin keinojen olevan, pääosin tiedostamattomia ja automaattisesti tulevia, hän kuitenkin toteaa, että erilaiset keinot ovat alitajuntaisesti muodostuneet hänelle kokemuksen ja ammatillistumisen myötä.

### 5.1.1 Opettajan omaan toimintaan kohdistuvat keinot

Haastattelun ja havainnointieni perusteella opettajan moninaisista keinoista oli luokiteltavissa neljään eri osa-alueeseen kohdistuvia keinoja, joista yksi oli opettajan omaan toimintaan liittyvät keinot. Haastattelussa varhaiskasvatuksen opettaja korosti oman esimerkin tärkeyttä lähes kaikissa arjen tilanteissa, sillä

lapsilla on yleisesti luontainen tapa oppia esimerkin ja mallin kautta. Haastatteluaineiston perusteella esimerkiksi tunnekasvatukseen liittyvän tunteiden nimeämiseen ja tunnistamiseen opettajan oman kehollisen ilmaisun ja esimerkin näyttäminen toimii eri kieltä puhuvalle lapselle parhaiten.

*"...ja sit jos tunnekasvatuskin tämmösen monikielisen lapsen kanssa, sähän niinku omalla itselläsi niinku koitat välillä vähän niinku matkia sitä tunnetta, et nyt sattu kaveria ja tuli tosi surulliseksi ja sä otat sen koko kehon siihen mukaan. Ainakin minä toimin niin."*

Myös havainnointiaineistostani tämä oli huomattavissa, sillä opettaja mallinsi omalla kehollaan ja toimi esimerkkinä monissa eri tilanteissa, kun hän ohjeisti tai opetti lapsia. Havaintojeni perusteella erityisesti monikieliselle lapselle opettaja mallinsi toimintaa esimerkiksi omalle paikalle ohjaamisessa. Tämä mallintaminen ja esimerkin näyttäminen toimi myös sanallisen ohjeistuksen vahvistamisena.

Toinen sekä haastattelu- että havainnointiaineistosta nouseva lähes jatkuvasti arjen tilanteissa tapahtuva keino oli kaikenlainen esineiden, asioiden ja tapahtumien nimeäminen sekä sanoittaminen. Tällaisia tilanteita ja asioita olivat muun muassa mitä seuraavaksi tehdään, kenellä kaikilla on tossut jalassa, minkä värinen paita jollakin on tai mikä eläin pitää tietynlaista ääntä. Opettaja mainitsi tällaista tapahtuvan jatkuvasti, ilman sen kummempaa tiedostamista. Nimeämisen ja sanoittamisen kautta monikielinen lapsi oppii eri yhteyksiin kuuluvia käsitteitä ja sanastoa monipuolisesti. Myös toistamisella, esimerkiksi laskutehtävissä ensin ääneen laskemisella ja sitten vielä konkreettisesti sormia näyttämällä, on vahvistava tekijä uusien sanojen opettelemisessa. Opettaja mainitsi, että nimeämistä ei edes itse huomaa, sillä se liittyy myös opettajan identiteettiin ja tapaan toimia lasten kanssa.

*"...et se on tosi tärkeätä aikuisten koko ajan sanottaa. Tässä on sinun sukat, ne laitetaan jalkaan, ja mennään syömään ja voidaan puhua et mitä ruokaa on. Tai nyt mennään pesemään kädet ja otetaan paperi. Ja siis kokoajan tehään semmosta sanotusta, mut se on niin sisäsyntyinen toiminta et me ei ees tajuta, kuinka tärkeätä se sille lapselle on jolla ei oo välttämättä sitä samaa kieltä ku meillä. Ja kun näitä toistetaan ja se toisto on yks hyvä juttu ja nimeäminen."*

Opettajan puheen tasolla tapahtui lähes koko ajan myös paljon sellaista, joka ikään kuin huomaamatta tuki kielellisesti niin lapsiryhmän kaikkia muita, kuin myös monikielistä lasta. Opettaja käytti puhekielenään selkeää kieltä, sekä esimerkiksi piti ohjeet lyhyinä ja helppoina. Hän kertasi ohjeita ja varmisti, että lapset ymmärsivät. Joissakin tilanteissa hän varmisti erikseen myös monikieliseltä lapselta, että erityisesti hän oli ymmärtänyt, mitä seuraavaksi tapahtui ja mitä lapselta odotettiin. Havaintojeni mukaan opettaja korjasi monikielisen lapsen puhetta kannustavasti ja rohkaisi häntä toistamaan eri tilanteissa esiin tulevia käsitteitä. Hän myös kohdisti esimerkiksi kysymykset ilmein, elein sekä katsekontaktilla hyvin selkeästi, kun oli ei suomea äidinkielenään puhuvan lapsen vuoro vastata.

Haastatteluaineiston perusteella, opettaja on kokenut, että erilaisten materiaalien ja koulutuksen saaminen, liittyen monikielisten lasten kanssa toimimiseen, on jäänyt paljon hänen omalle vastuulleen. Ulkopuolista tukea tai järjestettyjä koulutustilanteita ei ole juuri ollut, mutta opettaja oli itse motivoitunut tutustumaan ja hankkimaan erilaista materiaalia, löytääkseen uusia keinoja kielen kehityksen tukemiseen. Näin opettaja vastasi, kun kysyin haastattelussa, oliko hän saanut minkäänlaista erityistä koulutusta tai tukea monikielisten lasten kanssa toimimiseksi.

*"No en varsinaisesti, mutta viimevuonna jossain vaiheessa. Tampereella on semmonen opettaja...sillä on tosi paljon kokemusta s2-asioista. Hän kävi täällä meillä ja sitten viime keväänä hän pisti myös mulle sähköpostina materiaalia."*

Opettajan mukaan apuja ja materiaalia on kyllä saatavilla, mutta se vaatii paljon omaa aktiivisuutta asian suhteen. Lisäksi kiireellisen arjen keskellä on usein haastavaa löytää aikaa tutustua esimerkiksi monisivuisiin materiaaleihin.

### 5.1.2 Lapsiin kohdistuvat keinot

Lapsiin ja lasten toimintaan kohdistuvista keinoista tukea monikielisen lapsen kielen kehitystä tärkeimmäksi ja eniten esille nousi pienryhmien muodostus ja pienryhmätoiminta. Opettaja mainitsee pienryhmätoiminnan ja erityisesti lasten leikkihetkien olevan monikieliselle lapselle oivallisia tilanteita niin oppia ja opetella suomen kieltä, kuin myös jakaa ja opettaa omaa kieltään muille lapsille. Opettaja

kertoo, että heidän kasvatustiimensä toimesta he ovat muodostaneet pienryhmiä siten, että eri taitotasoiset lapset toimivat yhdessä, oppien toinen toisiltaan. Aktiviteetin mukaan henkilökunta on muodostanut pienryhmiä siten, että esimerkiksi kielellisesti lahjakkaampi toimii monikielisen lapsen kanssa samassa ryhmässä. Opettaja kertoo myös, että on tärkeää varmistaa pienryhmätoiminnan järjestämisessä se, että jokainen lapsi pääsee loistamaan eri taidoillaan. Esimerkiksi, jos monikielinen lapsi on ollut suomen kieltä vaativassa tehtävässä pienryhmänsä heikoimmassa asemassa taitotasollisesti, toisessa pienryhmätoiminnassa opettaja varmistaa, että hän pääsee opettamaan muita esimerkiksi rakentelutaidoillaan.

*”Ja sitte se että joskus vaikka tällekin lapselle tulee vähän vaikeimpia juttuja juuri sen kielen haasteitten takia tai pureudutaan enemminkin jotain kielellisiä juttuja pienryhmissä, mut sitten myös hänelle vastapainoksi sellasia ryhmiä, joissa hän pääsee loistamaan esimerkiksi, rakentelujen ja hahmottamistaitojen suhteen.”*

Havainnointiaineistosta nousi myös esiin lähes koko ajan pienemmissä ryhmissä tapahtuva toiminta, joka auttoi monikielistä lasta osallistumaan sekä käyttämään suomen kieltä rohkeasti. Pienissä ryhmissä toimiminen näkyi niin opettajan pitämässä opetustuokioissa, kuin lasten vapaissa leikeissäkin.

Kielellisen tuen kannalta olennaista on myös tarttua lapsen omiin aloitteisiin, jolloin kielen harjoittelusta ja oppimisesta tulee luontevaa. Erityisesti havainnointiaineistosta nousi esille opettajan tapa pysähtyä tarkkaavaisesti kuuntelemaan mitä monikielinen lapsi kertoi ja sitten tarvittaessa toistamaan ja vahvistamaan lapsen sanomisia. Näissä hetkissä näkyi myös johdattelun keino, jolloin opettaja pyysi lasta tuottamaan jonkin hänen aloittamansa sanan tai lauseen loppuun. Opettaja myös usein palasi lapsen aloitteisiin myöhemmin uudestaan, vahvistaen näin lapsen kielellistä oppimista. Monikielisen lapsen puheen aloitteisiin kiinnittyminen varmistasi myös sen, että lapsi koki tullessaan kuulluksi ja nähdyksi, sillä muiden lasten nopeampoinen suomen kielen puhe saattoi jättää hänet joskus ulkopuoliseksi ryhmän toiminnasta. Opettaja myös antoi puheenvuoron monesti monikieliselle lapselle, jotta tämäkin sai tuottaa rohkeasti suomen kielistä puhetta.

### 5.1.3 Ympäristöön kohdistuvat keinot

Opettajan keinoista tukea monikielisen lapsen kielen kehitystä oli löydettävissä monia ympäristöön kohdistuvia keinoja, kuten esimerkiksi kaiken konkreettisen ympäristöstä löytyvän hyödyntäminen. Tämä pitää sisällään niin esineitä, asioita, ihmisiä kuin materiaalejakin ja opettaja kertoo niiden käyttämisen olevan uutta kieltä oppivalle lapselle tärkeitä keinoja yhdistää sanoja ja symboleita. Kun lapsi käyttää ja havaitsee arjessa eri asioita, on opettajan oltava tarkkana jotta voi hyödyntää näitä tilanteita opettaa lapselle kieltä monipuolisesti. Opettaja mainitsee erityisesti ulkona tapahtuvien tilanteiden olevan oivallisia hetkiä opettaa lapselle käsitteitä suomen kielellä. Myös kaikenlaisten kuvakorttien käyttäminen arjen eri tilanteissa havainnollistaa lapselle hyvin eri kielellisiä ilmauksia ja sanoja. Kuvakortteja voidaan käyttää niin opetuksessa, toiminnan ohjauksessa kuin ylipäänsä havainnollistamaan ympäristöstä löytyviä elementtejä.

*”...jos monikielisyttä tai mitä tahansa miettii, niin kaikkien kuvakorttien ja tällasten materiaalien käyttö on tässä ... ryhmässä aikalailta arkea. Et ne kuvakortit tukee myös monikielistä lasta. Ja päiväjärjestyksen kuvittaminen ja tämmönen ja se on ihan sitä yleistä tukea kaikille.”*

Ympäristöä hyödyntämällä on helppo tuoda näkyväksi myös lapsen omaa äidinkieltä. Opettaja kertoo, että he yrittävät myös jonkin verran kysellä, mitä arjessa käytössä olevat esineet ja asiat ovat lapsen omalla äidinkielellä ja siten vahvistaa myös lapsen oman kielen asemaa päiväkodin arjessa.

Haastattelemani opettaja kertoo myös vanhempien roolista monikielisen lapsen kielen oppimisessa. Kyseisen lapsen kohdalla opettajat ovat kysyneet vanhemmilta erilaisia lauseita lapsen omalla äidinkielellä ja pyrkivät käyttämään niitä ajoittain päiväkodin eri tilanteissa. Vanhemmilta voidaan myös tiedustella, mitä esimerkiksi viikonlopun aikana on tapahtunut, jolloin opettaja voi johdatella ja auttaa lasta käyttämään suomen kieltä rohkeammin ja monipuolisemmin.

*”...me ollaan tän kyseisen lapsen kanssa, jolla ei oo suomi äidinkielenä, niin vanhemmilta pyydetty tämmösiä ihan yksinkertaisia lauseita: hyvää huomenta, kiva nähdä ja tällasia tän lapsen omalla kielellä ja yritetty niitä sit esimerkiksi aamukokoontumisessa ottaa huomioon.”*

Havainnointiaineistosta tällaisia keinoja ei nouse esiin, eikä lapsen omaan äidinkieleen kohdistuvia tapahtumia näkynyt havainnoinnin aikana ollenkaan.

#### 5.1.4 Lapsen oman toiminnan korostaminen

Irrallaan näistä kolmesta edellä mainitusta kategoriasta, oli vielä sellaiset keinot, joissa vastuu kielen oppimisesta jää tai se jätetään lapsen omalle vastuulle. Opettaja kertoo luottavansa siihen, että lapset opettavat kielellisesti myös toinen toisiaan, ilman aikuisen apua. Lapsi imee ja oppii toisilta lapsilta luontaisesti paljon eri asioita lähes koko ajan, joten myös kielen kannalta tällaista vertaisoppimista tapahtuu. Opettajan mielestä on myös olennaista se, miten tämän tutkimuksen monikielinen lapsi itse havainnoi ja seuraa päivän kulkua ja oppii myös siitä.

*”Luotettiin siihen että lapset opettaa toisiaan.”*

Vaikka havainnointini keskittyi tutkimuksen kannalta opettajan tapoihin toimia, oli silti olennaista seurata myös opettajan toimien kohteena olevaa lapsiryhmää. Havainnoinnin aikana huomasin myös itse sen, miten paljon lapset oppivat kielen ilmaisuja sekä saivat ohjausta ja korjausta puheisiinsa muilta lapsilta. Nämä toistuivat niin lasten vapaissa kommunikointitilanteissa kuin opettajan pitämässä ohjatuissa opetustuokioissa.

## 5.2 *Varhaiskasvatuksen opettajan keinoja monikielisen lapsen ryhmäytymisen tukemisessa*

Haastattelu ja havainnointiaineiston analysoinnin myötä opettajan keinoista tukea monikielisen lapsen pääsyä osaksi ryhmää löytyi kaksi samankaltaista ryhmää, kuin kielen kehityksen tukemisessa. Tulokset ryhmäytymisen tukemisen kannalta olivat suppeammat, mutta olennaisimpana nousi esiin kaikenlainen ryhmätoiminta. Haastatteluaineiston opettajan mukaan kielellä ei ole edes kovin suuri rooli ryhmän ja ryhmäytymisen muodostumisessa, vaan monipuoliset kokemukset vahvistavat lapsen käsitystä siitä, millaisia lapsia juuri hänen ryhmässään on.

*”Ni sitä kautta sitä ryhmäytymistä tulee, kun pienissä ryhmissä lapset saa monenlaisia kokemuksia siitä että keitä täällä meillä on. ... Mut siellä on niinku hyviä, kivoja elementtejä. Värikkäitä kivoja lappuja ja kaikki hoksaa sen, et noi oranssit laitetaan tohon samaan läjään ja joku laskee ne. Et ei siihen varsinaisesti tarvita sitä kieltä.”*

Opettaja mainitsee kuitenkin ryhmään pääsyn olevan paljon myös lapsesta kiinni. Toiset lapset ovat ulospäinsuuntautuneempia kuin toiset, eikä ryhmäytymistä voida pakottaa, vaan se tapahtuu omalla painollaan.

### 5.2.1 Opettajan omaan toimintaan kohdistuvat keinot

Opettajan toimista oli ryhmäytymisen osalta löydettävissä muutamia keinoja tukea ryhmäytymistä ja ryhmän yhteishengen muodostumista. Opettajan vastuulla on järjestää päiväkodin arjessa erilaisia opetuksia ja harjoituksia ja tällaisten yhteisten tehtävien järjestäminen, ja lasten kannalta niissä onnistuminen luovat yhteen kuuluvuuden tunnetta. Arjen pienetkin tekemiset, kuten leipomishetket, tehtävien ratkaisut ja metsäretket antavat myös monikieliselle lapselle positiivisia kokemuksia siitä, että kuuluu omaan varhaiskasvatusryhmäänsä.

Havainnointiaineistosta esiin nousi myös monipuolinen kannustaminen ja positiivisen ilmapiirin ylläpitäminen. Opettaja toimi joissain tilanteissa leikin ohjaajana ja kannusti monikielistä lasta osallistumaan rohkeasti. Samalla opettaja myös loi ilmapiiriä siitä, miten kivaa heillä oli leikkiä yhdessä. Leikin tärkeys ryhmäytymisen kannalta näkyi myös haastatteluaineistossa, jossa opettaja mainitsee leikin avulla muodostuvan paljon tilanteita ja mahdollisuuksia ryhmäytymiselle.

*”Mut ehkä täällä varhaiskasvatuksessa toi leikki on se pointti. Leikin avulla, et järjestää semmosia kivoja juttuja...”*

Positiivisen ilmapiirin myötä on olennaista, että opettaja myös omalla esimerkillään kannustaa muita lapsia tukemaan ja auttamaan monikielistä lasta, jotta tämä voisi tuntea kuuluvansa osaksi omaa varhaiskasvatusryhmäänsä. Kielen osalta opettaja mainitseekin, että hänen ryhmässään toiset lapset ovat

ottaneet monikielisen lapsen hyvin mukaan yhteisiin juttuihin, eikä kukaan kiusaa tai syrji toista.

*"...ja sitte se että esimerkiksi, täs ryhmässä sitä ei koskaa kukaa molla millään tavalla vaikka välillä menis hassustikki nämä sanat."*

### 5.2.2 Lapsiin kohdistuvat keinot

Kuten aikaisemmin olen maininnut, niin kielellisen kehityksen tukemisessa kuin myös ryhmäytymisen tukemisessa näkyi oleellisesti pienryhmätoiminnan mahdollisuudet. Pienemmässä ryhmässä oleminen auttoi lapsia toimimaan ja työskentelemään rohkeammin ja vapautuneemmin, kuin isossa ryhmässä.

Monikielisten lasten ryhmään pääsyä voivat auttaa myös opettajan puheen tason keinot yhdistää lasten toimia ja sanomisia, luoden ikään kuin näkymättömiä linkkejä lasten välille. Erityisesti havainnointiaineistossa tämä näkyi opettajan tuottamina kommentteina kuten: "auttakaas kaveria" ja "kenelles sinä sitten annat?". Myös yhteisten tekijöiden luominen lasten välille, kuten maininnat siitä, "kenellä muulla on samanvärinen paita?" tai "onko joku toinen samaa mieltä?", loivat iloisia ilmeitä lasten kasvoille ja kokemuksia siitä, että heitä yhdistää jokin yhteinen tekijä. Ei suomea äidinkielenään puhuville lapsille tällaiset kokemukset ryhmään kuulumisesta ovat varmasti arvokkaita ja rohkaisevat myös käyttämään vapaammin suomen kieltä.

## 6 TULOSTEN TARKASTELU

Tämän tutkimuksen myötä selviää, että varhaiskasvatuksen opettajalla on monipuolisia keinoja tukea monikielisen lapsen kielen kehitystä sekä ryhmäytymistä. Pääosin opettajan keinot olivat päiväkodin arjen toimintaan sulautuvia ja osittain tiedostamattomia. Kuitenkin keinojen monipuolisuus kertoi myös siitä, kuinka tärkeää on myös tietoisesti ja harkitusti toteuttaa näitä eri tukemisen keinoja.

Yksi kielen oppimisen oleellisimmista osa-alueista on kaikenlainen oppiminen esimerkistä ja mallista. Lapset oppivat kieltä, kun he puhuvat ja toimivat yhteistyössä vertaistensa ja aikuisten kanssa. Kieltä ei opita vain puhumalla, vaan myös tilanteen kontekstista, kehonkielestä, sekä ilmeistä ja eleistä (Chumak-Horbatsch, 2012). Opettajan tulisi siis toimia kielellisesti oikeanlaisena esimerkkinä ja mallina, jotta voisi kokonaisvaltaisesti tukea monikielisen lapsen suomen kielen kehitystä (Gyekye & Ruponen, 2019). Myös omat tulokseni tukevat tätä, sillä haastattelun ja havaintojeni myötä opettaja tiedosti ja korosti esimerkkinä toimimista myös kielen tukemisen osalta. Monikielinen lapsi toimii aktiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja sitä kautta imee itseensä myös kielellisesti uusia sanoja ja käsitteitä.

Sanojen ja käsitteiden oppimiseen tarvitaan monitahoisesti toistoja, sanoittamista sekä eri asioiden, esineiden ja tapahtumien nimeämistä (Gyekye & Ruponen, 2019). Selkokielen nimeämisen sekä toistamisen avulla lapsi vahvistaa oppimistaan (Halme, 2011). Omassa tutkimuksessani nämä seikat näkyivät myös, sillä opettaja kertoi oman päivittäisen toimintansa perustuvan kaikenlaiselle nimeämiselle, sanoittamiselle, toistamiselle sekä selkokielellä puhumiselle. Opettaja sisällytti nämä toiminnot opettajuutensa identiteettiin, jolloin ne tapahtuivat ikään kuin huomaamatta, tukien kuitenkin koko varhaiskasvatusryhmää ja erityisesti myös monikielistä lasta. Havaintojeni mukaan opettaja korjasi ja rohkaisi lapsen puhetta kannustavasti, jolloin monikielinen lapsi käytti ja toisti oppimiaan sanoja ja sanontoja oikeanlaisesti.

Monikielisen lapsen puhetta tulisikin korjata kannustavasti antamalla oikea malli, eikä kiinnittymällä virheisiin (Halme, 2011). Virheisiin tulee puuttua, etteivät ne automatisoituisi, mutta usein ne tulisi korjata kielen oppimisen kannalta vain silloin, jos ne vaikuttavat viestien ymmärtämiseen (Järvinen, 2015). Myös Dufva ym. (2011) korostavat, että opettajien tehtävänä on käsitteellistä kieltä oikeanlaisesti, jotta lapsi voisi kokea kielellistä voimaantumista ahdistuksen ja syrjäytymisen sijaan.

Yksi kielen opettamisen sekä tukemisen keinoista oli haastattelun ja havaintojeni mukaan erilaisten kuvien, konkreettisten esineiden ja asioiden sekä kuvakorttien käyttäminen. Malisen (2019) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisikin hyödyntää ympäristöstään löytyviä jo valmiina olevia materiaaleja kielen opettamiseen, sekä sopeuttaa tällaista toimintaa siten, että jokaisella lapsella olisi kielelliset mahdollisuudet osallistua toimintaan. Tällaisten arkipäivän tilanteita havainnollistavien kuvakorttien, sekä varhaiskasvatusympäristön materiaalien käyttäminen vahvistaa toiminnan ohjausta sekä kielen opettamista. Lapsi oppii ja omaksuu kieltä sen käytön tarpeellisuuden mukaan, joten varhaiskasvatuksen arjen ympäristöön ja tapahtumiin liittyvä sanasto auttaa lasta selviytymään arjen tilanteista (Halme, 2011).

Ryhmässä toimiminen, erityisesti kaikenlainen pienryhmätoiminta tukee opettajan mukaan lapsen kielellistä oppimista. Pienemmässä ryhmässä toimiessa monikielinen lapsi saa mahdollisuuksia oppia kieltä muilta lapsilta sekä myös enemmän tilaa käyttää suomen kieltä. Myös Halme (2011) yhtyy tähän ajatukseen ja toteaa, että ryhmäkoon säateleminen tukee tehokkaasti kielen oppimista, koska pienryhmätoiminnassa lapsi voi käyttää uutta kieltä tehokkaammin. Lapset oppivat kieltä osallistumalla ryhmänsä toimintaan, uutta kieltä puhuvien lasten sekä myös aikuisten kanssa (Savijärvi, 2013). Pienryhmätoiminnassa toteutuu kielen oppimisen kommunikatiivinen osa, jossa kieltä opitaan parhaiten vuorovaikutuksen ja kokemuksen kautta (Gracia, 2009). Järvisen (2015) mukaan, yhteisöllisessä kielen oppimisessa ryhmän avulla yksilöt oppivat kieltä vuorovaikutuksessa, opettajan toimiessa johdattelijana. Monitahoinen ryhmä- ja erityisesti pienryhmätoiminta on siis oman tutkimukseni, sekä muiden tutkimusten ja artikkeleiden mukaan avainasemassa, kun halutaan tukea monikielisen lapsen kielen kehitystä. Pienryhmätoiminnassa kielen

oppimisen vastuu on joissain tilanteissa myös monikielisten, sekä suomenkielisten lasten vastuulla. Tämä ilmeni myös omissa tuloksissani. Loun ym. (1996) mukaan pienryhmätoiminnan hyödyntäminen kannattaa, sillä siinä mahdollistuu vertaisilta oppiminen, eli tilanne, jossa taitavampi lapsi opettaa toista.

Halme (2011) korostaa, että erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa leikki on avainasemassa niin kielen oppimisen, kuin myös ryhmäytymisen kannalta. Hän toteaa, että leikki houkuttelee lasta vuorovaikutukseen, ja luo sellaisia tilanteita, joissa kielen oppiminen ja ryhmäytyminen on mahdollista. Yleisesti erityisesti pienemmissä ryhmissä toimiminen vahvistaa lapsen positiivisia kokemuksia ryhmään kuulumisesta, ja ryhmän muodostamisen kannalta opettajan on oleellista tuntee lasten osallisuutta tukevia keinoja (Rasku-Puttonen, 2006). Omassa tutkimuksessani leikki korostui ryhmäytymistä tukevana keinona, mutta se mainittiin myös kielellisten keinojen tukemisessa. Arvolan ym. (2020b) aikaisempien tutkimustulosten mukaan eri kielitaustaisten lasten osallisuus ja ryhmään kuuluminen toteutui erityisesti leikkitilanteissa yhdessä toisten lasten kanssa. He toteavat tutkimuksessaan, että eri kielitaustaisten lasten osallisuuden toteutumiseen liittyivät vahvasti opettajan keinot mahdollistaa yhteisiä toimintoja lapsiryhmän ja muiden lasten kanssa. Eri leikki- ja toimintatilanteisiin kiinnittyminen oli monikielisillä lapsilla helpompaa opettajan tuen avulla (Arvola, 2021). Samankaltaisia tuloksia oli nähtävissä myös omissa havainnointiaineistossa. Opettajalla oli paljon mahdollisuuksia ja keinoja järjestää niin pienemmissä kuin isommissakin ryhmissä tapahtuvia leikki- ja toimintatilanteita, joissa yhteisen tekemisen avulla myös monikielinen lapsi pääsi kokemaan vahvaa ryhmään kuulumisen tunnetta. Kun ryhmässä on eri kielitaustaisia lapsia, on opettajan tehtävä ja vastuu tuottaa moninaisia jaettuja leikkejä, joihin kaikki lapset pääsevät osallistumaan (Arvola ym. 2020a).

Omissa tuloksissani monikielisen lapsen ryhmäytymistä tukevana keinona toimi myös opettajan keinot kannustaa ja luoda ympärilleen positiivista ilmapiiriä, jolloin myös lapset kokivat yhteistä iloa yhteisestä tekemisestä. Myös Arvolan (2021) tutkimuksessa korostui osallisuuden myötä se, miten kasvattajien on merkittävää luoda kaikelle toiminnalle myönteinen ilmapiiri ja olosuhteet. Tällöin kaiken kokemuksen pohjalle rakentuu Vennisen ym. (2010) mukaan kokemus siitä, että on tärkeä ja merkityksellinen omana itsenään sekä ryhmän jäsenenä.

Tutkimukseni osoitti, että havainnoimallani opettajalla nämä keinot olivat käytössä ja hän käytti niitä luontevasti luoden monikieliselle lapselle arvokkaita kokemuksia ryhmään kuulumisesta.

## 7 POHDINTA

Tämän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajan keinoja monikielisen lapsen kielen kehityksen sekä ryhmäytymisen tukemiseen. Kielen kehityksen tukemiseen ja ryhmäytymiseen löytyi tuloksista moninaisia keinoja, joita pystyi pohtimaan ja vertailemaan lähdekirjallisuuteen.

Varhaiskasvatuksen arjessa moni asia on keskenään riippuvaisia toisistaan, eikä mitään näkökantaa voida ottaa huomioon vain kapeakatseisesti yhdestä näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa monikielistä lasta tukevat keinot korostuivat ikään kuin huomaamatta arjen muuhun toimintaan sidoksissa tapahtuvina ja opettaja mainitsikin monien käytäntöjen olevan hänen ryhmässään arkipäivää ja kohdistettu tukemaan monikielisyyden lisäksi myös muita ryhmän lapsia. Yksi tuloksista huomattava keino oli Järvisen (2015) mainitseva kommunikatiivinen kielenopetus, jossa kielen opettamisessa korostuivat puhuminen, eli viestien tuottaminen ja ymmärtäminen. Tässä tutkimuksessa opettajan keinot toteutuivat kielen käytön osalta mielekkäissä, mahdollisimman aidoissa tilanteissa, edistäen näin kielen oppimista (Järvinen, 2015). Palojärvi ym. (2021) määrittelevät tutkimuksessaan kielen tukemisen osalta käsitteen kokopäiväpedagogiikka, jossa opettaja pitää tärkeänä opetustuokioiden lisäksi sitä, että päiväkotipäivä on kokonaisuudessaan merkityksellistä kielen oppimisen kannalta ja jossa kielen oppimisen kannalta korostuvat arjen tilanteet ja kohtaamiset. On mahdollista, että omaan tutkimukseeni osallistunut opettaja toteuttaa kielen opetuksen kannalta tällaista pedagogiikkaa, jolloin kielen opettamisen tilanteet ikään kuin solahtavat luontevasti osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Dufva ym. (2011) mainitsevat kielen opettamisen voivan olla myös paikallista, jolloin poistetaan korostus eri kielistä ja ikään kuin hämärretään kielten välisiä rajoja. Tällöin eri kielistä ei tehdä sen suurempaa numeroa, vaan ne sulautuvat opettamisessa toinen toisiinsa. Kuitenkin lapsen kielen kehityksen kannalta monissa tutkimuksissa korostuu monikielisyyden tunnustaminen ja tunnistaminen, jolloin useampien kielen oppimisen kannalta on

opettajan olennaista pohtia tietoisesti kielten roolia sekä omaa kielen käyttöään varhaiskasvatuksen arjessa (Mård-Miettinen ym., 2015). Kun varhaiskasvatusryhmästä suurin osa käyttää puhekielenään suomea, tapahtuu monikielisen lapsen suomen kielen oppimista ja opettamista varmasti kuin itsestään. Opettajan ei kuitenkaan pitäisi vain luottaa siihen, että lapsi oppii ja tuntee olonsa luontevaksi ryhmässä kielen käytön suhteen. Opettajalla tulee olla pedagogista herkkyyttä ja osaamista tunnistaa myös suomen kielen opetukseen sopivat tilanteet, jotka usein löytyvät lasta havainnoimalla ja kuuntelemalla (Halme, 2011). Haastattelussani tuli ilmi kuitenkin myös useampia kohtia, joissa opettaja todisti tietoisuuttaan kielen oppimisen kannalta, esimerkiksi tarpeesta käydä läpi kieleen liittyviä taustatekijöitä varhaiserityisopettajan kanssa. Malisen (2019) mukaan kielitaidon kannalta on usein monikielisten lasten kohdalla tarpeellista kartoittaa kielen kehitystä ja sen taustalla olevia tekijöitä esimerkiksi juuri erityisopettajan kanssa.

Hongon & Mustosen (2020b) tutkimustulosten mukaan suurin osa suomenkielisiä varhaiskasvatusyksiköistä käytti päivän aikana vain varhaiskasvatuskieltä, eli suomea tai ruotsia, vaikka ryhmässä oli myös monikielisiä lapsia. Myös kansainvälisistä tutkimuksista voidaan huomata, että suurimmassa osassa koulu- ja kasvatusjärjestelmää ei oteta monikielisten lasten kielellistä potentiaalia huomioon (Chumak-Horbatsch, 2012). Mård-Miettinen ym. (2015) toteavat, että suomen päivähoitojärjestelmä pohjautuu melko pitkälti sellaiseen kaksikielisyyskasvatukseen, jossa kielet pidetään erillään oppimisen kannalta. Tutkimukseni varhaiskasvatusyksikössä ei havaintojeni perusteella ollut lapsen oma kieli esillä ollenkaan, vaikka haastattelun perusteella opettaja kertoi henkilöstön huomioivan lapsen omaa kieltä esimerkiksi aktivoimalla lasta kertomaan eri sanoja ja käsitteitä omalla kielellään. Havainnointikertani olivat kuitenkin melko vähäisiä, joten pidemmän aikavälin ja useammin tehtyjen havaintojen pohjalta tällaisia tuloksia olisi voitukin saada. Joka tapauksessa, vaikka varhaiskasvatuksen toiminnan keskiössä olisi ryhmän opetuskieli, tulisi myös muiden ryhmässä esiintyvien kielten olla monipuolisesti näkyvillä (Malinen, 2019). Lasta tulee rohkaista ja tukea ilmaisemaan itseään myös omalla äidinkielellään, sillä äidinkieltä arvostamalla ja tukemalla, tuetaan myös uuden kielen oppimista (Savijärvi 2013; Halme, 2011). On hyvä myös huomioida lasten yksilöllisyys siinä, millaisena he kokevat oman äidinkieltensä sekä kielellisen

erilaisuutensa suhteessa muihin ryhmän lapsiin. Joillekin lapsille kieliasiantuntijana toimiminen, eli esimerkiksi oman kielen sanojen ja lauseiden opettaminen muille on palkitsevaa sekä aihe ylpeyteen (Honko & Mustonen, 2020a). Toisaalta, kun monikielinen lapsi huomaa, ettei hänen oma kielensä sovi yhteen muiden lasten kanssa, voi lapsi kokea tarvetta piilottaa ja piilotella äidinkieltään (Chumak-Horbatsch, 2012). Ryhmän monikielisten lasten määrä saattaa myös omalta osaltaan vaikuttaa siihen, miten luontevasti lapsi käyttää omaa äidinkieltään päiväkodin arjessa. Jos ryhmässä on useampi saman kielitaustan lapsia, he mahdollisesti käyttävät myös rohkeammin tätä yhteistä kieltään. Opettajan tulee kuitenkin aina olla sensitiivinen lapsen aloitteille ja hyväksyä myös se, jos lapsi ei koe tarpeelliseksi tai luontevaksi tuoda esille omaa äidinkieltään. Tällaisissa tilanteissa korostuu yhteistyö vanhempien kanssa, jolloin vanhemmilta saatava tieto koskien lasta ja lapsen toiveita ja tarpeita on tärkeää. Ammattilaisena varhaiskasvatuksen opettajalla on velvollisuus tiedostaa ja tukea monikielisen asiakasperheen ja erityisesti lapsen toimintatapoja ja arvoja (Malinen, 2019). Vanhempien roolista monikielisen lapsen kielen kehityksessä ei löytynyt lähdekirjallisuudesta juuri mainintoja. Tässä tutkimuksessa opettaja mainitsi käyttävänsä monikielisyyden tukemiseksi vanhemmilta saatua informaatiota, esimerkiksi juuri heidän äidinkielisiä ilmauksiansa sekä tietoa viikonlopun tapahtumista. Tällainen tulos antaa myös muille tulevaisuuden työn kannalta uusia avaimia monipuolistaa kielitietoisia työtapoja.

Ryhmäytymisen ja osallisuuden kannalta tuloksistani huomaa sen, miten opettaja kannustamalla, rohkaisemalla sekä erilaisia leikki- ja toimintatilanteita luomalla varmisti monikielisen lapsen myönteisiä kokemuksia ryhmään kuulumisesta. Arvola (2021) kokoaa yhteen eri tutkimustuloksia ja toteaa, että eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden kannalta, he tarvitsevat usein juuri henkilöstön tukea etenkin sosiaalisissa tilanteissa. Muiden kanssa jaetussa leikkitalanteessa monikielisellä lapsella on enemmän mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa, vaikka kielellinen kommunikointi ei olisikaan helppoa (Arvola ym. 2017). Huolehtimalla siitä, että monikielisellä lapsella on tilaisuus ja tarvittavat keinot kiinnittyä vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa, voi opettaja lisätä lapsen positiivisia ryhmäytymisen kokemuksia. Tällaisten yhteisten asioiden äärelle yhdistämisessä on leikki avainasemassa

(Arvola ym. 2020a). Tässäkin tutkimuksessa niin haastattelun kuin havaintojenkin pohjalta nousi esiin leikin rooli ryhmähengen rakentumisessa.

Ryhmäytymisen kannalta uusi mielenkiintoinen tulos oli opettajan puheen tasolla tapahtuvat keinot yhdistää lasten sanomisia ja tekemisiä. Tämä korostui erityisesti havainnointituloksissani, jossa useammassa kohdassa opettaja muodosti lasten välille myönteisiä yhdistäviä tekijöitä. Tällaiset yhteiset tekijät toimivat varmasti suuressa roolissa ryhmähengen luomisessa. Opettaja ikään kuin vahvisti lasten käsityksiä siitä, miten paljon yhteistä heillä oli ja kun lapset itse huomasivat tämän, saivat he paljon positiivisia kokemuksia ryhmään kuulumisesta. Lapsen osallisuuden toteutumisen kannalta on tärkeää, että jokainen lapsi tuntee olevansa osa varhaiskasvatusryhmäänsä sekä sen suhdeverkostoa (Rasku-Puttonen, 2006).

Laadullisten tutkimusten arviointiin ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta, mutta pääosin arviointi keskittyy tutkimuksen luotettavuuden arviointiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luotettavuuden arviointikriteereinä voidaan käyttää useampia eri kriteereitä, kuten esimerkiksi tutkimuksen toistettavuutta ja analyysin kattavuutta (Eskola & Suoranta, 1998). Merkittävin tekijä tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on kuitenkin hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa yleisen huolellisuuden ja tarkkuuden noudattaminen, tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen, tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen sekä tutkijan rehellinen toiminta (Tenk, 2012).

Tässä tutkimuksessa olen noudattanut hyviä tieteellisiä käytäntöjä niin hyvin kuin mahdollista. Tutkimuksen tekemiseksi hain tarvittavan luvan Tampereen kaupungilta, sekä tiedotin tutkimukseen osallistujaa käytettävistä aineistonkeruumenetelmistä. Tutkittavalta opettajalta hankin kirjallisen suostumuksen haastatteluun ja havainnointiin. Myös haastattelun nauhoittamiseen pyydettiin lupa. Pyrin myös aineistonkeruutilanteissa olemaan mahdollisimman luonnollinen ja objektiivinen, jotta en vaikuttaisi tutkittavan käyttäytymiseen tai sanomisiin. Tapaustutkimuksessa, kun tutkimus kohdistuu vain yhteen tutkittavaan yksikköön tai henkilöön, on erityisen tärkeä huolehtia tutkittavien anonymiteetistä. Missään aineistoa käsittelevissä tiedostoissani ei ole ollut näkyvissä tutkittavan tietoja. Säilytin aineistoja asianmukaisella tavalla suojausten takana, jotta ulkopuoliset eivät pääsisi niihin. Tutkimuksen

raportoinnin kannalta luotettavuudesta kertoo myös tutkimuksen toistettavuus, eli tutkimuksen esittäminen niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija voisi tehdä samat tulokset aineistosta (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa pyrin selittämään niin aineistonkeruun, analyysin ja tulosten osalta asiat selkeästi ja havainnollisesti.

Monikielisten lasten kielen, niin äidinkielen kuin vieraidenkin kielten tukemisesta tarvitaan vielä paljon enemmän ja monipuolisemmin tuloksia, joten jatkotutkimusideoiksi ehdotan tämän tutkimusaiheen syventämistä eri menetelmin. Laajempien haastattelujen ja havainnointiaineistojen myötä, esimerkiksi ympäri suomen kerättyjen aineistojen avulla saataisiin vielä enemmän tietoa siitä, miten paljon ja millä keinoin monikielisyyttä huomioidaan varhaiskasvatuksessa. Myös eri kielitaustaisten lasten osallisuudesta sekä ryhmään kuulumisesta tarvittaisiin jatkotutkimuksia.

## 8 LÄHTEET

- Arvola, O. (2021). *Varhaiskasvatus eri kieli ja kulttuuritaustaisten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana*. Turun Yliopisto.
- Arvola, O., Lastikka, A-L., & Reunamo, J. (2017). Increasing Immigrant Children's Participation in the Finnish Early Childhood Education Context. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 20(3), 2301-2218. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.223>
- Arvola, O., Pankakoski, K., Reunamo, J. & Kyttälä, M. (2020a). Culturally and linguistically diverse children's participation and social roles in the Finnish Early Childhood Education – is play the common key? *Early Child Development and Care*, 191(15), 2351-2363. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1716744>
- Arvola, O., Reunamo, J., & Kyttälä, M. (2020b). Kohti kieli- ja kulttuuritietoista kasvatusta. Kasvattajat lasten osallisuuden mahdollistajina varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(1), 44–60. <https://journal.fi/akakk/article/view/91032>
- Baron, R. & Kerr, N. (2003). *Group Process, Group Decision, Group Action*. 2e. Buckingham: Open University Press.
- Brilhart, J. (1970). *Effective group discussion*. Wm. C. Brown Company Publishers.
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Working with Young Immigrant Children*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O-P. 2011. *Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism*. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 5 (1), 109–124.
- Dufva, H. & Pietikäinen, S. (2013). Moni-Ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29 (1), 1–14. <https://journal.fi/pk/article/view/4789>

- Eerola-Pennanen, P. (2013) Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5143-6>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Gracia, O. 2009. Bilingual Education Pedagogy and Practices. Teoksessa García, O. (toim.) *Bilingual education in the 21st Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gyekye, M. & Ruponen, U-M. (2019). Suomi toisena kielenä: oppimisen haasteet, ohjaus ja pedagoginen toiminta. Teoksessa Pihlaja, P & Viitala, R. (toim.) *Varhaiserityiskasvatus*. PS-kustannus.
- Halme, K. (2011). Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso, M. & Välimäki, A-L. (toim.), *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. Unigrafia Oy
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). Kielistä kielitaitoon. Teoksessa Honko, M. & Mustonen, S. (toim.), *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura. 20–31.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020a). Miten monikielisyys ja kielitieteiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550. <https://jecer.org/miten-monikielisyys-ja-kielitieteiset-toimintatavat-koetaan-varhaiskasvatuksessa/>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). Monikielisyyttä tukeva pedagogiikka. Teoksessa Honko, M. & Mustonen, S. (toim.), *Tunne kieli. Matka maailman kieliin ja kielitietoisuuteen*. Finn Lectura. 120–141.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020b). Varhaista monikielisyyttä tukemassa: kielitieteiset toimintatavat varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus*, 51 (4), 439–454. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72485/Honko-Mustonen\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72485/Honko-Mustonen_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. (2020). Valinnan paikat. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.

- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Järvinen, H-M. (2015). Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa Pietilä, P. & Lintunen, P. (toim.). *Kuinka kieltä opitaan*. Gaudeamus Oy.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lastikka, A-L., & Kangas, J. (2017). Ethical Reflections of Interviewing Young Children: Opportunities and Challenges for Promoting Children’s Inclusion and Participation. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 11(1), 85–110. <http://www.pecerajournal.com/data/?a=10758507>
- Leinonen, J. (2020) Pedagogisia näkökulmia lasten osallisuuden tukemiseen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J. & Leinonen, J. (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B., & d’Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423–458.
- Malinen, H. (2019). *Anna lapselle ääni. Kieli- ja kulttuuritietoisuuden voima kasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Mård-Miettinen, K., Palojärvi, A., & Palviainen, Å. (2015). Kaksikielisen pedagogiikan toteuttaminen päiväkodissa. AFinLA-e. *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015*, 8(1), 130–150. <https://journal.fi/afinla/article/view/53776>
- Opetushallitus. (2022) *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a*. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf). [Luettu 17.10.2022]
- 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. <https://jecer.org/fi/eksperttiopettajan-kielikasvatuksen-kayttoteoria-monikielisten-lasten-varhaiskasvatuksessa/>

- Piekkari, R. & Welch, C. (2020) Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun monenlaiset mahdollisuudet. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 207–215.
- Rasku-Puttonen, H. (2006) Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere Vastapaino. 111–125
- Savijärvi, M. H. (2013). Miten lapset oppivat kielikylpykieltä päiväkodin arkitilanteissa? Teoksessa Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (toim.), *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tilastokeskus. (2021). *Maahanmuuttajat väestössä*.  
<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html#maahanmuuttajataustaisenv%C3%A4est%C3%B6nik%C3%A4rakenne> [Luettu 17.10.2022]
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki.  
[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) [Luettu 23.11.2022]
- Varhaiskasvatuslaki*. 540/2018, 34–38 §.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> [Luettu 26.10.2022]
- Venninen, T, Leinonen, J., & Ojala, M. (2010). *"Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi"*. *Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Työpapereita 2010:3. Helsinki: Socca - Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus
- Vilkka, H. (2006). *Tutki ja Havainnoi*. Gummerus kirjapaino Oy

# 9 LIITTEET

## *Liite 1. Teemahaastattelurunko*

### **Haastattelurunko**

#### **Taustatiedot:**

Ammatti

Työkokemus vuosina

Ikä

#### **Monikielisyys**

1. Kauanko olet ollut alalla töissä? Onko ryhmässäsi aikaisemmin ollut s2-lapsia?

2. Kuvaile, millaisia kokemuksia sinulla on näistä aikaisemmista monikielisistä ryhmistä?

3. Kerro omin sanoin, millaista tukea/koulutusta olet saanut monikielisyysyteen liittyen urallasi?

4. Kuvaile, millainen rooli monikielisyydellä on tämänhetkisessä varhaiskasvatusryhmässäsi?

5. Millaisia keinoja käytät arjessa tukeaksesi monikielisen lapsen suomen kielen kehitystä?

6. Kuvaile, kuinka johdonmukaista/tavoitteellista suomen kielen opettaminen monikieliselä lapselle on?

7. Miten lapsen oma äidinkieli huomioidaan varhaiskasvatuksessa?

#### **Ryhmäytyminen**

8. Kuvaile, miten monikielisyys vaikuttaa lapsen ryhmäytymiseen?

9. Millä keinoin autat monikielistä lasta pääsemään osaksi varhaiskasvatusryhmää?

10. Haluatko lisätä vielä vapaasti aiheeseen liittyen jotain?

*Liite 2. Havainnointilomake 1.*

**Havainnointilomake 1.**

Kielellinen tuki

Suomen kieli	Lapsen oma kieli	Opettajan toiminta	Opettajan puhe	Tilanteen kuvaus	Muuta huomioitavaa

*Liite 3. Havainnointilomake 2.*

**Havainnointilomake 2.**

Ryhmäytymisen tuki

Opettajan toiminta	Opettajan puhe	Tilanteen kuvaus	Muuta huomioitavaa