

**Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä maahan-
muuttajalasten oman äidinkielen tukemisesta päiväko-
dissa**

Katariina Hosionaho & Petra Pienimäki

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hosionaho, Katariina & Pienimäki, Petra. 2021. Maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukeminen päiväkodissa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 45 sivua.

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tuetaan maahanmuuttajalasten omaa äidinkieltä sekä millaista hyötyä oman äidinkielen tukemisesta on maahanmuuttajalapsille. Aineistonkeruu toteutettiin Webropol- kyselynä, jonka kysymykset olivat avoimia laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti. Tutkimukseen osallistui 16 varhaiskasvatuksen opettajaa ympäri Suomen. Tutkimuksemme käsitteli maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemista varhaiskasvatuksen arjessa. Käytimme aineistomme analysoinnissa induktiivisen päättelyn logiikkaa ja teemoittelu toimi aineiston analyysimenetelmänä.

Vastauksissa kävi ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemista kohtaan vaihtelivat. Aineistosta esiin nousseita tukikeinoja oman äidinkielen tukemiseen olivat huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, erilaisten tukimateriaalien käyttö, arkisten tilanteiden hyödyntäminen päiväkodin arjessa, kannustava ilmapiiri sekä vuorovaikutus ja leikki saman kielisten lasten välillä. Tukemisella nähtiin olevan merkittävä hyöty muun muassa leikin ylläpitämisessä, toisen kielen oppimisessa sekä lapsen tunne- ja ajattelun kielen kehittämisessä. Lisäksi tukeminen nähtiin suurena tekijänä lapsen identiteetin kehittämisessä. Siitä huolimatta koettiin, että kaikissa ryhmissä ammattitaito ja resurssit eivät riittäneet toteuttamaan maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemista.

Asiasanat: maahanmuuttajalapsi, kielitietoisuus, monikielisyys ja kaksikielisyys.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ.....	3
1 JOHDANTO.....	5
2 OMA ÄIDINKIELI JA KIELELLINEN KEHITYS.....	7
2.1 Oman äidinkielen merkitys.....	7
2.2 Äidinkielen tukeminen varhaiskasvatuksessa.....	7
2.4 Kielellisen kehityksen vaiheita.....	11
3 MAAHANMUUTTAJALAPSET JA MONIKIELISYYS VARHAISKASVATUKSESSA.....	14
3.1 Maahanmuuttajalapset.....	14
3.2 Monikielisyys ja monikulttuurisuus.....	15
3.3 Kielitietoisuus.....	17
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	19
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	19
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	19
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	20
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	22
4.5 Aineiston analyysi.....	23
4.6 Eettiset ratkaisut.....	24
5 TULOKSET.....	26
5.1 Maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukeminen varhaiskasvatuksessa.....	26
5.2 Oman äidinkielen tukemisen hyödyt maahanmuuttajalapsille.....	30
6 POHDINTA.....	33
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	33

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet.....	36
LÄHTEET	40
LIITTEET	43

1 JOHDANTO

Aikamme kulttuurisuus on monimuotoista ja tämä näkyy kulttuurien kirjona myös varhaiskasvatuksessa. Tänä päivänä päiväkoteihin tulee lapsia erilaisista kulttuuritaustoista (Eerola-Pennanen 2017, 2, 221.) Tämän myötä päiväkodin kasvattajille on tullut eteen uusia asioita, sillä monikielisyydestä ja -kulttuurisuudesta on tullut osa varhaiskasvatuksen arkea (Halme & Vataja 2011, 5). Tämä näkyy myös perustuslaissa (731/1999), uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (2018) ja Varhaiskasvatuslaissa (540/2018). Suomen perustuslain (731/1999) 17 § mukaan ”jokaisella Suomessa asuvalla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan.” Tutkimuksemme aihe on merkityksellinen myös siksi, että näkemyksemme mukaan monissa varhaiskasvatuksen yksiköissä käytänteet vielä uupuvat resurssien vähäisyyden vuoksi. Kuitenkin varhaiskasvatuksessa lapselle tulee järjestää mahdollisuuksien mukaan tilaisuuksia käyttää omaa äidinkieltään (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 50).

Osallistuminen varhaiskasvatukseen on maahanmuuttajalapselle tärkeää, sillä se auttaa kotoutumisessa ja valtakielen oppimisessa. Lasta tulee rohkaista päiväkotiarjessa käyttämään myös omaa äidinkieltään. (Halme & Vataja 2011, 10.) On tärkeää muistaa, että oman äidinkielen tukemisen merkitys korostuu osana lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kehitystä. Niin ikään Eerola-Pennanen (2017, 222) muistuttaa tilanteesta, jossa lapset kasvavat kielellisesti moninaisessa ympäristössä, korostuu erilaisten vuorovaikutustaitojen osaaminen. Kieli-identiteetin vahvistaminen on tärkeää lapsen oman identiteetin rakentumisessa (Eerola-Pennanen 2017, 222). Lapsen identiteetin positiivisen kehittymisen kannalta on keskeistä, että hänen omaa äidinkieltänsä arvostetaan ja opetetaan mahdollisuuksien mukaan (Paavola & Talib 2010, 227). Tämä edesauttaa lapsen omaa arvostusta ja ylpeyttä omaa kulttuuriperimäänsä kohtaan.

Aineistomme koostui 16 varhaiskasvatuksen opettajan vastauksista, joita keräsimme kyselyn avulla. Tutkimuksen avulla pyrimme löytämään toimivia tapoja maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemiseen ja tuottamaan uutta tietoa aiheesta varhaiskasvatuksen kentälle. Haluamme tehdä jo olemassa olevia käytänteitä näkyviksi ja tuoda esiin mahdollisia epäkohtia ja kehityskohteita. Tavoitteenamme on selvittää, miten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) esitetyt lapsen oman äidinkielen tukemiseen liittyvät tavoitteet ovat toteutuneet käytännössä päiväkodeissa.

Haluamme johdatella Halmen ja Vatajan (2011) kirjassa olleen runon kautta tutkimuksemme aiheeseen.

“Äidinkieli on ihmisen tärkein kieli, se on tunteen ja ajattelun kieli. Äidinkieli on lapsen ja vanhempien yhteinen koti, jossa on mahdollisuus säilyttää oman kulttuurin tapoja ja perinteitä. Äidinkieli on myös perusta uusille kielille ja siitä lähtee perusta kohti kaksikielisyyttä. Ole ylpeä äidinkielestäsi. Ole ylpeä, että lapsesi osaa useita kieliä. Kerro, miten sama asia ilmaistaan äidinkielelläsi. Älä huolestu, vaikka lapsesi sekoittaa välillä oppimiaan kieliä. Älä masennu, jos lapsesi mielenkiinto omaa kieltä kohtaan välillä katoaa. Jatka sinnikkäästi oman kielen puhumista, niin äidinkieli ei unohdu. Anna lapsellesi aikaa!” (Halme & Vataja 2011, 20).

Toivomme, että tämä tutkimus herättää maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisen tärkeyttä esiin varhaiskasvatusympäristöissä ympäri Suomen.

2 OMA ÄIDINKIELI JA KIELELLINEN KEHITYS

2.1 Oman äidinkielen merkitys

Lapsi oppii ensimmäisenä oman äidinkieltensä ja osaa sen parhaiten (Lehtinen 2002, 22). Äidinkieli on ajattelun kieli ja sen avulla lapsi samaistuu ympäristöönsä. Se on myös pohja kaikelle oppimiselle (Halme 2011, 87; Paavola 2007, 34.) Lapsen oma äidinkieli tukee kognitiivista kehitystä, sillä lapsen toimimisen perustana, omien taitojensa mukaisesti ilman kielimuuria, on tuttu kieli (Lehtinen 2002, 67). Äidinkielen avulla mahdollistuu tietoisuus itsestään, eettinen ajattelu ja moraali. Äidinkielen oppiminen on yhteydessä myöskin lapsen kokonaiskehitykseen sekä kaikkeen mitä lapsi oppii. (Halme & Vataja 2011, 16.)

Hujalan ja Turjan (2017) mukaan oman äidinkielen ylläpitäminen varhaiskasvatuksessa tukee lapsen kulttuuri-identiteetin ja persoonallisuuden kehittymistä. Äidinkielen avulla maahanmuuttajalapsi kuitenkin pitää yllä suhdetta sukulaisiin ja perheeseen. Jotta perheen sisäiset valtasuhteet eivät vääristy, heillä olisi hyvä olla yhteinen kieli. (Hujala & Turja 2017, 257.)

Halme ja Vataja (2011, 16) tuovat esiin, kuinka kieli ei ole vain kommunikointia varten vaan ajatustemme ja tunteidemme perusta. He esittelevät Normannin (1996) teorian, jonka mukaan vieraat kielet eivät ole rikkaus, jos oman äidinkielen perustaa ei ole rakennettu. Maahanmuuttajalapsia, jolla ei ole vakaa omaan äidinkieleen perustuva yksilöllinen identiteetti, ei voida vaatia hyväksymään uutta kieltä. Muuten tästä voi seurata syrjäytyminen molemmista ryhmistä. (Halme & Vataja 2011, 16–17).

2.2 Äidinkielen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin on Suomen perustuslakiin (731/1999, 17 §) kirjattu perusoikeus. Varhaiskasvatuksen ammattilaisia tämä velvoittaa siten,

että päiväkodissa tulisi pyrkiä tukemaan lasten oman äidinkielen säilymistä. Varhaiskasvattajien olisi hyvä ottaa esiin keskusteluissa maahanmuuttajalasten huoltajien kanssa oman äidinkielen tärkeys ja sen merkitys. Varhaiskasvattajien olisi hyvä kertoa huoltajille, kuinka he voisivat ylläpitää maahanmuuttajalasten omaa äidinkieltä. Oman äidinkielen tuominen esiin varhaiskasvatuksen arjessa vahvistaa myös maahanmuuttajalasten myönteistä kieli-identiteetin kehittymistä. Jotta lapset saisivat parhaimman avun oman äidinkielen kehittymisen ja tukemisen kannalta, Hujalan ja Turjan (2017) mukaan olisi etuoikeutettua, jos varhaiskasvatuksessa työskentelisi eri kulttuuri- ja kielitaustaisia ihmisiä. He voisivat tukea maahanmuuttajalasten oman äidinkielen oppimista johdonmukaisesti ja suunnitelmallisesti. Äidinkielen kehittymisen kannalta olisi tärkeää, että lapsilla olisi mahdollisuuksia käyttää omaa äidinkieltään muuallakin kuin ohjatuissa opetushetkissä, esimerkiksi leikeissä ja arjen tilanteissa. (Hujala & Turja 2017, 257.) Näin ollen, mikäli leikin kielenä toimii lapsen oma äidinkieli, leikin on todettu olevan monipuolisempaa, ideoiltaan rikkaampaa sekä pitkäkestoisempaa (Halme & Vataja 2011, 89). Yksi suurimmista haasteista onkin, kuinka varhaiskasvatuksessa sovitetaan yhteen vieraiden kielten käyttö ja sen tukeminen, sillä päiväkotiryhmissä on käsiteltävänä myös useita muita teemoja (Miettinen 2012).

Maahanmuuttajalasten kielenkehitys tapahtuu parhaiten oppimisympäristössä, jossa on läsnä lasten oma äidinkieli sekä valtakieli. Oman äidinkielen sekä valtakielen nähdään kehittyvän rinnatusten. (Lehtinen 2002, 70.) Tavoitteena olisi toiminnallinen kaksikielisyys. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että maahanmuuttajalapset pystyvät rinnakkain käyttämään kahta kieltä. Toiminnallisella kielitaidolla tarkoitetaan myös sitä, että kielitaidon hallitsee niin, että osaa toimia tilanteissa, joissa kyseistä kieltä tarvitsee. (Hujala & Turja 2017, 258.)

Varhaiskasvatuksen arjessa tapahtuva kirjallinen dokumentointi sekä arviointi maahanmuuttajalasten oman äidinkielen sekä valtakielen kielen kehityksen seuraamisessa on tärkeää (Hujala & Turja 2017, 260). Tämä vaatii kaikilta ryhmän

kasvattajilta yhteistyötä ja suunnittelua (Miettinen 2012). Monipuolisessa arvioinnissa käytetään apuna erilaisia tehtäviä, testejä ja havainnointimenetelmiä. Hujalan ja Turjan (2017) mukaan pitää kuitenkin muistaa, että testit ja tehtävät ovat usein kulttuurisidonnaisia, ne ovat yleensä vain suuntaa antavia. Mahdollisuuksien mukaan tulisi myös lasten käyttämiä kieliä arvioida rinnakkain, jotta saataisiin paras kokonaiskuva maahanmuuttajalasten kielen kehityksestä. Hyvä arviointi auttaa myös tunnistamaan kielenkehityksen tuen tarpeet. (Hujala & Turja 2017, 260.)

Näyttää kuitenkin siltä, että maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukeminen koetaan usein varhaiskasvatuksessa perheelle kuuluvaksi asiaksi. Honko ja Mustonen (2021) kertovat kuinka, lasten hyvinvointia sekä oikeuksien toteutumista edistää, kun keskustellaan ja pohditaan yhdessä kieleen liittyvien valintojen vaikutuksia sekä perheiden yksilöllisiin tilanteisiin, että myös tutkittuun tietoon nojaten. Oman äidinkielen asemaan ja merkityksiin voi edelleen liittyä myös epävarmuutta sekä perhe voi tarvita tukea erilaisten vaihtoehtojen pohtimiseen, vaikka huoltajilla ja varhaiskasvattajilla voikin olla paljon tietoa liittyen kielten käyttöön ja oppimiseen (Honko & Mustonen 2021).

2.3 Kaksikielisyys

Kaksikielisyys on arkea yhä useammalle suomalaiselle. Kaksikielisyydelle käsitteenä löytyy monia eri määritelmiä. Halme ja Vataja (2011) nostavat esiin, kuinka sosiologia määrittelee kaksikieliseksi henkilön, joka on käyttänyt kahta kieltä rinnakkain alusta asti tai on oppinut kielet syntyperäisiltä puhujilta kotoaan. Kielitiede puolestaan määrittelee kaksikieliseksi henkilön, joka hallitsee kaksi kieltä täydellisesti tai osaa kahta kieltä yhtä hyvin. Kielisosiologiassa kielen käyttö puolestaan on kaksikielisyyden kriteerinä. Kaksikielisen henkilön täytyy käyttää kahta kieltä yhteiskunnan vaatimusten mukaisesti. Luokittelukriteerinä käytetään myös samaistumista kahteen eri kieleen. Sosiaalipsykologia ja yksilöpsykologia luokittelevat kaksikieliseksi henkilön, joka samaistuu kaksikieliseksi tai kahteen kieleen sekä kulttuuriin, joita muut pitävät kaksikie-

lisinä. (Halme & Vataja 2011, 13–14). Useat tuntuvat vielä ajattelevan, että monikielisessä kasvuympäristössä kasvavista lapsista tulee automaattisesti kaksikielisiä. Kaksikielisiä lapsia kasvattavat kuitenkin tietävät, ettei asia ole ihan näin yksiselitteinen.

Kaksikielisyydellä on monia hyviä vaikutuksia lasten kehitykseen. Lehtinen (2002) nostaa esiin esimerkiksi analyyttisten taitojen vahvuuden, sosiaalisen älykkyyden kehittymisen ja luovuuden lisääntymisen. Yksilön mahdollisuudet luoda ihmissuhteita ja olla vuorovaikutuksessa kuitenkin heikkenevät, jos hän ei kykene käyttämään yhtäkään kieltä tarpeeksi hyvin (Lehtinen 2002, 28). Toisaalta hyvän tuen kautta lasten on helpompi oppia seuraavia vieraita kieliä. Hassinen (2005) muistuttaa, kuinka lapsuudessa oppiminen on huomattavasti helpompaa kuin aikuisiällä, koska lapsilla ei ole vielä paljoa muita tehtäviä. Se, minkälaiset myönteiset tulokset kaksikielisyydestä tulee, riippuu Hassisen (2005) mukaan täysin kielen omaksumistilanteesta, suhtautumisesta ja henkilökohtaisista ominaisuuksista. Ennakkoluulot siitä, että kaksikielisyyys aiheuttaa kehityshäiriöitä, vaikuttaa edelleen joihinkin vanhempiin ja asiantuntijoihin kuten puheterapeutteihin ja psykologeihin. On kuitenkin todettu, ettei kaksikielisyyys aiheuta tai lisää riskiä kielenkehityksen häiriöihin tai viivästymiin, vaikka he saattaisivat alkaa änkyttää tai kehittyä muita lapsia hitaammin. (Hassinen 2005, 50.)

Kaksikielisyydellä voi toki olla myös haittansa. Halme ja Vataja (2011) muistuttavat, kuinka lapset alkavat 1–2 vuoden iässä harjoittelemaan kielen käyttötarkoituksia. He kuuluvat tällöin riskiryhmään, sillä he ovat kielen kehityksen kannalta vielä alussa. Halmen ja Vatajan (2011, 14–15) mielestä lasten mahdollisten kielellisen kehityksen ongelmien ehkäisemiseksi olisi tärkeää, että lapsille puhuttaisiin molempia kieliä tasapuolisesti. Tämän vuoksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 50) kehottaa olemaan tiiviissä yhteistyössä lasten huoltajien kanssa, sillä perheillä on ensisijainen vastuu lasten oman äidinkielen tai omien äidinkielten kehittämistä.

Varhaiskasvatuksen tulee kuitenkin tukea mahdollisuuksien mukaan lasten omaa äidinkieltä, sillä se on rakentavaa heidän toiminnalliselle kaksikielisyydellensä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 50). Huoltajat ja vanhemmat ovat usein samaa mieltä lasten kaksikielisuuden tukemisesta. Halme ja Vataja (2011) tuovat esiin, kuinka tavoitteet ja vastuut saattavat kuitenkin vaihdella. Huoltajat voivat toivoa päiväkodin toiminnan tukevan lasten äidinkielen ja valtakielen oppimista. Varhaiskasvatuksessa toteutettava tukeminen ei kuitenkaan vähennä huoltajien vastuuta. (Halme & Vataja 2011, 15).

Perheessä missä kaksikielisyys hyväksytään, saavutetaan parhaat tulokset kaksikielisuuden tukemisen osalta. Hassisen (2005) mielestä olisi myös tärkeää, että sitä pidetään myönteisenä asiana, jossa lapsia ei pakoteta oppimaan kieliä, vaan ne omaksuttaisiin vaivatta. Lapsille on hyötyä kaksikielisyydestä, koska molemmille kielille on käyttöä (Hassinen 2005, 55). Kun lapset tiedostavat oman kaksikielisyytensä, heidän minäkuvansa kehittyy vauhdilla. Hassinen (2005) muistuttaa kuinka identiteetti kehittyy vähitellen ja saattaa vaihtelevasti kallistua enemmän toiseen kieleen (Hassinen 2005, 68). Kielet vaikuttavat myös toisiinsa. Hassisen (2005) mukaan kaksikielisyys vaikuttaa eri henkilöillä eri tavoin. Myös kielten yhdistymisiä saattaa esiintyä etenkin lapsilla ensimmäisen kahden ja kolmen ikävuoden aikana (Hassinen 2005, 132).

2.4 Kielellisen kehityksen vaiheita

Lapsilla on heti syntymästään alkaen kiinnostus ja valmiudet sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Laakso 2011, 23). Kielen kehittyminen on lasten ja heidän ympäristönsä sekä aivotoiminnan kehittymisen vuorovaikutuksen tulosta. Lasten tunteet ovat voimakkaasti liitoksissa varhaiseen kielenkehitykseen. Kieli kehittyy myös hyvin yksilöllisesti. Samanikäisten lasten kielen hallinta voi olla hyvinkin eri vaiheessa keskenään (Siiskonen, Aro, Ahonen & Ketonen 2003, 48), sillä kielen kehittyminen liittyy esimerkiksi kognitiiviseen kehitykseen, kuten heidän

puheensa, ajattelun ja havaitsemisen kehitykseen (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 32).

Lasten halu olla yhteydessä toisiin ihmisiin ja jakaa heidän kanssaan kokeemaansa, voimistaa halua havainnoida ympäristöä ja kuvata sitä kielellisesti (Siiskonen ym. 2003, 48). Leikissä ja lasten muissa ominaisissa toimissa, he omaehtoisesti opettelevat ja oppivat kieltä jatkuvasti (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 5).

Lapsilla on myös synnynnäinen tapa reagoida erilaisiin kielellisiin ärsykkeisiin riippumatta siitä, mitä kieltä ympäristössä puhutaan. Siiskonen (2003) kumppaneineen muistuttaa, että myös äänensävyllä on merkitystä varhaisen kielen oppimisessa. Tätä näkee käytettävän varhaiskasvatus arjessa paljon. Siiskosen (ym. 2003) mukaan 6–7 kuukauden ikäiset lapset aloittavat jokertelun yhdistämällä erilaisia tavuja, kun taas ensimmäisen ja toisen ikävuoden aikana, äänteiden kehitys on nopeinta. Kielellisesti virikkeellinen kasvuympäristö on osa laadukasta varhaiskasvatus arkea. Siiskonen (2003) kumppaneineen toteaa, että alle kahden vuoden iässä, ennen kuin lapset kykenevät itse tuottamaan kieltä, he ymmärtävät jo sanoja. Tuottavan sanaston kasvun kausi puolestaan alkaa noin puolentoista vuoden iässä. Tämän jälkeen kehittyä sanojen yhdistäminen lauseiksi, jolloin kehitys on hyvin nopeaa. (Siiskonen ym. 2003, 48–56.)

Jo kolmen vuoden iässä lapset osaavat käyttää käsky-, kiello- ja kysymyslauseita, joiden käyttämisen tehon he oivaltavat hyvin nopeasti arjessa. Riittävän perustan vakiintumisen jälkeen lapset alkavat taivuttamaan sanoja. Seuraavaksi lapset alkavat kiinnittämään huomiota esineiden piirteisiin ja niissä ilmeneviin eroihin, keskimäärin kolmevuotiaana. Neljävuotiaat lapset alkavat jo käyttämään puheessaan esineiden paikkoja ja sijaintia osoittavia määreitä. Lapset suhteuttavat paikan määreet itseensä. Viisivuotiaana lapset hallitsevat puolestaan jo sanoja koskevat perussäännöt sekä taivutusmuodot. (Siiskonen ym. 2003, 48–56).

Lasten kielen kehityksen kannalta on tärkeää, että heille puhutaan paljon. Muuten sanavarasto ja puhe eivät kehity. (Nurmilaakso & Välimäki 2011, 35.) Lasten

kielellistä kehitystä ja taitoja tukee monipuolinen vuorovaikutus ja kieliympäristö, jossa lapsille annetaan kannustavaa palautetta heidän kielenkäyttö- ja vuorovaikutustaidoistaan. Näin ollen varhaiskasvatuksessa tulee vahvistaa lasten kielen käyttöä sekä kannustaa lapsia vuorovaikutukseen aikuisten ja muiden lasten kanssa. Laadukkaan varhaiskasvatukseen tulee tarjota lapsille kielellisesti virikkeellinen oppimisympäristö. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 41).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 41) kielellinen kehitys kuuluu kielten rikas maailma oppimisen alueeseen. Kielellisen kehityksen alueita ovat vuorovaikutustaidot, kielitietoisuus, kielenkäyttötaidot, kielen ymmärtämisen taidot, kielellinen muisti ja sanavaranto sekä puheen tuottamisen taidot. Kielelliset taidot edesauttavat lasten mahdollisuuksia toimia aktiivisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 41). Kielitaito puolestaan voidaan jakaa neljään osaan, puhutaan niin sanotusta kämmenmallista. Halmen ja Vatajan (2011) mukaan peukalo edustaa sanastoa ja rakenteita, sormet edustavat kirjoittamista, lukemista, puheen ymmärtämistä ja puhumista. Varhaiskasvatuksessa suomen kielen opetuksen tulee suuntautua kaikille näille kielen taidon osa-alueille (Halme & Vataja 2011, 21).

Varhaiskasvatuksessa tulee tukea monipuolisesti vieraskielisten ja monikielisten lasten kielitaidon kehittymistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 49–50). Maahanmuuttajalasten kielenkehityksen tukemisessa varhaiskasvatusympäristössä tavoitteena on toiminnallisuus. Halmen ja Vatajan (2011) mukaan, että tämä tarkoittaa sitä, että lapset pystyvät puhumaan, ajattelemaan ja ymmärtämään mahdollisesti kahdella eri kielellä, vaikka saman tasoista osaamista ei ole saavutettu kielissä. Lapsia pyritään rohkaisemaan käyttämään omaa äidinkieltään ja kehittämään näin itsetuntoaan ja identiteettiään. Opetellessaan ensimmäistä kieltä heitä ympäröivä oppimisympäristö kannustaa kielen oppimiseen. Toista kieltä opetellessaan he eivät välttämättä saa samanlaista rohkaisua. Toista kieltä opetellessaan lapset saattavat myös kokea, että heidän tulee oppia kieli mahdollisimman nopeasti. (Halme & Vataja 2011, 21).

3 MAAHANMUUTTAJALAPSET JA MONIKIELISYYS VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Maahanmuuttajalapset

Maahanmuuttajilla tarkoitetaan henkilöitä, jotka ovat muuttaneet maasta toiseen (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021). Maahanmuuttajalapsilla sekä maahanmuuttajataustaisilla lapsilla tarkoitetaan samaa asiaa (Martikainen, Saari & Korhikoski 2013, 41). Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä maahanmuuttajalapsi, jolla tarkoitamme Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen määritelmän (2021) mukaan kaikkia maasta toiseen muuttaneita lapsia. Tiedostimme tutkimusta tehdessämme, että maahanmuuttaja on käsitteenä arvolatautunut ja siihen kohdistuu paljon luokittelua. Paavolan (2007, 21) mukaan nimitykseen liitetään usein jopa stereotyyppisiä käsityksiä, joka voi vaikuttaa jopa pedagogisiin toimiin.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa maahanmuuttajataustaisten lasten määrä on kasvanut nopeasti. Halme ja Vataja (2011) kertovat, kuinka pääkaupunkiseudun päiväkodeissa maahanmuuttajataustaiset lapset ovat jo enemmistöä. Tämän vuoksi nykypäivänä varhaiskasvatuksen työntekijöiltä vaaditaan hyvää kulttuurista ymmärrystä, jotta kasvatustavoitteita maahanmuuttajalasten huoltajien kanssa voidaan käsitellä tasavertaisesti. Halme ja Vataja (2011) muistuttavat, kuinka varhaiskasvatukseen osallistuminen on maahanmuuttajalapsille kuitenkin tärkeää, koska se auttaa heitä oppimaan valtakieltä. Lasten taustat usein vaikuttavat siihen, millaista palautetta he saavat ympäristöstään. Erilaiset lapset varhaiskasvatusympäristössä saatetaan kokea uhkaavana ja vieraana, mikä vaikuttaa näiden lasten itsetuntoon ja minäkuvaan. (Halme & Vataja 2011, 9–12.) Tämän vuoksi maahanmuuttajuutta on hyvä käsitellä lasten kanssa yhdessä. Halme ja Vataja (2011) täsmentävät, että kaikki huomioon ottava toiminta tulee olla osa koko lapsiryhmän pedagogiikkaa. Lapsiryhmän aikuisten tulee varmistaa, että kaikkia lapsia kohdellaan kunnioittavasti ja jokainen pääsee tasavertaiseksi ryhmän jäseneksi (Halme & Vataja 2011, 9–12).

3.2 Monikielisyys ja monikulttuurisuus

Monikielisyys on nykypäivänä yleisempää kuin yksikielisyys. Suurin osa maailman lapsista on kaksi- tai monikielisiä (Halme & Vataja 2011, 13). Monikielisyyden määrittelemisen ei ole yksiselitteistä. On useita tapoja tulla monikieliseksi ja monikielisyys kehittyy ihmisen kasvaessa (Hietala 2019, 11). On siis hyvä huomata, että muutkin lapset voivat olla monikielisiä, eivätkä vain maahanmuuttajalapset.

Varhaiskasvattajat vaikuttavat sekä suoraan, että välillisesti siihen, miten lapset ja heidän huoltajansa kokevat monikielisyyden. Honko ja Mustonen (2021) täsmäntävät, kuinka niin virallisissa keskusteluissa kuin päiväkotiarjessakin käytävissä vuorovaikutustilanteissa huoltajien kanssa, varhaiskasvattajilla on auktoriteettiasema. Heidän mukaansa lapsen oman äidinkielen näkyväksi tekeminen varhaiskasvatuksessa sekä positiivinen palaute muunkin kuin valtakielen taitojen etenemisestä, välittää viestin siitä, että monikielisyys on huomioitu (Honko & Mustonen 2021). Monikielisyyden huomioiminen on tärkeää koko lapsiryhmälle, maahanmuuttajalapsille, heidän huoltajilleen sekä parhaassa tapauksessa motivoi myös muita varhaiskasvatusyksiköitä toimimaan asian parissa. Myös lasten äidinkielten käyttöä koskeva keskustelu huoltajien kanssa kuvastaa kielikasvatusta arvostavaa asennetta päiväkodin arjessa (Honko & Mustonen 2021).

Monikielisyyttä on myös haluttu välttää varhaiskasvatuksessa, sillä Halmen ja Vatajan (2011) mukaan sen on uskottu sen hajottavan yhteiskuntaa. Opetus on perustunut valtakielen kouluissa ja vähemmistökieltä on saatettu opettaa vain valtakielen oppimisen välineenä. Tällaisessa ilmapiirissä lapsi on saattanut alkaa hävetä omaa äidinkieltään. (Halme & Vataja 2011, 13.) Uskomus siitä, että maahanmuuttajalapsille pitäisi puhua vain valtakieltä kielen kehittymisen kannalta, on väärä. Mitä vahvempi heidän oman äidinkielen taito on, sitä paremmin he op-

pivat kohdemaan kielen, esimerkiksi suomen. (Opetushallitus, 2016.) Lapset voivat tarvittaessa siis omaksua useita eri kieliä varhaisvaiheista lähtien samanlaisesti (Halme & Vataja 2011, 13).

Monikielisyys nähdään osana kulttuurista moninaisuutta. Monikulttuurisuus on käsitteenä monitulkintainen, sillä viitataan lähes poikkeuksetta maahanmuuttajien kulttuuriin tapoihin ja käytänteisiin (Pesonen 2015, 27). Vitikaisen (2014) mukaan monikulttuurisuus termillä viitataan nyky-yhteiskunnassa vallitsevaan kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Kulttuurinen monimuotoisuus yhteiskunnassa tarkoittaa sitä, että se sisältää erilaisia yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja katsoimuksellisia ryhmiä (Vitikainen 2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) sanotaan varhaiskasvatuksen olevan osa monimuotoista yhteiskuntaa, joka on kulttuurisesti muuntautuva. Varhaiskasvatuksessa hyödynnetään ja arvostetaan omaa kulttuuriperintöä sekä yhteisön kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta. Monikielisyyden ja monikulttuurisuuden näkyväksi tekeminen tukee lasten kehitystä jo edellä mainitussa moninaisessa yhteiskunnassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 31.) Tavoitteena monikulttuurisuuskasvatuksessa on auttaa lapsia saavuttamaan itseymmärrys ja tarjota heille erilaisia kulttuurisia, etnisiä ja kielellisiä kokemuksia.

On siis selvää, että eri kulttuuritaustaiset lapset rikastuttavat lapsiryhmää. Halmen ja Vatajan (2011) mukaan tietoisuus ihmisten ja ominaisuuksien erilaisuudesta kehittyy jo 2-3-vuotiailla lapsilla. He tiedostavat ihonvärin tai ympäristössä havaitut erot kanssakäymisen perusteella (Halme & Vataja 2011, 43). Varhaiskasvatuksessa tämä saattaa näkyä niin, että lapsi kieltäytyy valitsemasta nukkea, joka on eri värinen. Halme ja Vataja (2011) kertovat, että varhaiskasvatuksen kasvattajilla saattaa olla käsitys, että lapset eivät ymmärrä näitä eroja. Erot eivät itsessään aiheuta mitään ongelmia vaan se, miten niihin suhtaudutaan siksi monikulttuurisuuden avulla, voidaan käsitellä erilaisuutta. Varhaiskasvatuksen kasvattajien kanssa käydyt keskustelut antavat lapsille mahdollisuuden kysyä ja ihmetellä moninaisuutta yhdessä. (Halme & Vataja 2011, 43-44.)

3.3 Kielitietoisuus

Kielitietoisuudella viitataan opetuksen ja kasvatuksen kontekstissa aikuisten ja lasten karttuvaan tietoon sekä ymmärrykseen eri kielistä ja kielimuodoista, niiden käytöstä ja käyttäjistä sekä näihin kaikkiin liitetyistä asenteista. Kielitietoisuus vaikuttaa suoraan niin yksilön kuin koko ryhmän hyvinvointiin ja toimintakykyyn. (Honko & Mustonen 2020, 3.) Kielitietoisuuteen käsitteenä on kuitenkin monia eri näkökulmia. Sopasen (2018) mukaan kielitietoisuudella voidaan tarkoittaa kielellistä tietoa, jossa painottuu kielelliset rakenteet esimerkiksi sanamuodot ja äänteet. Nykypäivänä usein kielitietoisuus liitetään monikielitietoisuuteen, joka tarkoittaa tietoisuutta eri kielistä tai monikielisyyden tunnistamista. Kielitietoisuutta voidaan tarkastella myös kasvattajien tai lasten näkökulmista. (Sopanen 2018.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) käsitellään kielitietoisuutta laajana käsitteenä ja se nostetaan esiin pedagogista toimintaa ja toimintakulttuuria koskevissa osissa. Koska kielitietoisuus nostetaan niin suuresti esiin, voidaan sen katsoa olevan osa koko varhaiskasvatustoimintaa. (Sopanen 2018.) Niin ikään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 31) painottaa, että globaalissa yhteiskunnassa kielet ovat läsnä kaikkialla sekä jatkuvasti. Kielitietoisien varhaiskasvatuksen kannalta on tärkeää, että varhaiskasvattajat ymmärtävät kielen merkityksen lasten oppimisessa ja kehityksessä, ylipäättään kielitietoisessa yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa. Varhaiskasvattajien tulee ymmärtää kielitietoisien varhaiskasvatuksen vaikutuksen myös lasten identiteetin rakentumiseen ja yhteiskuntaan kuulumiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 31).

Kuten edellä olevassa lainauksessa korostuu, varhaiskasvatuksessa tulee tiedostaa vastuu kielitietoisesta varhaiskasvatuksesta. Sopanen (2018) muistuttaa, jotta henkilökunta voi toteuttaa tämän vastuun, heidän tulee olla tietoisia siitä, kuinka he voivat tukea varhaiskasvatuksen arjessa kielitietoisuutta ja mitä kielitietoisella

varhaiskasvatuksella tarkoitetaan. Kielitietoista varhaiskasvatusta on tärkeä ymmärtää, koska sen katsotaan olevan yksi tärkeimmistä osista lasten kielen kehityksessä (Sopanen 2018).

Honko ja Mustonen (2021) painottavat kielirikkaan ja monikielisen vuorovaikutuksen merkitystä maahanmuuttajalasten identiteetille ja oppimiselle sekä paikallisen kielen kehittymiselle. Kielten ei enää nähdä kilpailevan keskenään varhaiskasvatuksen arjessa. Kielitietoinen pedagogiikka edellyttääkin eettistä ja kriittistä näkökulmaa kasvattajilta siihen, mitä ympäristössä arvostetaan. Kielitietoinen pedagogiikka pyrkii myös antamaan rohkeutta ja purkamaan rajoja, joita eri kielten käyttöön on muodostunut. (Honko & Mustonen 2021).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Suomi on globaalimpi kuin aikaisemmin ja Suomeen tulee paljon eri kulttuuri-taustaisia maahanmuuttajia. Vuonna 2018 astui voimaan uusi valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma, jossa on tarkennettu monikielisyttä ja maahanmuuttajien oman äidinkielen tukemista koskevia käytänteitä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 49) sanotaan näin: ”Henkilöstön, huoltajien ja eri kulttuuriyhteisöjen keskinäisellä yhteistyöllä edistetään lasten ja perheiden kulttuuriperinteen jatkumista ja tuetaan lasten mahdollisuutta ilmentää omia kulttuuritaustojaan. Kaksi- ja monikielisissä ympäristöissä lapsia rohkaistaan vuorovaikutukseen.”

Tutkimuksessamme tarkastelemme varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisesta. Lähestymme aihetta kahden tutkimuskysymyksen avulla:

1. Millaisia tukikeinoja varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisessa?
2. Mitä hyötyä oman äidinkielen tukemisesta on maahanmuuttajalapsille?

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Meidän tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Sen tarkoituksena on ymmärtää ja kuvata tiettyä toimintaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 4–5). Puusa ja Juuti (2020, 102) kertovat, kuinka laadullisen tutkimuksen vahvuuksina voidaan pitää sitä, että tutkimuksen kenttä ei muodosta yhtenäistä kokonaisuutta ja näin ollen voidaan sanoa, että on olemassa hyvin monenlaista laadullista tutkimusta. Valitsimme laadullisen tutkimusotteen, sillä sen ominaispiirteenä on kuitenkin ihmisten subjektiivisten näkemysten ja kokemusten kuvaami-

nen. Laadullinen tutkimus soveltuu sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joiden perusta on ihmisten vuorovaikutuksessa, tajunnassa ja sitä jäsentävässä kielessä (Puusa & Juuti 2020, 136–137).

Laadullinen tutkimusprosessimme etenee hermeneuttisesti. Hermeneuttisessa metodologiassa on yleistä kehämäinen ja toisteinen tapa, jota kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija käy dialogia aineiston kanssa. Hermeneuttisessa kehässä tutkija vähitellen lähestyy perusteltua tulointaa. (Puusa & Juuti 2020, 129.) Tuomi ja Sarajärvi (2018, 151) kertovat, että laadullisessa analyysissä puhutaan usein induktiivisesta tai deduktiivisesta päätteilyn logiikasta. Käytämme tutkimuksemme analysoinnissa induktiivisen päätteilyn logiikkaa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 151), jolloin analyysiamme ei ohjaa valmis luokitus tai aiempi teoria.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 16 varhaiskasvatuksen opettajaa Suomesta. Kandidaattitutkielman aineistoksi 16 laadullisen kyselyn vastausta ovat riittävä määrä. Näin ollen aineistomme on riittävä sekä siitä tehdyt johtopäätökset ovat yleistettävissä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 135). Lomakkeeseen vastaajilta edellytimme, että he työskentelevät tai ovat työskennelleet lapsiryhmässä, jossa on vähintään yksi maahanmuuttajalapsi. Tämä tukee aineistomme edustavuutta, samoin vastaajien koulutus. Sen vuoksi edellytimme, että he ovat varhaiskasvatuksen opettajia koulutukseltaan joko yliopistosta tai ammattikorkeakoulusta. Tutkimuksemme käsittelee maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemista varhaiskasvatuksen arjessa ja koska varhaiskasvatuksen opettajat ovat pedagogisessa vastuussa ryhmässä, valikoituivat opettajat tutkimuksen osallistujiksi.

Laadullisessa tutkimuksessa on perusteltua valita sellaisia tutkittavia, joilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018), joten tämän vuoksi tutkimukseen osallistujista 13 olivat koulutustasoltaan sosionomeja, joilla

on varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys ja kolme oli yliopistotaustaisia kandidaatti- tai maisteritason varhaiskasvatuksen opettajia. Suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista, jotka vastasivat kyselyyn, olivat Uudenmaan maakunnasta, josta vastaajia oli yhdeksän. Varsinais-Suomesta ja Keski-Suomesta vastaajia oli molemmista kaksi. Kyselyyn vastaajia oli myös yksi Pirkanmaalta, yksi Etelä-Pohjanmaalta ja yksi Pohjois-Karjalasta.

Kysyimme taustakysymyksinä varhaiskasvatuksen opettajilta heidän lapsiryhmänsä kokoa ja ikäjakaumaa. Kysyimme lisäksi heidän työkäytänteitensä kyselyn hetkellä, jotta saimme selkeämmän kuvan tutkittavistamme. Kysyimme kyselyssä, mitä kieliä maahanmuuttajalapsen puhuivat omina äidinkielinään sekä kuinka monikielisyys ilmeni ryhmässä. Lapsiryhmien koossa ja ikäjakaumassa oli paljon eroja vastaajien kesken.

Yksi varhaiskasvatuksen opettajista toimi 0–2 vuotiaiden ryhmässä, yksi toimi 2–6 vuotiaiden kanssa, kuusi vastaajista työskenteli 3–5-vuotiaiden ryhmässä ja 1–4-vuotiaiden ryhmässä toimi kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa. Vastaajista myös yksi toimi 3–7-vuotiaiden ryhmässä, kaksi toimi 1–3 vuotiaiden ja yksi esiopetusryhmässä, yksi 4–6 vuotiaiden kanssa sekä yksi 3–6 vuotiaiden kanssa. Ryhmäkoot vaihtelivat pienempien (0–2 vuotiaiden) lasten 10 hengen ryhmästä isompien lasten 21:n lapsen ryhmään. Maahanmuuttajalasten määrä ryhmässä vaihteli yhdestä lapsesta 18 lapseen. Tarkemmin tiedot kuvattu liitteessä 3.

Kielten ilmenemisen kirjo ryhmässä oli erittäin laajaa. Esimerkiksi yhden vastaajan ryhmässä puhuttiin 13 eri kieltä, kun taas muutamalla vastaajalla esiintyi vain yhtä vierasta kieltä ryhmässä. Taustakysymyksenä kysyimme myöskin monikielisuuden ilmenemisestä päiväkotiryhmässä taustoittaaksemme ja avataksemme aiheita. Aineistosta esiin tulleita tilanteita, joissa ilmenee monikielisyyttä päiväkotiryhmässä, olivat suunnitellut toimintatuokioiden, lasten leikit, vuorovaikutustilanteet niin lasten kuin aikuisten kesken.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Aineistonkeruu toteutettiin laadullisella kyselylomakkeella. Tuomen ja Sarajärven (2018, 114) mukaan yksi yleisimpiä aineistonkeruun päämuotoja on laadullisessa tutkimuksessa formaaliset strukturoimattomat asetelmat, johon kuuluu avoin laadullinen kysely. Kyselyn ideana on saada vastauksia tukemaan tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115). Näin pääsemme parhaiten oman äidinkielen tukemisen toimintamalleihin kiinni. Tutkimuksemme on tutkimusotteeltaan fenomenografinen eli tarkoituksenamme on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 20).

Kyselyyn perustuvan tutkimuksen ongelmia on pidetty metodisina eli on kritisoitu tapaa, miten aineistonkeruu tapahtuu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115). Aineistonkeruumenetelmänä on siis kyselyyn vastaajien mielipiteet ja kokemukset, ei teoriaa tai kirjallisuutta. Me pyrimme vaikuttamaan asiaan niin, että valitsimme tiedonlähteeksi koulutukseltaan varhaiskasvatuksen opettajana toimivia ja maahanmuuttajalasten kanssa työskenteleviä ihmisiä. Ongelmat ovat juuri ratkaistavissa vastaajien koulutuksella, kokemuksen tuomalla näkemyksellä ja niin edelleen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 115). Avoimia kysymyksiä sisältävän kyselyn ongelmana on myös ymmärtääkö vastaajat kysymyksen tarkoitettulla tavalla ja osaako vastaajat ilmaista itseään tarkoittamallaan tavalla kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Ongelmana on myös se, kuinka tutkimuksen tekijät ymmärtävät mitä vastaajat tarkoittavat vastauksillaan. Avoimen kyselyn sisältö liittyy tutkimuksen tarkoitukseen ja ongelman asetteluun tai tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122.)

Kyselylomaketta tehtäessä on tärkeää pitää sen ulkoasu selkeänä, pituus kohtuullisena ja kysymykset tulee erottaa selkeästi toisistaan. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 120) muistuttavat, että lomakekyselyssä pitää kysyä tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun kannalta olennaisia kysymyksiä. Tutkimuksen viitekehityksessä käsitellystä tiedosta ja tutkittavasta ilmiöstä pitää löytyä perustelu jokaiselle kysymykselle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 120).

Kysely (Liite 1.) toteutettiin Webropol-kyselynä ja se sisälsi 19 kysymystä. Ensin kysyimme taustatietoja kuudella kysymyksellä, joista kaksi olivat monivalintakysymyksiä ja sitten kysyimme kymmenen avointa kysymystä liittyen lasten oman äidinkielen tukemiseen. Viimeiset kolme avointa kysymystä koskivat oman äidinkielen tukemisen merkitystä. Taustamuuttujia oli kyselyyn vastaajan maakunta, lapsiryhmän koko ja maahanmuuttajalasten määrä ryhmässä.

Linkki kyselyyn jaettiin sähköisesti sosiaalista mediaa hyödyntäen, Facebook-ryhmässä "Varhaiskasvattajan materiaalipankki", jolloin jokaisella tutkittavalla oli mahdollisuus itse päättää, vastaako kyselyyn vai ei (Ks. Liite 2). Kysely oli auki seitsemän päivää aikavälillä 22.2.-1.3.2021, minkä aikana kyselyyn vastasi 16 henkilöä. Opinnäytetöissä ei oleteta käytettävän suuria otoskokoja, koska vasta harjoitellaan tutkimuksen tekoa (Nummenmaa 2010, 31). Tietosuojailmoituksessa sekä tutkimuksen alussa tutkittavia informoitiin, että vastaamalla tutkimukseen vastaaja antaa suostumuksen aineiston käyttöön tutkimuksessa. Tämän takia erillisiä tutkimuslupia ei vastaajilta pyydetty. Kyselyn kysymykset testattiin pilotoimalla, jonka jälkeen ne muokattiin toimivammiksi. Kyselyn pituus pysyi sellaisenaan (20min) pilotoinnin jälkeen. Ennen lähettämistä kysyimme Facebook-ryhmän ylläpitäjältä luvan kyselyn julkaisuun.

4.5 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä käyttää aineiston analyysitapana teoriaohjaavaa eli deduktiivista tai aineistolähtöistä eli induktiivista analyysiä. Me päädyimme aineistolähtöiseen eli induktiiviseen analyysitapaan, sillä halusimme saada tiedon nimenomaan varhaiskasvatuksen kentältä. Tutkimuksemme analyysimenetelmä on teemoittelu, jonka tarkoituksena on paikantaa aineistosta esiin tutkimusongelman kannalta olennaiset teemat (Eskola & Suoranta 2008, 174–180).

Ensiksi luimme aineiston läpi niin, että etsimme vastauksia siihen, millaisia tukikeinoja oman äidinkielen tukemiseen on käytössä ja mitä hyötyä oman äidinkielen tukemisesta on maahanmuuttajalapsille. Olimme suunnitelleet kyselyn kysymykset niin, että niiden avulla saataisiin tuotettua sellaista tietoa, joka vastaisi tutkimuskysymyksiin. Esimerkiksi kysymys ”Millaisin keinoin ryhmässäsi tuetaan maahanmuuttajalasten omaa äidinkieltä?”, tuottaa suoraan tietoa siitä, millaisia toimintatapoja päiväkotiryhmissä toteutetaan maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemiseen. Etsimme aineistosta ilmaisuja, jotka vastaisivat tutkimuskysymyksiin ja merkitsimme ne. Koodausyksikkönämme toimi virke. Lähdimme liikkeelle aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 175).

Tämän jälkeen ilmaukset, jotka löytyivät pelkistettäessä, teemoiteltiin. Tämän pohjalta yhdistimme saman teeman alle samankaltaiset ilmaisut. Teema nimettiin tutkittavan ilmiön ominaisuuden mukaan tai muuta tutkimusta määrittävään tekijään, mikä viittaa jollain tapaa ilmiöön. (Puusa & Juuti 2020, 286). Kun vastaajien ilmaukset oli jaettu tutkimuskysymyksen alla nousseiden teemojen alle, loimme pääteemat. Tuomen ja Sarajärven (2018, 149) mukaan teemoittelussa etsitään samankaltaisuuksia sen pohjalta, mitä aineistossa on sanottu. Kyse on laadullisen aineiston ryhmittelystä ja pilkkomisesta aineistosta nousseiden aihepiirien mukaisesti. Näin on helppo vertailla tiettyjen esiin nousseiden teemojen esiintymistä aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 149.) Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ”Millaisia tukikeinoja varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisessa?” pohjalta löysimme viisi pääteemaa ja toisen tutkimuskysymyksen ”Mitä hyötyä oman äidinkielen tukemisesta on maahanmuuttajalapsille?” pohjalta kolme pääteemaa.

4.6 Eettiset ratkaisut

Meidän tuli koko tutkimuksen ajan toimia uskottavasti eli noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 207, 220). Meidän tulee huolehtia

siitä, että jo tutkimussuunnitelmasta alkaen meitä ohjaa eettinen sitoutuneisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 217). Tutkimusta tehtäessä meidän tulee noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, esimerkiksi tulosten tallentamisessa on olemassa tietovuoto riski (Tuomi & Sarajärvi 2018, 218).

Koska tutkimuksemme aineisto kerättiin kyselylomakkeella sosiaalisessa mediassa, meidän ei tarvinnut kysyä tutkimuslupia kaupungilta. Kysyimme tutkimusluvut Facebook-ryhmän ylläpitäjältä. Kaikkien tutkittavien oli luettava tutkimusta koskeva tietosuojailmoitus ennen varsinaisen kyselyn aloittamista. Tietosuojailmoituksen läpikäymisellä pyrittiin varmistamaan, että tutkittavat ovat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta, sekä siitä miten heidän tietojaan tultaisiin käsittelemään. Tutkijoina meidän tuli informoida tutkittavia kaikista olennaisista seikoista tutkimukseen liittyen (Patton 2002, 407).

Eettisiin ratkaisuihin kuului vastaajien yksityisyydestä sekä tietosuojasta huolehtiminen. Tietoja tuli koko tutkimuksen teon ajan käsitellä luottamuksellisesti. Tutkimukseen osallistuvat pysyivät nimettöminä koko tutkimusprosessin ajan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 131). Tutkittavilta ei kerätty kyselyssä tunnistetietoja, kuten omaa nimeä, työpaikan nimeä tai henkilötunnusta. Tutkittavalta kysyttäviä taustatietoja olivat maakunta, jossa he työskentelivät, koulutustausta, lapsiryhmän koko ja ikäjakauma sekä maahanmuuttajalasten määrä ryhmässä. Säilytimme keräämämme aineiston Jyväskylän yliopiston suojatulla U-aseamalla, missä muut kuin tutkijat eivät pääse siihen käsiksi. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen tutkimusaineisto tuhottiin asianmukaisesti.

5 TULOKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, miten maahanmuuttajalasten omaa äidinkieltä tuetaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja millaisia etuja sen nähdään tuottavan maahanmuuttajalapsille. Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksemme tulokset.

Aineistolähtöisen analyysin perusteella loimme tutkimuskysymys kohtaiset pääteemat, joiden avulla voidaan tarkastella varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamia tukikeinoja maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisessa sekä hyötyjä, joita varhaiskasvatuksen opettajat tunnustivat oman äidinkielen tukemisen tuottavan maahanmuuttajalapsille. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Millaisia tukikeinoja varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisessa?” vastaavat pääteemat olivat: huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, erilaiset tukimateriaalit, arjen tilanteet, kannustava ilmapiiri sekä vuorovaikutus ja leikki saman kielisten lasten välillä. Pääteemat toiseen tutkimuskysymykseen ”Mitä hyötyä oman äidinkielen tukemisesta on maahanmuuttajalapsille?” olivat: pohja muiden kielten oppimiseen, tunteen ja ajattelun kieli sekä osa identiteetin kehitystä.

5.1 Maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Aineistossa esiin nousseita tukikeinoja maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemiseen olivat: huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, erilaiset tukimateriaalit, arjen tilanteet, kannustava ilmapiiri sekä vuorovaikutus ja leikki saman kielisten lasten välillä.

Huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostui aineistossa varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa. Vastauksissa tuotiin esiin, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat kannustavat huoltajia puhumaan omaa äidinkieltään lastensa

kanssa. Heidän mukaansa huoltajille kerrottiin maahanmuuttajalapsen oman äidinkielen tärkeydestä ja merkityksestä. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä tukemisen keinona: "Kerromme vanhemmille miten tärkeää heidän on puhua äidinkieltään lapselle ja opettaa lapselle tunnekieli." Huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä tuotiin myös esiin huoli siitä, ettei vuorovaikutustaidot ole riittäviä lasten kanssa esimerkiksi kielimuurin vuoksi.

Esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa lapsen oman äidinkielen tärkeyttä tunnekielenä. Vastaja siis korostaa lapsen omaa äidinkieltä tärkeänä tunneilmaisun ja läheisten ihmissuhteiden luomisen välineenä. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat, kuinka he pyrkivät ottamaan huoltajien toiveet huomioon maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisessa. Vastauksista selvisi, että hyvän kasvatuskumppanuuden tuloksena huoltajat aktivoituivat ja halusivat itse kotitehtäviä. Vastajien päiväkodeissa oli käytössä myös eväsreppu sekä kielireppu. Eväsreppu kuuluu kielireppuun, joka on suomen kielen kartoitukseen tarkoitettu työväline. Eväsrepun avulla voidaan puolestaan kerätä tietoa monikielisen lapsen kielitaustasta ja sen kehityksestä.

Huoltajien merkitys korostui vastauksissa myös keskeisenä siten, että osa vastaajista koki oman äidinkielen tukemisen olevan huoltajien vastuulla. Toisaalta vastauksissa keskeiseksi nousi myös varhaiskasvatuskeskustelut, joissa käytiin läpi varhaiskasvatuksen toimesta oman äidinkielen merkitystä lapselle. Huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä korostui myös huoli siitä, ettei vuorovaikutustaidot ole riittäviä laadukkaaseen keskusteluun esimerkiksi kielimuurin takia. Tässä yhteydessä nostettiin esiin myös resurssipula tulkin saannissa sekä puutteet kommunikointimateriaaleissa esimerkiksi, jos kyseessä oli harvinaisempi kieli.

Erilaisten tukimateriaalien merkitys korostui aineistossa ja miltei jokainen vastaajista kuvasi niitä jollain tapaa vastauksissaan. Useissa vastauksissa nousi esiin

esimerkiksi *Lukulumo*-sovellus, S2- (Suomi toisena kielenä) tuokiot, kielireppu. Vastauksissa tuotiin esiin myös erityiset henkilöresurssit lapsen oman äidinkielen tukemisessa. Yksi vastaajista mainitsi omankielenohjaajan eli lapsiryhmässä oli silloin tällöin käymässä henkilö, joka tukee lapsen omaa äidinkieltä. Vastauksissa opettajat nostivat esiin myös tulkin ja kieku eli kieli- ja kulttuuriopettajan merkityksen maahanmuuttajalapsen oman äidinkielen tukemisessa.

Varhaiskasvatuksen opettajat näkivät arjen tilanteet tärkeiksi lapsen oman äidinkielen tukemisessa. Esimerkiksi numeroiden, tervehdysten ja viikonpäivien opettelu lasten omilla äidinkielillä mainittiin aineistossa usein. Yksi vastaajista kuvasi, että heidän päiväkotiryhmänsä eteisessä on seinällä jokaisen ryhmässä olevan lapsen omalla äidinkielellä "huomenta". Yksi vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista kertoi, että heidän ryhmänsä lastenohjaaja oli opetellut numerot 1-5 arabiaksi ja toi tätä osaamistaan esiin ollessaan vuorovaikutuksessa arabiaa äidinkielenään puhuvan lapsen kanssa. Myös laulut mainittiin aineistossa suosittuna tukikeinona, alla on esimerkkinä yhden varhaiskasvatuksen opettajan kuvaus laulamiseen ja lauluihin liittyen.

"Vieraskielisiin lauluihin on helppo tutustua tutulla sävelellä, esim onnittelulaulu, tuiki tuiki tähtönen, Frozen-biisi jne. Kuuntelemme ja fiilistelemme ihan vain fiilistelemme, jollemme itse osaa laulaa."

Yllä olevassa esimerkissä vastaaja korostaa, sitä kuinka ei haittaa, vaikka ei itse osaa maahanmuuttajalapsen omaa äidinkieltä. Vastaaja korostaa, kuinka olisi vain tärkeä huomioida lapsen kieli ja näin tukea sitä, vaikka vain "fiilistelemällä". Vastauksissa nousi esiin, kuinka tukitoimia rajoittaa usein ryhmän kasvattajien kielten osaamattomuus sekä kielten paljous. Yllä olevassa poiminnassa vastaaja on löytänyt keinon sille, jos ei osaa maahanmuuttajalapsen omaa äidinkieltä.

Lapsiryhmän kannustavalla ilmapiirillä voitiin varhaiskasvatuksen opettajien mielestä vaikuttaa ratkaisevasti maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemiseen. Vastauksissa varhaiskasvatusten opettajat nostivat esiin oman asenteen merkityksen sekä ryhmän kasvattajien sensitiivisyyden maahanmuuttajalasten omaa äidinkieltä kohtaan. Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, että on kiinni opettajan ammattitaidosta, kuinka hyvin hän ymmärtää lapsen oman äidinkielen merkityksen. Vastausten mukaan aito kiinnostus lasten omaan äidinkieleen takaa sen, että lapset voidaan kohdata ammattitaidolla. Kiireettömyys sen sijaan mahdollistaa sen, että voidaan löytää asianmukaisia materiaaleja sekä lisätä niiden käyttöä tukemisen keinona.

Varhaiskasvatuksen opettajat nostivat esiin sen, kuinka päiväkodin kasvattajien osaamattomuus ja kiinnostuksen puute vaikuttivat negatiivisesti maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemiseen. Kuten aiemmin jo puhuimme, kannustavan ilmapiirin merkityksestä, varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista huokuu myös, kuinka salliva asenne maahanmuuttajalasten oman äidinkielen käyttöä kohtaan luo ryhmän ilmapiiristä lämpimän. Tämä johtaa vastaajien mielestä esimerkiksi siihen, että lapset haluavat opettaa omia äidinkieliään ryhmän kasvattajille. Lapset innostuvat myös kertomaan suomenkielisten sanojen synonyymeja omalla äidinkielellään.

Viides aineiston pohjalta luotu teema maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisen keinona oli vuorovaikutus- ja leikki-tilanteet samaa kieltä puhuvien lasten kanssa. Vastauksissa tuodaan ilmi samaa äidinkieltä puhuvien lasten vuorovaikutuksen ja leikki-tilanteiden sallimisen tärkeys. Alla olevassa esimerkissä vastaaja tuo esiin, kuinka lapset innostuvat käyttämään omaa äidinkieltään vuorovaikutustilanteissa omissa leikeissään.

“Lapset puhuvat leikkiessään omaa kieltä, jos leikkivät samaa kieltä puhuvan kanssa. Lapset opettavat aikuisille omaa kieltään.”

Yllä olevassa esimerkissä ydinajatuksena vastaajalla oli leikkikaverin merkitys oman äidinkielen esiin tulemisessa ryhmässä. Vastaajan mukaan, kun maahanmuuttajalapsen puhuvat keskenään, he myös rohkaistuivat käyttämään omaa kieltään muuallakin, kuin vain samaa kieltä puhuvan leikkikaverin kanssa. Alla olevassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja pohtii, kuinka kuitenkin oman äidinkielen puhumiseen on myös luotu sääntöjä ryhmän kesken, ettei synny riskitiriitoja kaverisuhteissa.

“Ryhmässä saa puhua omaa kieltään, mutta kaveria ei saa unohtaa. Eli jos leikkissä kaksi kurdia puhuvaa ja yksi somaliaa puhuva, niin pyydämme puhumaan suomea. Leikeissä, jossa vain samaa kieltä puhuvia, saa omaa kieltä käyttää.”

Maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukeminen nähtiin kaiken kaikkiaan tärkeänä ja siihen kannustettiin lapsiryhmissä. Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, kuinka haasteita nähtiin omassa ryhmässä oman äidinkielen tukemista kohtaan, mutta ne oli tunnistettu. Vastaajat kokivat myös oman äidinkielen tukemisella olevan suuren merkityksen toisen kielen oppimisessa.

5.2 Oman äidinkielen tukemisen hyödyt maahanmuuttajalapsille

Aineistossa esiin nousseita hyötyjä maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisesta olivat seuraavat: pohja muiden kielten oppimiseen, tunteen ja ajattelun kieli sekä identiteetin kehittyminen.

Monet vastaajista näkivät oman äidinkielen tukemisen hyödyt maahanmuuttajalapsille suurina. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat havainneet, että maahanmuuttajalapsen oppivat nopeammin suomen kieltä ja heidän intonsa suomen kielen oppimista kohtaan oli kasvanut, kun heidän omaa kieltään oli huomioitu. Kuten aiemmin toimme jo esiin monet varhaiskasvatuksen opettajat, olivat havainneet omissa ryhmissään, että maahanmuuttajalapsen rohkenivat tuoda omaa toimisesta leikkiessään muiden lasten kanssa omaa äidinkieltään esiin, kun sitä oli tuettu ryhmässä. Tämä rikastutti arjen leikkejä ja kielestä tehtiin voimavara.

Vastauksissa nousi esiin myös se, että lapset eivät rohkene käyttämään omaa äidinkieltään päiväkodissa, mikäli lasten äidinkieliä ei ryhmissä tueta.

“Lapsen kaikki tuleva kielitaito perustuu oman äidinkielen osaamiselle. Lapsella on tärkeää olla sujuva tunnekieli. Myös monikielisyyden hyväksyvä ilmapiiri on tärkeä lapsen viihtyvyyden kannalta. Myös omien juurien ja kulttuurin ylpeys ja tuntemus on tärkeää.”

Yllä olevassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja tuo esiin sen, kuinka kielitaito pohjautuu maahanmuuttajalapsilla omaan äidinkieleen. Tätä edesauttaa se, että maahanmuuttajalapsi saa käyttää kieltään ja että siihen kannustetaan ryhmässä. Tällaisella aktiivisella, lapsen oman äidinkielen käytöllä voidaan ajatella olevan vaikutusta myös lapsen myönteiseen minäkäsitykseen.

Oman äidinkielen tukemisen hyödyt maahanmuuttajalapsille tuli esiin aineistossa myös siten, että vastaajat kuvasivat äidinkieltä ajattelun ja tunteen kielenä. Varhaiskasvatuksen opettajat perustelivat tukemisen tärkeyttä sillä, että oman äidinkielen avulla lapsi pystyy ilmaisemaan itseään paremmin. Monet vastaajat mainitsivat, että lapsi suuttuessaan tai itkiessään ikävää käytti omaa äidinkieltään: “Äidinkieli on tärkeä tunnekieli, jolla lapsi ilmaisee itseään parhaiten ja vahviten.”

Yllä olevassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja tuo esiin sen, että oma äidinkieli on lapselle voimallisimman ja tutuin ilmaisumuoto, kun kyse on tunteista. Hän viittaa suoraan siihen, että se on lapselle tunteen kieli minkä lapsi osaa parhaiten eli lapsen oma äidinkieli ja sen tukeminen luo turvallisuuden tunnetta varhaiskasvatuksen arkeen.

Lähes kaikki vastaajat mainitsivat hyötynä maahanmuuttajalasten identiteetin kehittymisen. Vastaajien mukaan kielellinen tukeminen on iso osa kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehityksestä, mikä on taas yhteydessä maahanmuuttajalasten

itsetuntoon. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat havainneet, että maahanmuuttajalapset olivat ylpeitä omasta kielestä ja kulttuurista, kun sitä tuotiin esiin. Tällä oli yhteys myös muihin kuin maahanmuuttajalapsiin.

“Äidinkieli on tunnekieli. Sen käyttämisestä tulee kannustaa, jotta lapsi kokee kielenensä ja kulttuurinsa, samoin kuin itsensä tärkeäksi. Kun lapset oppivat hyväksymään erilaisuutta, maailma on parempi. Kun me näytämme mallia, on lasten helpompi oppia. Ja kun oma äidinkieli on vahva, on helpompi oppia myös toisia kieliä.”

Yllä olevassa esimerkissä vastaaja tuo esiin sen, kuinka oman äidinkielen tukemisen hyödyt tulevat esiin myös paremmin, kun maahanmuuttajalapset saavat siitä positiivista palautetta. Ryhmän kasvattajien kiinnostus ja avoin suhtautuminen maahanmuuttajalasten omaa äidinkieliä kohtaan välittyy kaikille ryhmän lapsille ja lapset omaksuvat ajatusmalleja aikuisilta.

Puolet vastaajista nosti esiin sen, ettei maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukeminen kuitenkaan aina toteudu varhaiskasvatuksessa. Tähän esitettiin useita eri syitä. Vastaajat nostivat esiin muun muassa sen, että maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukeminen ei ole heidän mielestään varhaiskasvatuksen tehtävä. Toisten mielestä varhaiskasvatuksen tulisi tukea maahanmuuttajalasten omaa äidinkieltä, mutta koettiin, että sen toteuttamiseen ei ole ollut riittävästi ammattitaitoa. Samat vastaajat mainitsivat myös ryhmässä vallitsevan resurssipulan. Maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisen toteutumista nähtiin estävän myös varhaiskasvatuksen henkilöstön eriävät asenteet suhteessa ammattitaitoon. Kun ryhmän kasvattajille ei ole yhteistä ajatusmallia ja toimintatapaa, lasten oman äidinkielen tukeminen koettiin vaikeaksi ja se jäi helposti laadultaan huonoksi.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää, kuinka maahanmuuttajalasten omaa äidinkieltä tuetaan suomalaisissa päiväkodeissa. Tutkimuksemme tarkoituksena oli kartoittaa, millaisia toimintamalleja päiväkodeissa oli käytössä maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemiseen sekä millaista hyötyä maahanmuuttajalapsille on oman äidinkielen tukemisesta. Tutkimuksemme aineisto koostui 16 varhaiskasvatuksen opettajan kyselyn vastauksista. Vaikka tutkimuskysymyksiimme emme sisällyttäneet vastausten peilaamista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018, 49), tässä pohdinnan yhteydessä suhteutamme vastauksia osin myös kyseisiin tavoitteisiin. Nämä tavoitteet tuotiin esiin myös kyselyn alussa.

Varhaiskasvatuksen opettajien käsitykset maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemista kohtaan vaihtelivat. Suurin osa ajatteli sen kuuluvan varhaiskasvatuksen tehtäväksi. Osa kuitenkin ajatteli sen olevan täysin kotien oma tehtävä, sillä se koettiin varhaiskasvatuksessa haastavaksi resurssipulan, kielitaidottomuuden tai tietotaidon puutteen takia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 49) ja Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) on kuitenkin säädetty maahanmuuttajalapsista ja lasten omaa äidinkieltä koskevia linjauksia, joiden mukaan päiväkodin arjessa varhaiskasvattajien tulee tukea lapsen oman äidinkielen oppimista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 50) sanotaan, että ”Lapsille järjestetään mahdollisuuksien mukaan tilaisuuksia käyttää ja omaksua myös omaa äidinkieltään tai omia äidinkieliään.” Meidät yllätti se, että kaikilla varhaiskasvatuksen opettajilla ei ollut kyselyn mukaan tietoa siitä, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) velvoittaa tähän. Vastauksissa tämä kävi ilmi esimerkiksi niin, että sen ei koettu olevan varhaiskasvatuksen tehtävä lainkaan sekä meiltä kysyttiin jopa suoraan, mitä maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukeminen tarkoittaa. Jopa viisi varhaiskasvatuksen opettajaa totesi,

kuinka heidän ryhmissään tukea ei anneta millään tavalla. Osa varhaiskasvatuksen opettajista painotti ainoastaan suomen kielen taidon tärkeyttä sekä sen tukemisen merkitystä päiväkotiympäristössä antamalla painoarvoa maahanmuuttajalasten omille äidinkielilleen.

Ne varhaiskasvatuksen opettajat, jotka pitivät oman äidinkielen tukemista varhaiskasvatuksessa tärkeänä maahanmuuttajalapsille, kokivat myös maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisen tuottamat hyödyt suurina. Oman äidinkielen tukemisen hyödyt nähtiin päiväkodissa muun muassa leikin ylläpitämisen, toisen kielen oppimisen, lapsen tunne- ja ajattelun kielen kannalta merkittävänä. Oman äidinkielen tukeminen nähtiin myös suurena tekijänä lapsen identiteetin kehittämisessä. Halme ja Vataja (2011, 16-17) korostavat oman äidinkielen tärkeyttä osana identiteetin kehittymistä. Mikäli lapsella ei ole omaan äidinkieleen perustuvaa identiteettiä, ei voida vaatia häntä hyväksymään uutta kieltä tai seurauksena voi olla syrjäytyminen molemmista kieliryhmistä (Halme & Vataja 2011, 16-17). Siitä huolimatta suurin osa varhaiskasvatuksen opettajista koki, että heidän ryhmissään ammattitaito ja resurssit eivät riittäneet vahvistamaan maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemista.

Nurmilaakso ja Välimäki (2011, 35) kertovat, kuinka on tärkeä olla monipuolisessa vuorovaikutus yhteydessä lasten kanssa, jotka opettelevat kieltä, jotta heidän sanavarastonsa ja puheensa kehittyisivät. Varhaiskasvatuksen opettajat pohtivat vastauksissaan, kuinka he loivat maahanmuuttajalapsille kielellistä tukemista edistäviä vuorovaikutustilanteita. Vastauksissa korostui etenkin vapaan leikin hetket, kuinka maahanmuuttajalapset innostuivat puhumaan omaa kieltä sekä suomen kieltä muiden lasten kanssa, tätä edesauttoi ryhmien kannustava ilmapiiri. Nurmilaakso ja Välimäki (2011, 5) kertoivat, kuinka lapset omatoimisessa leikissä oppivat ja opettelevat kieltä jatkuvasti ollessaan vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Varhaiskasvatuksen opettajat pohtivat myös, kuinka sama vastaava tilanne ei onnistunut yhtä hyvin ohjatuissa toimintatuoki-

oissa, sillä osaa lapsista ujostutti muiden edessä puhuminen. Varhaiskasvatuksen opettajat puhuivat myös kielellisen kehityksen seuraamisen tärkeydestä. Vastauksista kävi ilmi, että oman äidinkielen sekä valtakielen oppimista seurattiin ja dokumentoitiin, suurimmassa osassa ryhmistä. Eniten painoarvoa kielellisen kehityksen seuraamiselle sai varhaiskasvatus keskustelut. Vaikka osa varhaiskasvatuksen opettajien ryhmistä ei pitänyt muuten yhteyttä huoltajiin, kaikki mainitsivat varhaiskasvatus keskusteluissa käyneen läpi kielellisen kehityksen kaarta huoltajien kanssa.

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksista ilmeni myöskin huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön merkitys maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisessa. Vastauksissa painotettiin lisäksi tukemisen kautta tapahtuvaa kaksikielisyiden kehittymistä. Kun huoltajat ja varhaiskasvatus tekivät tiivistä yhteistyötä kielen kehityksen tukemisessa, maahanmuuttajalasten oli nähty edistyneen kielellisesti paremmin, kuin lasten, joiden huoltajat eivät olleet kiinnostuneet yhteistyöstä varhaiskasvattajien kanssa. Aineistosta huomasi, että oli myös tilanteita, joissa varhaiskasvattajat eivät olleet kiinnostuneita tai pystyneet pitämään yllä yhteistyötä huoltajien kanssa oman äidinkielen tai valtakielen tukemiseen liittyvissä asioissa. Hassinen (2005) kertoo, kuinka hyvän tuen kautta lapsen on helpompaa oppia toinen kieli ja hyväksyä kaksikielisyys osana identiteettiään. Halme ja Vataja (2011, 14–15) puolestaan painottavat, kuinka huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeää myös siksi, koska kaksikielisyydellä voi olla myös haittansa, esimerkiksi maahanmuuttajalasten kielellisten ongelmien ehkäisemiseksi tarvitaan saumatonta tukea varhaiskasvatukselta ja huoltajilta.

Kieli ja kulttuuri liittyvät vahvasti toisiinsa. Halmen ja Vatajan (2011, 11) mukaan varhaiskasvatuksen ja huoltajien välillä sovitut periaatteet vaikuttavat siihen, kuinka tasapainoinen maahanmuuttajalasten kielellisestä ja kulttuurisesta identiteetistä muodostuu. Kasvattaessa maahanmuuttajalasta on vältettävä hänen joutumistansa kahden kulttuurin väliin. Maahanmuuttajalapsen on saatava ko-

kea, että varhaiskasvatuksessa arvostetaan häntä sekä kunnioitetaan hänen äidinkieltään ja kulttuuriaan. (Halme & Vataja 2011, 11). Vastauksissa kävi kuitenkin ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajat joutuivat jossain määrin rajoittamaan maahanmuuttajalasten oman äidinkielen käyttöä päiväkodeissa. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi leikkitilanteet, joissa kaksi lasta puhui omaa äidinkieltä ja kolmas jäi ulkopuolelle, sillä ei osannut heidän kieltänsä. Vastauksissa kävi myös ilmi, että kaikki lapset eivät uskalla puhua omaa äidinkieltään päiväkodeissa. Pohdimme, että olisiko näissä lapsiryhmissä hyvä ottaa kehitys kohteeksi se, että näytetään arvostus lapsen omaa kieltä ja kulttuuria kohtaan. Tapaukset, missä lapset ovat usein puhumatta omaa äidinkieltään, johtunevat siitä, että äidinkieltä ja kulttuuria ei olla otettu avoimesti ja lämpimästi vastaan. Lapset alkavat häpeämään omaa äidinkieltään, jos päiväkotiryhmän ilmapiiri on sellainen, että opetus perustuu vain valtakieleen ja maahanmuuttajalasten omat äidinkielet nähdään vain välineenä edistää suomen kielen oppimista (Halme & Vataja 2011, 13). Osa varhaiskasvatuksen opettajista kuitenkin korosti myös, että heidän ryhmässään pääpaino on suomen kielen oppimisessa ja sitä pidetään tärkeimpänä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Puusa ja Juuti (2020, 322) tuovat esiin, kuinka laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan pohtia kolmen käsitteen avulla, jotka ovat uskottavuus, eettisyys sekä luotettavuus. Nämä käsitteet muistuttavat paljon toisiaan, mutta yhdenkin niistä ottaessa pois koko tutkimuksen uskottavuus heikkenee (Puusa & Juuti 2020, 322). Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulokset uskotaan tosiksi sekä, että luotetaan tutkijoiden keränneen tutkimusaineiston asianmukaisesti ja analysoineen sen huolellisesti. Puusan ja Juutin (2020) mukaan luotettavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka tutkija vakuuttaa lukijansa uskottavin perustein ammattitaidollaan, että hän on valinnut oikeanlaiset lähestymistavat ja menetelmät ratkaistakseen tutkimusongelman. Eettisyys puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkija on noudattanut koko tutkimuksen ajan eettisiä periaatteita (Puusa & Juuti 2020, 322–323.)

Kun arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta kiinnitimme ensin huomiota tapaamme kerätä tietoa. Pyrimme sähköisen kyselyn avulla tavoittamaan mahdollisimman laajan vastaajakunnan. Tutkittavien valintatapa saattoi vaikuttaa siihen, että tutkittaviksi valikoituivat ne ihmiset, jotka olivat aidosti kiinnostuneita tutkimuksemme aiheesta. Jos tutkittavien valitseminen olisi ollut satunnaisempaa, se olisi vaikuttanut eri tavalla tuloksiin. Tutkimuksen luotettavuutta heikensi avoimen kyselylomakkeen rajoittuneisuus, sillä vastaajat joutuivat mukauttamaan omat näkemyksensä tutkijan näkemyksiin ja ne heijastuvat kysymysten asettelussa (Puusa & Juuti 2020, 124). Jos verrataan esimerkiksi observointiin, kysely rajoittaa informanteja. Lisäksi on riskinä se, etteivät vastaaja ymmärrä kysymystä niin kuin tutkija on ajatellut. Vastaajat eivät voi tehdä tarkentavia kysymyksiä. Tutkimustulosten luotettavuutta heikensi myös joidenkin vastaajien niukat vastaukset. Pyrimme kuitenkin, niukkuudesta huolimatta (Tuomi & Sarajärvi 2017, 210) saamaan analyysiä aikaiseksi aineistomme pohjalta.

Käydessämme läpi aineistoa, emme joutuneet hylkäämään yhtään vastausta. Jotkut vastauksista kuitenkin jättivät asioita meidän tulkintamme varaan, esimerkiksi kirjoitusvirheet ja niukat vastaukset. Suurin osa vastauksista kuitenkin oli hyvin muotoiltuja ja informatiivisia. Niukkuus joidenkin tutkimukseen osallistujien kohdalla johtui todennäköisesti kyselymme pituudesta. Saimme vastaajilta palautteeksi, etteivät heistä kaikki jaksaneet keskittyä enää kyselymme loppuun kysymyksiin.

Rajasimme tutkittavamme niin, että he olivat koulutukseltaan joko varhaiskasvatuksen opettajia yliopistosta kandidaatti- tai maisteritason tai ammattikorkeakoulun käyneitä sosionomeja. Kaikkien kasvattajien kokemukset kentältä ovat tärkeitä, mutta tässä kandidaatintutkielmassa rajasimme kyselymme koskemaan varhaiskasvatuksen opettajia, jotka ovat saaneet korkeakoulututkinnon. Halusimme valita vastaajiksi korkeakoulututkinnon suorittaneet, koska olemme itse valmistumassa varhaiskasvatustieteen kandidaateiksi.

Kun aineistonkeruun menetelmänä on avoin kyselylomake, on tärkeää, että kysymykset muotoillaan niin, että niistä saadaan tutkimuskysymyksiin vastauksia. Olimme luoneet tutkimuksellemme kolme tutkimuskysymystä, kunnes aineiston saatuamme tajusimme, että emme saa aineistosta vastauksia yhteen tutkimuskysymyksistämme. Tästä syystä jätimme pois tutkimuskysymyksen, jossa tiedustelimme oman äidinkielen tukemisen tarkoitusperää. Menetit toimivat tutkimuksen edetessä hyvin tavoitteisiin ja tutkimuksen kohteena olleen ilmiön nähden. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa lähtökohtana on kuitenkin se, että tutkimuskysymys toimii. (Puusa & Juuti 2020, 335.)

Saimme kahdelta vastaajalta palautetta termin maahanmuuttajalapsi käytöstä, kuinka voisi olla hienovaraisempaa käyttää termiä monikielinen lapsi. Tutkimuksessa maahanmuuttajalapsista puhuminen oli arkaluontoista, sillä se liittyy usein negatiivissävytteiseen puheeseen kuten rasismiin ja syrjintään. Siitä huolimatta valitsimme sen termiksemme, koska sillä määritellään yleisesti maasta toiseen muuttaneita lapsia. Koska tutkimuksemme aihe oli sensitiivinen, meidän tuli olla koko tutkimuksen ajan tarkkoja, kuinka käytämme sanaa. Luotettavuuteen tämä liittyy siten, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat uskaltavat antamaan oikeaa tietoa meille aiheesta vai antoivatko he tietonsa siten, kuinka heiltä ammattinsa puolesta odotetaan.

Maahanmuuttajalasten omaa äidinkieltä koskeva tutkimus on Suomessa vähäistä, mutta ilmiön tutkimiselle on tilausta tässä ajassa. Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista tutkia maahanmuuttajalasten omia näkökulmia ja kokemuksia oman äidinkielen tukemisesta ja käyttämisestä varhaiskasvatuksen arjessa. Tällaisessa tutkimuksessa voisi kiinnittää huomiota, mitkä asiat vaikuttavat siihen, että maahanmuuttajalapset käyttävät luontevasti omaa äidinkieltään varhaiskasvatuksen arjessa ja mitkä seikat taas estävät sitä lasten omasta näkö-

kulmasta tarkasteltuna. Näin saisi kokonaisvaltaisen kuvan maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisesta varhaiskasvatuksessa. Tutkimusta voisi laajentaa kotoutumiseen ja oman äidinkielen tukemisen vaikutuksen siihen.

LÄHTEET

- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. 2017. Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino, 236–249.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen (8. p.). Tampere: Vastapaino.
- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Terveystieteiden ja Hyvinvoinnin laitos. 86–101.
- Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.
- Hassinen, S. 2005. Lapsesta kasvaa kaksikielinen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Hietala, J. 2019. "Monikielisyys peruskoulussa - haaste vai mahdollisuus?" Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Honko, M. & Mustonen, S. 2020. Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9 (2), 522–550.
- Honko, M. & Mustonen, S. 2021. Kielet valintojen kohteena varhaiskasvatuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 12(1).
- Hujala, E. & Turja, L. 2017. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivula, M. Siippainen, A & Eerola-Pennanen, P. 2018. Valloittava varhaiskasvatus. Tampere: Vastapaino Oy.
- Laakso, M-L. 2011. Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, T. & R. Ketonen. (toim.) *Joko se puhuu?* 20–47. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lehtinen, T. 2002. Oppia kieli kaikki. Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Osa 181.
- Martikainen, T., Saari, M. & Korkiakoski, J. 2013. Kansainväliset muuttoliikkeet ja Suomi. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) Muuttajat: kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 23–54.
- Miettinen, S. 2012. Vieraiden kielten opetuksesta päiväkotikielissä. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(4).
- Nurmilaakso, M & Välimäki, A-L. 2011. Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Opetushallitus. 2021. Kielten rikas maailma- materiaali.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kielten-rikas-maailma-materiaali> Viitattu 12.2.2021
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf Viitattu: 23.4.2021
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatusta päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 283.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods* 3. edition. California: Sage Publications.
- Pesonen, J. 2015. Multiculturalism as a challenge in contemporary Finnish picturebooks: reimagining sociocultural categories. Väitöskirja, Oulun yliopisto.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T. & Ketonen, R. 2003. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sopanen, P. 2018. Kielitietoisuus uudessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (3).

Suomen perustuslaki. 731/1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> Viitattu 12.2.2021

Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos. 2021. Maahanmuutto ja kulttuurinen moninaisuus. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/web/maahanmuutto-ja-kulttuurinen-moninaisuus/tyon-tueksi/kasitteet> Viitattu 12.2.2021

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Varhaiskasvatuslaki. 540/2018.

Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> Viitattu 20.4.2021

Vitikainen, A. 2014. Monikulttuurisuus. Julkaistu julkaisussa: Ensyklopedia Logos. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/monikulttuurisuus>. Viitattu 26.2.2021

LIITTEET

Liite 1. Kyselyrunko

Kyselyn kysymykset:

1. Peruskysymykset

- a) Koulutustausta
- b) Maakunta, jossa työskentelet?
- c) Lapsiryhmän ikäjakauma ja koko
- d) Maahanmuuttajalasten määrä ryhmässä?
- e) Mitä kieliä maahanmuuttajalapsen ryhmässäsi puhuvat äidinkielenään/ äidinkielenään?
- f) Miten monikielisyys ilmenee päiväkotiryhmässäsi? Kerro 1-2 esimerkkiä

2. Oman äidinkielen tukeminen

- a) Millaisin keinoin ryhmässäsi tuetaan maahanmuuttajalasten omaa äidinkieltä? Anna 1-2 esimerkkiä.
- b) Miten ryhmässäsi kasvattajat huomioivat maahanmuuttajalasten oman äidinkielen?
- c) Miten maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemista suunnitellaan ryhmän kasvattajien kesken?
- d) Miten maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemista suunnitellaan yhteistyössä huoltajien kanssa?
- e) Miten tukemista toteutetaan yhteistyössä maahanmuuttajalasten huoltajien kanssa?
- f) Millaiset tekijät rajoittavat maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemista ryhmässäsi?
- g) Millaiset tekijät edesauttavat maahanmuuttajalapsen oman äidinkielen tukemista ryhmässäsi?

- h) Millaisissa tilanteissa olet huomannut maahanmuuttajalasten käyttävän äidinkieltään?
- i) Millaisia kehittämiskohteita tunnistat maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisessa?

3. Oman äidinkielen tukemisen merkitys

- a) Miksi maahanmuuttajalasten omaa äidinkieltä mielestäsi tulee tukea varhaiskasvatuksessa?
- b) Millaisen merkityksen lapsiryhmässäsi muut kasvattajat antavat maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemiselle?
- c) Millaisia hyötyjä olet havainnut syntyvän maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisesta?
- d) Mitä muuta haluaisit maahanmuuttajalasten oman äidinkielen tukemisesta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa?

Liite 2. Kutsu kyselyyn

Hei varhaiskasvatuksen opettajana toimivat!

Olemme Petra Pienimäki ja Katariina Hosionaho, kaksi varhaiskasvatustieteiden opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta. Teemme kandidaatintutkielmaa aiheesta "Maahanmuuttajalapsen oman äidinkielen tukeminen päiväkodissa" ja etsimme vastajia kyselyymme.

Etsimme vastaajiksi varhaiskasvatuksen opettajia (varhaiskasvatustieteen kandidaatti tai maisteri, varhaiskasvatuksen sosionomi), jotka toimivat/ovat toimineet ryhmässä, missä on maahanmuuttajalapsia. Kyselyyn voit vastata tietokoneella, tabletilla tai älypuhelimella. Kyselyyn vastaamiseen menee aikaa noin 15-20min ja se sisältää pääasiassa avoimia kysymyksiä. Vastaukset voi myös tallentaa ja jatkaa myöhemmin, jos ei ehdi kaikkiin vastata yhdellä kertaa.

Kysely on vastattavissa 22.2.-1.3.2021. Tarkemmat vastausohjeet löydät kyselystä:

Linkki kyselyyn:

<https://link.webropolsurveys.com/S/DC406CD70BC4083B>

Ystävällisin terveisin,

Petra Pienimäki

Katariina Hosionaho

Liite 3. Ryhmäkoot ja ikäjakauma ryhmissä

Varhaiskasvatuksen opettajista kuusi oli 3–5-vuotiaiden ryhmästä, kolmessa näistä ryhmistä oli 21 lasta, kahdessa näistä ryhmistä oli 19 lasta ja yhdessä 22 lasta. 1–4-vuotiaiden ryhmissä toimi kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, toisessa oli 18 lasta ja toinen kyselyn vastaajista ei ollut ilmoittanut lapsiryhmän kokoa. Varhaiskasvatuksen opettajista yksi toimi esiopetuksen ryhmässä, jossa oli 21 lasta. Vastaajista yksi toimi 3–7-vuotiaiden ryhmässä, jossa oli 19 lasta. Varhaiskasvatuksen opettajista kaksi toimi 1–3-vuotiaiden ryhmässä, joista toisessa oli 16 lasta ja toisessa 14 lasta. Yksi varhaiskasvatuksen opettajista toimi 0–2-vuotiaiden ryhmässä, jossa oli 10 lasta ja yksi toimi 2–6-vuotiaiden lasten kanssa, jossa oli 19 lasta. Yksi kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista toimi 4–6-vuotiaiden ryhmässä, jossa oli 14 lasta ja yksi toimi 3–6-vuotiaiden ryhmässä, jossa oli 21 lasta.