

**Suomea toisena kielenä puhuvien lasten osallisuutta tu-
kevat pedagogiset käytänteet kulttuurisesti moninaisessa
lapsiryhmässä**

Hanna Tirri

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tirri, Hanna. 2019. Suomea toisena kielenä puhuvien lasten osallisuutta tukevat pedagogiset käytänteet kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 52 sivua.

Tämän kandidaatin tutkielman aiheena on osallisuuden tukeminen kulttuurisesti moninaisessa varhaiskasvatusympäristössä. Päiväkotien lapsiryhmissä on yhä enemmän suomea toisena kielenä puhuvia lapsia. Tässä tilanteessa syntyy tarvetta tutkia niitä keinoja, jotka tukevat suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuutta. Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia pedagogisia käytänteitä varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät tukieksaan suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuutta. Lisäksi selvitettiin sitä, millaiset taidot ovat osallisuuden kannalta tärkeitä suomea toisena kielenä puhuvalle lapselle.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa haastateltiin neljää varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka työskentelevät 3-6 vuotiaiden lasten kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä. Tutkimuksessa on myös narratiivisia piirteitä, sillä haastatteluaineistosta tiivistettiin kertomuksia, jotka kuvasivat hyödyllisten pedagogisten käytänteiden käyttöä. Aineistoa analysoitiin käyttäen sisällönanalyysiä.

Tutkimustulosten mukaan opettajien pedagogiset käytänteet jakaantuivat pedagogista vuorovaikutusta sekä pedagogisia käytänteitä painottaviin. Osallisuuden kannalta tärkeitä olivat kieleen ja henkilökohtaisiin ominaispiirteisiin liittyvät taidot. Lapsen osallisuuden tukeminen perustui lapsen ja hänen perheensä sensitiiviseen kohtaamiseen. Laadukkaan pedagogisen vuorovaikutuksen kautta suomea toisena kielenä puhuvan lapsen tarpeita saatiin selvitettyä, jolloin häntä pystyttiin tukemaan parhaalla mahdollisella tavalla pääsemään osalliseksi lapsiryhmään.

Asiasanat: osallisuus, pedagogiset käytänteet, kulttuurinen moninaisuus, toimijuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	LAPSEN OSALLISUUS JA TOIMIJUUS KULTTUURISESTI MONINAISESSA VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ	7
	2.1 Osallisuus varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa	7
	2.2 Osallisuus lapsen ja aikuisen näkökulmasta.....	7
	2.2.1 Osallisuus lapsen kokemana	7
	2.2.2 Aikuinen osallisuuden mahdollistajana	9
	2.3 Osallisuus kulttuurisesti moninaisessa toimintaympäristössä.....	10
	2.4 Osallisuus toimijuuden osana	12
3	PEDAGOGISET KÄYTÄNTEET	13
	3.1 Pedagoginen vuorovaikutus	13
	3.2 Pedagogiset toimintakäytännöt	14
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT/-KYSYMYKSET .	16
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	17
	5.2 Tutkimukseen osallistujat	18
	5.3 Aineiston keruu.....	18
	5.4 Aineiston analyysi	20
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	22
6	TULOKSET.....	24
	6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien käyttämät pedagogiset käytänteet lapsen osallisuuden tukemisessa	24
	6.1.1 Pedagogisen vuorovaikutuksen käytänteet	25
	6.1.2 Pedagogiset toimintakäytännöt	30
	6.2 Lapsen osallisuutta edistävät taidot.....	35
	6.2.1 Kieli.....	36
	6.2.2 Henkilökohtaiset ominaispiirteet.....	38

7	POHDINTA.....	40
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	40
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	45
	LÄHTEET	49
	LIITTEET.....	53

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen keskiössä on suomea toisena kielenä puhuvien lasten osallisuuden tukeminen. Aiempaa tutkimusta, jossa tarkastellaan pedagogisia keinoja suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuuden tukemiseen, on tehty suhteellisen vähän (Brotherus & Kangas 2018, 23). Tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa ovat sellaiset pedagogiset käytänteet, jotka edistävät suomea toisena kielenä puhuvien lasten tasavertaisia mahdollisuuksia osallisuuden kokemukseen. Pedagogisia käytänteitä on tärkeä tutkia, koska niiden kautta saadaan tietoa suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuuden tavoitteellisesta tukemisesta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018,18) pidetään tärkeänä varhaiskasvatuksen opettajan vastuuta pedagogisen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Lähtökohtana on kaikkien lasten yhdenvertaiset mahdollisuudet osallisuuden kokemukseen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 30). Tarkoituksena ei ole kiinnittää huomiota lapsen puutteellisiin taitoihin, vaan keskittyä lapsen vahvuuksiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 21) ilmaistaan selvästi, että jokaisella lapsella on oikeus itsensä ilmaisuun niillä taidoilla, joita hänellä sillä hetkellä on.

Venninen, Leinonen, Lipponen ja Ojala (2014, 213) kokevat ongelmallisena sen, että osallisuuden haasteita on tutkittu vasta vähän, vaikka kasvattajat pitävät tärkeänä osallisuuden tukemista. Omassa tutkimuksessaan he ovatkin tutkineet lapsen osallisuuden tukemiseen liittyviä haasteita ja sitä, miten kasvattajat voivat tiiminä ratkaista niitä.

Lasten minuuden muodostumista päiväkodissa väitöskirjassaan tutkinut Eerola-Pennanen (2013, 124) havaitsi, että maahanmuuttajataustaiset lapset, joilla oli hyvä kielitaito ja suomalaisen lastenkulttuurin tuntemus, pääsivät helpommin osallisiksi erilaisiin leikkiryhmiin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna Suomea toisena kielenä puhuvien lasten osallisuuden taitojen tukemisen tutkiminen

on tärkeää, jotta he saisivat yhdenvertaisia mahdollisuuksia vaikuttaa ja ilmaista itseään kuten natiivipuhujatkin.

Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin neljästä haastattelusta koostuvan aineiston ja niistä poimittujen kertomusten avulla varhaiskasvatuksen opettajien käyttämiä pedagogisia keinoja suomea toisena kielenä puhuvien lasten osallisuuden tukemiseen. Narratiiveista koostuvaa aineistoa lähestyttiin käyttäen sisällönanalyysiä. Tutkimuksessa selvitettiin myös niitä taitoja, jotka ovat varhaiskasvatuksen opettajien mielestä tärkeitä suomea toisena kielenä puhuvien lasten osallisuudessa. Aineisto analysoitiin käyttäen sisällönanalyysiä.

2 LAPSEN OSALLISUUS JA TOIMIJUUS KULTTUURISESTI MONINAISESSA VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ

2.1 Osallisuus varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa

YK:n lapsen oikeuksien sopimus, jonka Suomi vahvisti, eli ratifioi vuonna 1991, on tärkeä lähtökohta Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan lasten osallisuuden huomioon ottamisessa varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa. Lasten oikeuksien sopimuksessa keskiössä on lapsen etu. Artiklat, jotka määrittävät lasten oppimista ja yhteisöllistä toimintaa sisältävät periaatteita vuorovaikutuksesta, toimijuudesta ja osallisuudesta. Myös laajempi yhteiskunnallinen kehitys, joka korostaa yksilöiden osallisuutta, on vaikuttanut myönteisesti siihen, että lasten mahdollisuus vaikuttaa omiin asioihinsa ja oikeus osallisuuteen lapsiryhmässä otetaan huomioon varhaiskasvatuksessa. (Turja & Vuorisalo 2017, 36-37, 45.)

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) korostetaan lasten yhdenvertaista oikeutta osallistua ja vaikuttaa omiin asioihin. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 30) painottaa ”osallisuutta edistävien toimintatapojen sekä rakenteiden tietoista kehittämistä.” On tärkeää, että myös tutkimuksessa panostetaan näihin osa-alueisiin. Tämän tutkielman kautta saadaan tietoa laadukkaista pedagogisista käytänteistä, jotka koetaan hyödyllisiksi suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuuden tukemisessa. Kun asioista tullaan tietoisiksi, niitä on mahdollisuus kehittää eteenpäin.

2.2 Osallisuus lapsen ja aikuisen näkökulmasta

2.2.1 Osallisuus lapsen kokemana

Lapsen näkökulmasta osallisuudella varhaiskasvatusympäristössä tarkoitetaan Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan sitä, että lapsi voi kokea tulevaisuutensa kuulluksi

omissa henkilökohtaisissa asioissa, lasten keskinäisissä leikeissä sekä lapsiryhmän toimintaan liittyvissä asioissa. Jokaisen lapsen tulee saada kokemuksia siitä, että hän pääsee ryhmään jäseneksi sekä mukaan yhteisen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Turja & Vuorisalo 2017, 53.)

Osallisuus toteutuu sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa: siihen liittyy oleellisesti vastavuoroisuus toimijoiden kesken (Turja & Vuorisalo 2017, 46). Lapselle se tarkoittaa sitä, että tullakseen kuulluksi, on opittava myös kuuntelemaan toisia (Turja 2017, 45). Roosin, Nurhosen ja Viitasen (2018, 87) mukaan toisen huomioimisessa vuorovaikutukseen liittyvät olennaisesti myötätunnonteot, joita tekemällä lapsi oppii asettumaan toisen asemaan. Lapset tekevät niitä luontaisesti esim. auttaen toisiaan. Kun lapset saavat positiivisia kokemuksia vuorovaikutustilanteista, ne kehittävät heidän vuorovaikutustaitojaan. Hyvät vuorovaikutustaidot taas auttavat lapsia liittymään muiden toimintaan ja leikkeihin. Positiiviset kokemukset osallisuudesta luovat siis osallisuuden edellytyksiä lisäävän kierteen. (Roos ym. 2018, 83; Turja & Vuorisalo 2018, 50.)

Roosin ja kollegoiden (2018, 86) sekä Baen (2009) mukaan eri tutkimuksissa on havaittu, että mikäli aikuiset suhtautuvat välinpitämättömästi lasten spontaaneihin myötätunnon tekoihin, aikuisilta jää usein positiivinen palaute antamatta, tai he saattavat jopa lopettaa lapsen myötätunnonteon yrityksen, jos se on toiminnan rutiinien vastaista esim. pukeutumistilanteissa. Jos varhaiskasvatusympäristössä säännöt ovat hallitsevassa asemassa sekä sallittavat tavat toimia tietyissä tilanteissa ovat rajoitetut, tilaa ei jää lasten leikinomaiselle ilmaisulle eikä lapselle ominaiselle spontaanille tavalle toimia (Bae 2009, 399).

Aikuisten tulisi huomioida Roosin ja kollegoiden (2018) mukaan lasten myötätunnon teot, jotta lapset ymmärtäisivät käyttäytymisensä positiivisen merkityksen. Palautteen on hyvä olla välitöntä, koska tilanteessa ollessaan lapsi ymmärtää ja hahmottaa palautteen paremmin. Myötätunnon tekoon voi palata myös myöhemmin, jolloin siitä voi rauhassa pohtia esim. koko lapsiryhmän kanssa. (Roos ym. 2018, 86.)

2.2.2 Aikuinen osallisuuden mahdollistajana

Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on varmistaa, että jokainen lapsi voi tasavertaisesti vaikuttaa omiin asioihinsa ja hänen mielipiteensä otetaan huomioon (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 26-27). Turja (2017, 45) havainnollistaa osallisuuden toteutumista termeillä osallisuuden mahdollistaminen tai kutsuminen osallisuuteen. Kun osallisuutta tarkastelee mahdollistamisen ja kutsumisen näkökulmasta, siihen sisältyy vapaaehtoisuus, mikä on tärkeä osa osallisuutta (Roos ym. 2018, 89-90). Toimintaan kutsuminen ja mahdollistaminen ilmaisuina haastavat aikuiset sellaisen pedagogiikan suunnitteluun, joka houkuttelee lapset mukaan toimintaan heidän omilla ehdoillaan.

Osallisuutta tukevien pedagogisten käytänteiden ja kaiken muunkin pedagogisen toiminnan suunnittelun pohjalla on lapsituntemus, joka muodostuu kasvattajalle aktiivisen lapsihavainnoinnin ja sensitiivisen vuorovaikutuksen kautta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22; Turja 2017, 50). Aikuisen tulee osata tietoisesti ottaa huomioon lasten aloitteet ja viestit, jotka saattavat koostua pienistä merkityksellisistä hetkistä ja havainnoista (Roos ym. 2018, 84). Yhtä tärkeää on myös kasvattajana tietoisuus toimintaa ohjaavista laeista ja asiakirjoista, sekä niiden arvoista ja kasvatustavoitteista (Kataja 22.10.2018).

Lapsen ja aikuisen välinen aito dialogi, mikä mahdollistaa lapsen tasolla olemisen, on Roosin ja kollegoiden (2018, 82) mukaan lähtökohtana osallisuuden toteutumiselle. Kataja (2018) kuvaa osallisuuteen kuuluvaa aikuisten ja lasten yhteisen arjen rakentumista tilalla, jossa luodaan yhteistä todellisuutta. Se koostuu vuorovaikutuksesta, joka pitää sisällään lapsen mielenkiinnon kohteet ja elämysmaailman sekä toisaalta aikuisen pedagogisen osaamisen ja suunnittelun. (Kataja 22.10.2018).

Vaikka varhaiskasvatuksen ohjaavat asiakirjat edellyttävät lasten äänen kuulemista ja osallisuuden mahdollistamista, sekä Turja (2017, 43) että Roos ja kollegat (2018, 82) toteavat, että lasten mahdollisuudet vaikuttaa ovat melko vähäiset, koska toiminta on usein aikuisjohtoista ja aikuisten omiin suunnitelmiin perustuvaa. Tutkimuksessaan Venninen, Leinonen, Lipponen & Ojala (2014) sai-

vat selville, että kasvattajatiimit kokivat, että eivät kyenneet vaikuttamaan kaikkiin lasten osallisuuden tukemiseen liittyviin haasteisiin haluamallaan tavalla. Tutkimuksessa esiin tulleita haasteita olivat aikuinen-lapsi suhde, työtavat, lasten erityistarpeet, ammattitaidon puute sekä työssä selviytyminen. Aikuinen-lapsi suhteen haasteisiin liittyi keskeisesti se, että kasvattajat kokivat, että aikuisia oli liian vähän suhteessa lasten määrään, jotta he olisivat voineet tehokkaasti tukea lasten osallisuutta. Lasten erityisten tarpeiden huomioimiseen sekä työtöihin kasvattajat kokivat voivansa vaikuttaa jonkin verran. Eniten kasvattajat pystyivät vaikuttamaan ammatillisiin taitoihin ja työssä selviytymiseen liittyviin haasteisiin. (Venninen ym. 2014, 215-216).

Positiivista on se, että kasvattajat etsivät aktiivisesti ratkaisuja lasten osallisuuden liittyviin haasteisiin niiltä osin, kun he voivat siihen henkilö- ja tiimitasolla vaikuttaa (Venninen ym. 2014, 216-217). Haasteisiin lasten äänen kuulumisessa ja heidän näkökulmansa selvittämisessä Roos ja kollegat (2018, 84) pitävät tärkeänä kasvattajan leikkeihin etsiytymistä, sillä leikki on lapsille oleellinen ilmaisuväline. Lapsen näkökulman tavoittaminen ja aito lapsen kuuleminen ei onnistu, ellei osaa aidosti pysähtyä ja olla läsnä lapselle. Juuri henkilökohtaisissa asioissa ja leikeissä kasvattajat antavat lapsille eniten vaikutusmahdollisuuksia sekä päätösvaltaa. (Turja 2017, 43; Roos ym. 2018).

2.3 Osallisuus kulttuurisesti moninaisessa toimintaympäristössä

Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden (2018) lähtökohtana kulttuurisen moninaisuuden huomioimisessa on YK:n Lapsen oikeuksien sopimus vuodelta 1986. Siinä lasten oikeudet kuuluvat kaikille, ilman minkäänlaista etniseen tai kulttuuriseen taustaan perustuvaa erottelua (YK:n Lapsen oikeuksien sopimus 1986, 2.artikla). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) todetaan, että koska lapset kasvavat Suomessa kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa yhteiskunnassa, varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä kulttuu-

rista osaamista ja moninaisuuden kunnioitusta. Edelleen todetaan, että ”kulttuurien moninaisuus nähdään voimavarana” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 31). Yhteisiä toimintatapoja tulee kehittää niin, että kaikilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet osallisuuteen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 25, 30-31.)

Eerola-Pennanen (2017a) mukaan kulttuurien moninaisuus varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä muotoutuu ryhmän aikuisten, lasten ja lasten vanhempien kulttuurien yhteisöstä. Kulttuurisesti moninaisessa kasvatuksessa tiedostetaan ryhmän erilaiset kulttuuriset ja elämäkatsomukselliset näkemykset. Kasvatuksessa painotetaan yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, oman kulttuurin tiedostamista sekä ympäröivien kulttuurien kunnioittamista ja ymmärtämistä. (Eerola-Pennanen 2017a, 237-238.)

Eerola-Pennanen (2013) keräämässä aineistosta käy ilmi, että suomalaiset lapset ottivat selvää maahanmuuttajataustaisten lasten tietoudesta mm. muumeihin ja joulutraditioihin liittyvissä asioissa. Leikkiryhmistä saatettiin sulkea pois, jos maahanmuuttajataustaisella lapsella ei ollut tarpeeksi tietoutta suomalaisesta lastenkulttuurista. (Eerola-Pennanen 2013, 200-201.) Edellä kuvatun kaltainen tilanne korostaa varhaiskasvattajien havainnoinnin tärkeyttä lasten välisissä vertaissuhteissa. On tärkeää, että kasvattajat löytävät keinoja kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamisessa varhaiskasvatusympäristössä, jotta osallisuuden kokemukset vertaissuhteissa olisivat kaikille mahdollisia. Jokaisella lapsella on tarve kuulua ryhmään, joten kasvattajat voivat tukea lasten välistä kanssakäymistä tutustuttamalla eri kulttuurista tulevaa lasta suomalaiseen lastenkulttuuriin (Eerola-Pennanen 2017b, 232). Kunkin lapsiryhmän rakenne tietenkin määrittää sen, mikä kulloinkin on hallitseva lastenkulttuuri.

Eerola-Pennanen (2017b) kuvaa sitä, kuinka kasvattajien tulisi suhtautua kulttuuriseen moninaisuuteen. Erilaisuuden korostamisen sijaan kasvattajan kannattaa hyödyntää lasten luontaista kiinnostusta uusia asioita kohtaan, hyödyntää lasten aloitteista syntyneitä tilanteita sekä herättää keskustelua lasten välille. Kun lapset oppivat kuuntelemaan toisiaan ja kertomaan omista näkökannoista, lasten välinen tasavertaisuus toteutuu. (Eerola-Pennanen 2017b, 222, 227-

228.) Tämä luo pohjan myös kaikkien lasten yhdenvertaiseen mahdollisuuteen olla osallisena ryhmässä.

2.4 Osallisuus toimijuuden osana

Toimijuus ja osallisuus ovat lähikäsitteitä, jotka esiintyvät molemmat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Turja & Vuorisalo 2017, 46). Rautamies, Vähäsantanen, Poikonen ja Laakso (2019) määrittävät toimijuutta eri tutkimuksiin perustuen. Heidän mukaansa ”toimijuus viittaa läsnäoloon ja osallisuuteen” (Rautamies ym. 2019, 4). Toimijuudessa korostuu yksilöiden aktiivinen rooli toimissaan erilaisissa ympäristöissä omien tavoitteiden saavuttamiseksi. Se on tavoitteellista toimintaa, johon liittyy tarkoitus vaikuttaa ympäröiviin sosiaalisiin tilanteisiin. (Rautamies ym. 2019, 4.)

Toimijuus käsitteenä varhaiskasvatusympäristössä tarkoittaa Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan lasten aktiivista osallistumista ja tekemistä sekä siitä johtuvia seurauksia ja vaikutuksia. Toimijuuden kautta voidaan tarkastella lasten kykyä liittyä ryhmän toimintaan ja olla mukana päätöksiä tekemässä. (Turja & Vuorisalo 2017, 44-45.) Toimijuuden lisäksi lasten osallisuuteen sisältyy aina mahdollisuus vaikuttaa yhteiseen toimintaan. (Turja & Vuorisalo 2017, 46.)

Jotta lapsilla olisi yhdenvertaiset edellytykset osallisuuteen, pitää tarkastella toimijuuden toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Vuorisalo (2013) on tutkinut väitöskirjassaan ”Lasten kentät ja pääomat, osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa”, miten lapset osallistuvat toimintaan päiväkodin arjessa. Hän on analysoinut päiväkodin sosiaalisia käytäntöjä, joissa Vuorisalon (2013) mukaan kaikilla lapsilla ei ole yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua toimintaan niin ohjatussa toiminnassa kuin lasten välisissä vuorovaikutus- ja leikkitalanteissa. Tämä luo eriarvoisuutta lasten kesken. (Vuorisalo 2013, 55, 177.) Varhaiskasvattajien tehtävänä on huomata lasten erilaiset osallistumisen taidot ja tukea niiden kehittymistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 26-27).

3 PEDAGOGISET KÄYTÄNTEET

3.1 Pedagoginen vuorovaikutus

Pedagogisessa vuorovaikutuksessa varhaiskasvatusympäristössä olennaisena osana on opettaja-lapsi -suhde, jonka on todettu eri tutkimuksissa Rautamiehen, Poikoisen, Vähäsantasen ja Laakson (2016) mukaan vaikuttavan lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Opettaja-lapsi suhdetta on tutkittu paljon kiintymysteorian näkökulmasta. Hyvän opettaja-lapsi -suhteen osatekijöitä ovat mm. läheisyys sekä vähäiset ristiriidat. (Rautamies ym. 2016, 3.)

Vieras- ja monikielisessä varhaiskasvatusympäristössä Kivijärven (2017) mukaan kasvattajien luoma myönteinen ilmapiiri vuorovaikutuksessa korostuu. Vuorovaikutustilanteiden myönteisen ilmapiirin kautta lapsi voi kokea turvallisuuden tunnetta, mikä luo perustaa lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja oppimiselle. (Kivijärvi 2017, 255.) Suomea toisena kielenä puhuvan lapsen kokemaa turvallisuuden tunnetta ja sitä kautta ryhmään liittymistä edistää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan koko perheen sensitiivinen kohtaaminen. Lapsi tarvitsee tukea vanhemmiltaan ollessaan kulttuurisesti vieraassa ympäristössä. Kasvattajien myönteisessä ilmapiirissä tapahtuva kasvatusyhteistyö vanhempien kanssa ”tuo lapsen elämään jatkuvuutta ja turvallisuutta.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 19,21.) Tällaisen yhteistyön kautta lapselle välittyy myös tunne siitä, että hänen koko perhettään arvostetaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan luottamuksellinen suhde lapsen ja aikuisen välillä on lähtökohtana suotuisalle oppimisilmapiirille. Tällaisen suhteen muodostuminen edellyttää pysyviä vuorovaikutussuhteita aikuisten ja lasten välillä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 19.) Vlasov ja kollegat (2018) pitävät aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta keskeisessä asemassa arvioitaessa varhaiskasvatustyön laatua. Sen mukaan tutkimuksissa on tullut esille erilaisia tapoja tarkastella vuorovaikutuksen laatua. Yhtenä mielenkiintoisena näkökulmana on aikuisen tarjoama tunnetuki sekä ryhmä- että yksilötasolla. Siinä korostetaan aikuisen sensitiivistä tapaa kohdata

lasten tarpeita ja kokemusmaailmaa sekä kykyä nähdä erilaisten vuorovaikutustilanteiden merkitys. Myönteinen ilmapiiri vuorovaikutustilanteissa on olennaista. (Vlasov 2018, 52.)

Toisena mielenkiintoisena ja merkityksellisenä näkökulmana vuorovaikutuksen laadun tarkastelussa vieras- ja monikielisessä varhaiskasvatusympäristössä on kasvattajan antama ohjauksellinen tuki, jolla tarkoitetaan kielen monipuolista käyttöä vuorovaikutustilanteissa sekä tapaa antaa palautetta käyttämällä rikasta ja kuvailevaa kieltä (Vlasov 2018, 53). Tähän liittyy myös vuorovaikutuksen dialogisuuden korostaminen. Dialogisuudella lapsiryhmässä tarkoitetaan kaikille tasapuolisia mahdollisuuksia osallistua keskusteluun ja saada sitä kautta oma ääni kuuluviin, millä on todettu olevan ”yhteys lasten ajattelu- ja itseilmaisutaitojen ja identiteetin kehityksiin sekä parempiin oppimistuloksiin”. (Vlasov 2018, 56.)

3.2 Pedagogiset toimintakäytännöt

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ilmaistaan, että toimintatapojen ja rakenteiden tulee olla sellaisia, että ne tukevat lasten osallisuutta. Kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä toimintatapojen suunnittelussa tulee huomioida varhaiskasvatuksen yleiset tavoitteet sekä lapsiryhmässä edustettuna olevat kulttuurit ja kielet. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 30, 31.) Tavoitteena on tukea ”vieras- ja monikielisten lasten kielitaidon sekä kieli- ja kulttuuri-identiteettien ja itsetunnon kehittymistä” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 50.) Kulttuurisesti moninaiselle lapsiryhmälle toimintaa suunniteltaessa tulee kiinnittää huomiota yhdenvertaisten oppimisympäristöjen luomiseen, jotta kaikille voisi syntyä myönteinen oppimisen kokemus (Eerola-Pennanen & Turja 2017, 195, 201.) Oppimisympäristöjen suunnittelussa ja valinnassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan korostuu varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu siten, että myös lasten näkökannat otetaan huomioon. Oppimisympäristöjen tulee olla myös monipuolisia, jotta niissä voi toteuttaa eri-

laisia työtapoja. Työtapoja valittaessa pitäisi suosia lapselle luontaisia tapoja oppia, jotka samalla edistävät luovuutta ja osallisuutta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38.)

Keskeinen osallisuutta edistävä työtapapa varhaiskasvatusympäristössä on leikki. Leikki on lapselle luontainen tapa toimia ja hahmottaa ympärillä olevaa maailmaa, se ”edistää lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 38). Hyvin suunnitellussa leikissä myös suomea toisena kielenä puhuva lapsi pääsee osallistumaan, koska draaman ja leikin sisällön voi ymmärtää, vaikka kielitaito on puutteellinen (Lehtinen & Koivula 2017, 191). Vieras- ja monikielisessä varhaiskasvatusympäristössä korostuu aikuisen aktiivinen rooli leikin suunnittelussa, rikastamisessa, kehittämisessä sekä mukana olemisessa. Havainnoimalla lapsia lasten mielenkiinnon kohteet saadaan leikkien sisällöiksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 39.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT/-KYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia sitä, millaisilla pedagogisilla keinoilla ja käytänteillä varhaiskasvatuksen opettajat tukevat suomea toisena kielenä puhuvaa lasta pääsemään osalliseksi kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, millaisten taitojen tukeminen on tärkeää suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuuden kannalta. Osallisuuden taitojen tukemisesta tehty tutkimus on ollut vähäistä viime aikoina (Brotherus & Kangas, 2018, 23). Yhteiskunnassa lisääntyvä kulttuurinen moninaistuminen ilmenee myös varhaiskasvatusympäristössä. Tämän takia on tärkeää kartoittaa pedagogisia käytänteitä, joita varhaiskasvatuksen opettajat pitävät hyödyllisinä kulttuurisesti moninaisissa lapsiryhmissä.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisin pedagogisin keinoin varhaiskasvatuksen opettajat tukevat suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuutta kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä?
2. Millaisten taitojen tukeminen edistää suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuutta kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämän tutkimuksen kohteena ovat pedagogiset käytänteet, jotka tukevat suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuutta kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä. Tämän lisäksi on tarkoitus tarkastella niitä taitoja, jotka ovat suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuuden kannalta tärkeitä. Tämä tutkielma liittyy Osaamisen yhteisloikka – kehittämishankkeeseen, jonka tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista osaamista kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa. Kyseessä on laadullinen tutkimus, koska tavoitteena on tutkimuksen kohteena olevien ilmiöiden ymmärtäminen syvällistä tietoa hankkimalla (Patton 2002, 14). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kerätä sellaista tietoa, minkä avulla voidaan saada tulkittua tutkittavaa aihetta (Eskola & Suoranta 2014, 61).

Tässä tutkimuksessa on fenomenologisia piirteitä. Fenomenologia on tieteenala, joka tutkii tietoisuuden ja kokemuksen ilmenemismuotoja (Hämäläinen & Nivala 2008, 56). Fenomenologia tarkastelee sitä, mitä ihminen kokee ja miten hän kokemuksensa käsittää (Laine 2018, 31). Fenomenologinen lähestymistapa näkyy tässä tutkimuksessa siten, että pedagogisia käytänteitä tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten pohjalta. Ihmisten kokemat asiat merkitsevät aina jotain, tätä fenomenologit kuvaavat käsitteellä *intentionaalisuus* (Laine 2018, 31). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä merkityksiä informantit antavat kokemuksilleen.

Merkitysten jäsentämisessä auttaa tämän tutkimuksen narratiivinen näkökulma. Narratiivisessa tutkimuksessa kertomuksien kautta saadaan tietoa tutkittavasta asiasta (Heikkinen 2018, 172). Tarinamuoto ja kerronnallisuus ovat ihmiselle luontainen tapa jäsentää, hahmottaa ja ymmärtää kokemuksia ja ympäröivää maailmaa (Eskola & Suoranta 2014, 22-23). Varhaiskasvatuksen opettajilta kerättävien narratiivien kerronnallinen ote antaa informanteille vapautta kertoa

omin sanoin kokemuksistaan ja jäsentää niitä. Narratiivien kerääminen tässä tutkimuksessa on perusteltua, koska varhaiskasvatuksen opettajien tarinoiden tutkimisen kautta tutkija saa tietoa siitä, millä lailla opettaja käsittää ja perustelee omaa tapaansa toimia (Syrjälä 2018, 272). Tässä tutkimuksessa narratiivien kerääminen mahdollistaa sen, että varhaiskasvatuksen opettaja voi kirjoittaa erikseen rauhallisessa tilanteessa havainnoistaan lapsen osallisuuden tukemisessa, jolloin tieto on mahdollisimman totuudenmukaista, ja pienetkin, mahdollisesti merkitykselliset yksityiskohdat tulevat huomioitua.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohteena olivat sellaiset varhaiskasvatuksen opettajat, jotka työskentelevät kulttuurisesti moninaisessa 3-6 vuotiaiden lapsiryhmässä. Tarkoituksena oli saada informanteiksi varhaiskasvatuksenopettajia, jotka työskentelevät Loikka 1 -hankkeessa mukana olevissa päiväkodeissa. Lähestyessäni ensin päiväkodin johtajia, sain heiltä luvan tutkimuksen tekemiseen, mutta kohderyhmään kuuluvia informantteja oli haastavaa löytää. Informanttien etsintää vaikeutti se, että monet varhaiskasvatuksen opettajat kokivat narratiivien kirjoittamisen liian työläänä.

Loikka 1 -hankkeeseen kuuluvista päiväkodeista tutkimukseen osallistui kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa. Kaksi muuta varhaiskasvatuksen opettajaa löytyi kyselemällä halukkuutta sellaisista päiväkodeista, joissa on vieras- ja monikielisiä lapsia. Kaikki neljä tutkimukseen osallistunutta varhaiskasvatuksen opettajaa työskentelivät haastatteluhetkellä kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä. Työkokemusta tutkimukseen osallistuneilla informanteilla oli puolesta vuodesta yli kahteenkymmeneen vuoteen. Kahdella oli työkokemusta kaksikymmentä vuotta tai enemmän, kahdella puolesta vuodesta kahteen vuoteen.

5.3 Aineiston keruu

Aineistonhankintamenetelminä tässä tutkimuksessa käytettiin varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluja. Tarkoituksena oli, että kaikki haastateltavat olisivat

kirjoittaneet narratiiveja ennen haastatteluja toimivista pedagogisista käytänteistä. Näistä narratiiveista oli tarkoitus keskustella haastattelussa. Narratiiveja kirjoitti etukäteen kuitenkin vain yksi varhaiskasvatuksen opettaja. Muut haastateltavat valmistautuivat ennakkoon tuottamaan haastatteluun kertomuksia pedagogisista käytänteistä. Analyysivaiheessa teemahaastattelulla kerätystä aineistosta voidaan tiivistäen poimia ja muodostaa narratiiveja (Hänninen 2018, 194). Tässä tutkimuksessa toimittiin kyseisellä tavalla narratiivien muodostamisessa.

Teemahaastattelu sopii hyvin aineistonkeruumenetelmäksi tähän tutkimukseen, koska siinä keskustelu käydään valittujen teemojen ympärillä, mutta kysymyksiä ei ole tarkasti muotoiltu eikä niiden järjestystä ole ennalta määritelty (Tuomi & Sarajärvi 2009,75; Eskola & Lätti & Vastamäki 2018, 29-30). Teemahaastattelu on tehokas tiedonkeruumuoto, koska informantille jää enemmän tilaa nostaa esiin haluamiaan asioita aiheesta. Teemahaastattelua ohjailaan kuitenkin ennalta määriteltyjen teemojen mukaan, jotta tutkimukselle tärkeitä asioita ei jäisi käsittelyn ulkopuolelle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Tässä tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelurunkoa (Liite 1), jolloin varmistettiin se, että haastateltava ilmaisee niitä kokemuksia, jotka ovat merkityksellisiä tutkimusaiheen kannalta.

Jotta haastateltava voisi tuoda esille sellaiset ilmaukset, jotka tuovat hänen kokemuksensa parhaiten, haastattelijan on kiinnitettävä huomiota haastattelutilanteen ilmapiiriin (Eskola ym. 2018, 36-37). Haastattelutilanteeseen liittyen Perttula (2011) tuo esille käsitteen *sosiaalinen häivyttäminen*. Hän tarkoittaa sillä tutkijan taitoa avoimeen ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen ja läsnäoloon, mikä viestittää informantille siitä, että hänen kokemuksistaan ollaan kiinnostuneita. (Perttula 2011, 141.) Haastattelun kannalta on siis olennaista, että haastattelijasta pystyy luomaan miellyttävän ilmapiirin, jossa voi vapaasti ilmaista itseään.

5.4 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineiston analyysissä aineistolähtöistä sisälönanalyysiä. Tarkoituksena oli saada sisällön analyysin avulla mahdollisimman selkeää ja informatiivista kuvausta tutkimuskysymyksiä koskevista ilmiöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 104, 108.) Ensimmäisessä tutkimuskysymyksen analyysiin liittyi myös narratiivisia piirteitä, koska kysymyksessä analysoitiin informanttien tuottamia kertomuksia. Näitä kertomuksia on Hännisen (2018, 194) mukaan mahdollisuus poimia aineistosta, joka on kerätty teemahaastattelulla. Tässä tutkimuksessa narratiivista analyysiä käytettiin aineiston poimimisessa ja tiivistämisessä litterointitekstistä. Näin syntyneitä kertomuksia taas tutkittiin sisälönanalyysillä, jonka avulla saadaan ilmiöstä esille oleellinen tieto tutkimuskysymysten kannalta mahdollisimman tiiviissä muodossa niin, että alkuperäinen informaatio säilyy. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108)

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu neljästä haastattelusta, ja niiden litteroinneista. Kunkin haastattelun kesto oli n. 15-40 minuuttia, yhteensä haastattelut kestivät n. 110 minuuttia. Haastatteluista litteroitua tekstiä tuli 24 sivua fontin ollessa Book antiqua (fonttikoko 12 ja rv1). Yhteen haastatteluun sisältyi narratiivin kirjoittaminen ennen haastattelua. Tämän narratiivin pituus oli yksi sivu.

Haastattelujen teon jälkeen kuuntelin aineistot ensin läpi kokonaiskuvan saamiseksi. Tämän jälkeen litteroin haastattelut. Tein litteroinnit muutaman minuutin pätkissä seuraavasti. Ensin litteroin haastattelut sanasta sanaan, ja merkitsin naurahdukset sulkeisiin sekä pidemmät selkeästi kuultavat tauot puheessa kolmella pisteellä. Tämän jälkeen kuuntelin kyseisen pätkän uudelleen ja merkitsin pilkut puheen rytmityksen mukaan sekä loput tauot. Lopuksi kuuntelin koko haastattelun korjaillen kokonaisuutta.

Kun olin litteroinut haastattelut edellä kuvaamallani tavalla, luin aineiston läpi useaan kertaan kokonaiskuvan saamiseksi. Ensimmäistä tutkimuskysymystä, jossa ollaan kiinnostuneita pedagogisista keinoista, jotka tukevat lapsen osallisuutta, lähdin työstämään litteraattien kautta. Loin ensimmäiselle tutkimuskysymykselle oman kansion. Sitten kävin haastatteluista H1, H3 ja H4 tehdyt

litteraatit läpi yksitellen ja keräsin niistä narratiiveja, jotka kuvaavat osallisuutta tukevia pedagogisia keinoja. Koodasin ne esim. H1N1, H3N1. Narratiivit muodostuivat niin, että tiivistin litterointien tekstiä, jotta niistä tuli yhtenäisiä kokonaisuuksia. Haastattelu H2:sen informantti kirjoitti narratiiveja ennen haastatteluja, koodasin ne EN1, EN2 jne. Osa kyseisistä narratiiveista toimi haastattelun pohjana. Ennakkonarratiiviin, johon tuli haastattelusta lisäyksiä, koodasin EN1+H2N1 jne. Tämän lisäksi siirsin narratiivin koodit litterointien tekstiin maalaamalla ne tekstinkäsittely työkalulla, jotta ne löytyvät tarvittaessa litteroinneista. Kun kaikki narratiivit olivat valmiita, liitin ne ensimmäisen tutkimuskysymyksen alle tiedostoon.

Tämän jälkeen tiivistin narratiiveja edelleen, ja loin jokaiselle narratiiville sen sisällön perusteella pelkistetyn ilmauksen, jonka yksikkönä oli yksi lause. Tämän jälkeen aloin ryhmitellä ajatuskokonaisuuksia. Pelkistetyistä ajatuskokonaisuuksista löytyi yhtäläisyyksiä, jolloin syntyi yhteensä 7 alaluokkaa, joita olivat esimerkiksi turvan ja tunnetuen antaminen, kasvatuskumppanuus ja aikuinen havainnoi. Alaluokat jakaantuivat taas selvästi kahteen eri yläluokkaan: pedagogiset vuorovaikutuskäytännöt ja pedagogiset toimintakäytännöt. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-111.) Analyysiluokittelu on kuvattu kuviossa 1, sivulla 24.

Loin myös toiselle tutkimuskysymykselle oman tiedoston, johon lisäsin ensin kaiken kysymykseen liittyvän aineiston. Eri haastattelujen poiminnot erotin koodaamalla ne H1, H2, H3 ja H4. Tämän jälkeen luin aineistoa huolellisesti läpi ja maalasin tekstinkäsittelytyökalulla ensin suoraan tutkimuskysymykseen vastaavat lasten osallisuuden taitoihin liittyvät ajatuskokonaisuudet. Tämän jälkeen erotin ajatuskokonaisuuksista yhden lauseen mittaisia pelkistettyjä ilmauksia. Sitten ryhmittelin pelkistyyksiä, jolloin syntyi yhteensä 4 alaluokkaa, kielelliset taidot, vuorovaikutus, itsetunto ja keskittymiskyky. Alaluokista etsin yhtäläisyyksiä, jolloin muodostui kaksi yläluokkaa, kieli ja henkilökohtaiset ominaispiirteet. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.). Analyysiluokittelu on kuvattu kuviossa 2, sivulla 36.

5.5 Eettiset ratkaisut

Fenomenologista ja narratiivista lähestymistapaa käyttävässä tutkimuksessa informantti on keskeisellä sijalla. Vahvuutena on eettinen laatu. Lähestymistapa on ihmisyyttä kunnioittava, mikä antaa informantille oman äänen tulla kuuluviin henkilökohtaisella tasolla. (Hänninen 2018, 204.) Tutkijan on tiedostettava omat tunteensa. Hän ei saa arvioida tai arvostella informanttia, vaan osoittaa empatiaa ja ymmärrystä sekä ylläpitää positiivista ilmapiiriä. (Estola 1999, 147.)

Tärkeimmät eettiset näkökulmat liittyvät tiedon hankintaan ja käyttöön sekä anonymiteetin säilyttäminen (Eskola & Suoranta 2014, 57). Luottamuksellisen suhteen luominen tutkittavaan on oleellinen asia. Tämä tarkoittaa asiallisten tutkimuslupien hankkimista ja informanteille kattavan tiedon antamisesta tutkimuksesta. (Estola 1999, 146-147.) Tähän tutkimukseen ei tarvinnut hakea tutkimuslupia kaupungilta, koska ne oli jo aiemmin pyydetty Loikka 1 -hankkeelle. Päiväkodin johtajalle lähetettiin ensin tutkimuksen esittely, jossa kysyttiin myös lupaa toteuttaa tutkimus. Kolmesta haastatteluun osallistuneesta varhaiskasvatuksen opettajasta tiedettiin etukäteen, että he työskentelevät kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä. Yhtä varhaiskasvatuksen opettajaa ehdotti tutkimukseen päiväkodin johtaja. Kun luvat päiväkodin johtajilta oli saatu, kysyin varhaiskasvatuksen opettajilta sähköpostilla kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Lähetin heille tutkimuksen esittelyn.

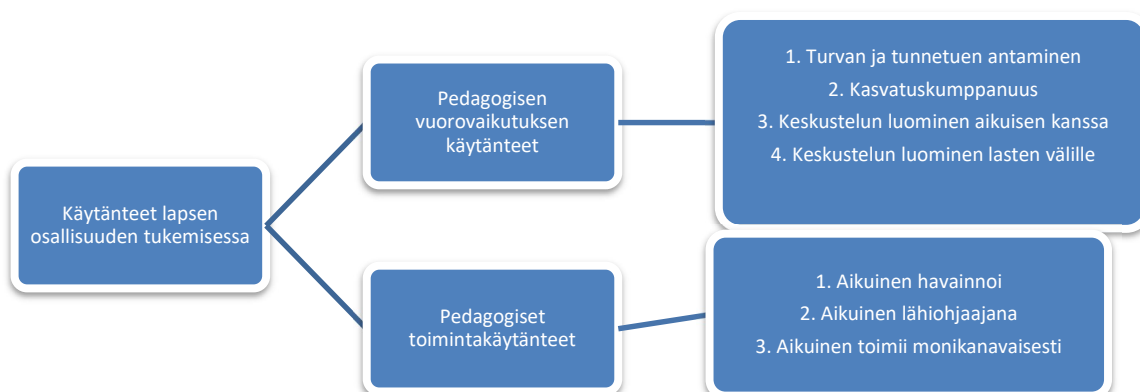
Kävin kolmen varhaiskasvatuksen opettajan työpaikalla henkilökohtaisesti esittelemässä tutkimusta ja sopimassa sen toteutustavasta. Kävimme läpi tietosuojailmoituksen ja luvan tutkimukseen osallistumiseen. Yhden varhaiskasvatuksen opettajan kanssa sovimme asiat puhelimesta etukäteen. Hän tutustui tietosuojailmoitukseen ja kirjoitti luvat tutkimukseen osallistumisesta ennen haastattelun alkua. Vain yksi varhaiskasvatuksen opettaja kirjoitti narratiiveja etukäteen. Toiset miettivät etukäteen mielessään tapoja, joilla he olivat tukeneet suomea toisena kielenä puhuvaa lasta.

Tutkimusaineisto tallennetaan Jyväskylän yliopiston salasanoin ja tunnuksin suojattuun tietojärjestelmään, jonne vain tutkijalla on pääsy. Lupaa tutkimusaineiston säilyttämiseen Osaamisen yhteisloikka - hankkeen myöhempää käyttöä varten kysyttiin erikseen. Tutkimukseen osallistujan anonymiteetin säilyttämisestä huolehditaan asianmukaisella tavalla. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittavalla on oikeus niin halutessaan keskeyttää osallistumisensa. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 131.)

6 TULOKSET

6.1 Varhaiskasvatuksen opettajien käyttämät pedagogiset käytänteet lapsen osallisuuden tukemisessa

Tulosten perusteella pedagogiset käytänteet jakaantuvat kahteen pääluokkaan: pedagogisen vuorovaikutuksen käytänteisiin sekä pedagogisiin toimintakäytänteisiin. Suomea toisena kielenä puhuvan lapsen kohdalla pedagogisen vuorovaikutuksen käytänteissä pidetään tärkeänä antaa lapselle turva- ja tunnetukea, jonka lähtökohtana on lapsen sensitiivinen kohtaaminen. Kasvatuskumppanuus nähdään arvokkaana yhteistyön muotona vanhempien kanssa, jonka kautta kasvattajat saavat lapsesta tärkeää tietoa osallisuuden huomioimisessa. Varhaiskasvatuksen opettajat panostavat keskustelun luomiseen aikuisen ja lapsen kanssa sekä lasten välille. Pedagogiset toimintakäytänteiden perustana on lapsen tarpeiden havainnointi. Ollessaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa suomea toisena kielenä puhuva lapsi tarvitsee usein aikuisen apua lähiohjaamisen muodossa. Lapsen ymmärtämisen ja ympäristön hahmottamisen tukena aikuinen käyttää hyödyksi monikanavaista viestintää. Seuraava (kuvio 1) havainnollistaa lapsen osallisuuden tukemisen pedagogisiin käytänteisiin liittyviä tuloksia.



Kuvio 1. Käytänteet lapsen osallisuuden tukemisessa

6.1.1 Pedagogisen vuorovaikutuksen käytänteet

Suomea toisena kielenä puhuvan lapsen sensitiivisessä kohtaamisessa ja luottamuksellisen suhteen luomisessa panostetaan aikuisen antamaan *turva- ja tunnetukeen*. Seuraavat esimerkit kuvaavat turva- ja tunnetuen antamista suomea toisena kielenä puhuvalle lapselle, joka on aloittamassa päiväkodissa.

Esimerkki 1

H2: Lähtee niinku sielt lapsen näkökulmasta, että hän on nyt niinku tullu tämmöseen paikkaan ja noi aikuiset puhuu jotain, mitä mä en ymmärrä. [--]Tavallaan se hymy, otat kädestä, silität, tämmösiä niinku juttuja, niin kyllähän se useimmiten murtaa sen semmoisen niinkun, et saada se luottamus jotenkin, et vaikka mä en ymmärrä tota aikuista, mut toihan on varmaan ihan hyvä tyyppi, et se kattoo mua silmiin, se puhuu mulle.

Esimerkki 2

H2: Senhän takii mä tykkään tuoda sitä lapsen omaa äidinkieltä, koska mäkin voin lausuu sen ihan hassusti, ja sit hän huomaa, et siin ei oo mitään niinkun, silleen väärin tai outoa, et se tulee ehkä semmonen tasavertaisuus mun mielestä hyvällä tavalla siinä sitten sen open ja lapsen välille.

Esimerkit kuvaavat sitä, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja asettuu lapsen asemaan ja ajattelee sitä, millaisia kokemuksia lapsella voisi olla. Se auttaa varhaiskasvatuksen opettajaa huomaamaan, kuinka tärkeää lapsen on saada luottaa ja turvata aikuiseen oudossa tilanteessa. Lapsella on tarve olla konkreettisesti aikuisen lähellä ja saada aikuiselta lohtua ja rohkaisua. Varhaiskasvatuksen opettaja korostaa myös opettaja-lapsi -suhteen tasavertaisuuden kokemusta, joka voi syntyä esim. siitä, että molemmat opettelevat toistensa äidinkieltä kannustaen toisiaan.

Myönteinen ilmapiiri koetaan lapsen sopeutumisen ja turvallisuuden tunteen kannalta tärkeänä tekijänä vieras- ja monikielisessä varhaiskasvatusympäristössä. Seuraavissa esimerkeissä varhaiskasvatuksen opettaja kertoo siitä, millä tavalla lapsi voi sisäistää ympärillä tapahtuvaa toimintaa ja miten hän pääsee siihen osalliseksi.

Esimerkki 3

H1: Kaikkein tärkein siinä on se ilmapiiri, että jokainen saa olla semmonen kun on ja, siten hänelle annetaan sitä tukea arjessa, hänen tarvitsemallaan tavalla.

Esimerkki 4

H1: Mä autan lasta tavallaan sisäistämään sen meidän struktuurin ja olemaan osallisena, ja tukemaan niitä omatoimisuutaitoja, niissä arjessa toistuvissa tilanteissa.

Edelliset esimerkit havainnollistavat sitä, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan luoman myönteisen ilmapiirin kautta lapsi pystyy olemaan ryhmässä oma itsensä. Kun lapsi on vapautuneempi, varhaiskasvatuksen opettajan on helpompi havainnoida hänen tarvitsemaansa tukea ja auttaa häntä ymmärtämään syvemmin ympärillä tapahtuvaa toimintaa ja pääsemään lapsiryhmään osalliseksi. Lapsen osallisuuden kokemukset vahvistavat hänen turvallisuudentunnettaan. Toisaalta tähän liittyy myös varhaiskasvatuksen opettajan kokema huolta siitä, että saavatko kaikki lapset heidän tarvitsemaa tukea, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Esimerkki 5

H1: Kun toimintakausi alkaa, niin silloinhan me hirveesti niinku ryhmäytetään, panostetaan ja katsotaan, että opitaan nimet ja opitaan sitä struktuuria, mutta onko se perehdyttäminen yhtä perusteellista, jos esimerkiksi tämmönen vieras- ja monikielinen lapsi tulee kesken toimintakauden, silloinhan me jo oletetaan paljon, mikä ei sitten taas tän... uutena tulevan lapsen kohdalla niin pidä paikkaansa...sinne päinkään, että se on niinkun monesti mietityttänny, että ku se pitäis niin aina sitten tavallaan alottaa alusta, eikä vaan olettaa, että ku tässä nyt mennään niin kyllä toi yks tässä mukana tulee.

Tässä esimerkissä ilmenee se, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja pohtii, saako kesken toimintakautta ryhmään tullut lapsi yhtä paljon tukea kuin toimintakauden alussa aloittavat lapset. Toimintakauden alussa lasten tuen tarve ilmenee selkeämmin, koska monta lasta sitä tarvitsee, jolloin varhaiskasvatuksen opettajat helposti huomaavat tarpeet. Kesken kauden tuleva lapsi taas saattaa kulkea siinä toisten mukana seuraten muilta mallia, jolloin hänen omat tarpeensa eivät tule ehkä niin selvästi ilmi.

Kasvatuskumppanuus vanhempien kanssa tukee suomea toisena kielenä puhuvan lapsen sopeutumista. Seuraavissa esimerkissä näkyy yhteisten alku- ja Vasu keskustelujen tärkeys lapsen päivähoidon kannalta.

Esimerkki 6

H3: Paljon tottakai tehdään myös niinku vanhempien kanssa yhteistyötä...että se vanhemmankin kautta tulee niitä lapsen ideoita ja toiveita ja mielipiteitä.[--] Jos on jotain että välttämättä ei oo saanu niinku sen lapsen...idea siinä kohti kiinni, ni sit on myöskin

vanhemman kautta voinu niinku kysyä.[--]Vasu-keskusteluissa kun on tulkit, että sitte..siinäkin kun siitä lapsesta on puhuttu...sieltä on varmasti tullu sitä tietoa.

Esimerkki 7

H2: Mä saan näit tukisanoja perheeltä usein sitten tulkin kautta, et siinä alkukeskustelussa kysyn...ne voi olla ihan tällaisia käytännön sanoja, että hei mennään ulos, äiti tulee kohta, nyt mennään syömään, elikä ihan tähän arkeen liittyviä juttuja, elikä tavallaan semmosta lasta lähellä olevat asiat, et siihen mä oon sit pyytäny tämmösiä niinku sen oman äidinkielellä oleva sanoja, ja sitten mä yritän ääntää niitä niinku mä äännän, mut niillä on hirmu suuri vaikutus ollu, että se jää tavallaan vähän niinku murtuu.

Edellä kuvatut esimerkit kertovat siitä, että suomea toisena kielenä puhuvan lapsen vanhemmilta saa arvokasta tietoa lapsen toiveista ja mielenkiinnon kohteista. Heiltä voi kysyä myös arjen kommunikaatiota helpottavia lapsen kannalta tärkeitä lauseita perheen omalla äidinkielellä. Kasvatuskumppanuuteen vieraasta kulttuurista tulevan perheen kanssa liittyy tasavertaisuus sekä kasvattajina että kulttuuri- ja kieliasioissa, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

Esimerkki 8

H2: Nää kielet on niinku tasavertasia.[--]Me opetetaan niinku sulle, teille, sillä perhekin haluaa oppia suomea, mut hei, opettakaa te meille myös.[--]Et sun kieli on yhtä arvokas kun mun kieli[--] Hei kerroppas sää, miten lasketaan japaniksi viideksi.

Esimerkki 9

H2: Kielen mukana tulee kulttuuri, tähän kyselen myös perhettä mukaan. Äiti innostu tästä ja sanoi, et hän vois tulla opettamaan origamijuttuja, mä sanoin, et ilman muuta, hän kävi täällä ja hän kävi naapuriryhmässä[--]Siinä tuli myös vanhempien osallisuutta, sitten vähän niinku luonnollisella tavalla.

Näissä esimerkeissä näkyy varhaiskasvatuksen opettajan aktiivinen rooli aloitteen tekijänä keskusteluissa vanhempien kanssa. Tavoitteena on ottaa koko perhe mukaan keskusteluun ja houkutellessa tuomaan myös osaamistaan jaettavaksi lapsiryhmälle. Tärkeimpänä asiana on tasavertaisuuden viestittäminen ja halu tutustua moninaisesti perheisiin. Tällä tavalla toimimalla varhaiskasvatuksen opettaja viestittää lapselle, että hänen perhettään arvostetaan ja heidän kulttuuristaansa kunnioitetaan. Kun lapsi kokee olevansa hyväksytty, hänen on helpompi liittyä ryhmään omana itsenään ja päästä osalliseksi.

Keskustelun luominen lapsiryhmässä on yksi pedagogisen vuorovaikutuksen käytänteistä, jonka kautta suomea toisena kielenä puhuva lapsi pääsee ilmaismaan ajatuksiaan. Varhaiskasvatuksen opettajat *luovat keskustelua aikuisen kanssa sekä lasten välille*, kuten seuraavassa esimerkissä kuvataan.

Esimerkki 10

H2: Koen vuorovaikutuksen tosi oleellisena tekijänä, et sä ihan oikeasti keskustelet sen lapsen kanssa, kuuntelet, etkä vain niinku kerro mitä tehdään. Kohtaaminen ja vuorovaikutus on oleellinen osa sitä osallisuutta.

Tämä esimerkki ilmentää sitä, kuinka laadukas vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä vaatii aikuiselta ajan antamista keskustelulle sekä pysähtymistä kuuntelemaan lapsen viestejä antaen lapselle mahdollisuuden ilmaista omia ajatuksiaan. Suomea toisena kielenä puhuva tarvitsee usein myös rohkaisua ilmaisuun. Seuraavissa esimerkeissä varhaiskasvattaja kertoo lapsen rohkaisemisesta sanalliseen ilmaisuun.

Esimerkki 11

H2: Murtaa se jää, että hän ylipäätänsä uskaltaa puhua suomea, et mä en korjaa, et hän uskaltaa sanoa, tekee ittensä niinku ymmärretyksi, ni se ehkä on niinku semmonen ihan ykkösjuttu.

Esimerkki 12

H2: Istutaan ja näytän tunnekuvia, sanoitetaan ja nimetään. Et varmaan se mun ohjeitten antaminen, et mä pilkon tosi tarkasti ja kerron itsestäni myös sen, et minut tekee vihaiseksi... ja monesti ne on semmosii asioita jotka on myös lasta lähellä. Sitten yksi lapsi sanoi näyttäen yhtä kuvaa, "Ei Leena, ei tuo ole vihainen, et se on ärjyvä". Ja sit mä aloin miettiä, et kyl ne oppii sen sit myöhemmässä vaiheessa.

Aineistoesimerkeissä ilmenee se, kuin varhaiskasvatuksen opettaja keskittyy lapsen kertomien ajatusten sisältöön. Kieliopillisesti oikea puhe ei ole tärkeässä asemassa silloin, kun lapsi keskittyy ilmaismaan omia ajatuksiaan. Aikuisen kyky kiinnittää huomiota oman puheensa selkeyteen sekä ajatustensa esille tuominen lasten maailmasta käsin, kertoo varhaiskasvatuksen opettajan kyvystä pyrkiä dialogisuuteen lapsen kielelliset mahdollisuudet huomioiden.

Keskustelun luomisen toisena näkökulmana lapsiryhmässä on varhaiskasvatuksen opettajan tavoite *luoda keskustelua lasten välille*. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja kertoo tavastaan ylläpitää keskustelemaa ilmapiiriä.

Esimerkki 13

H4: Pyrin tuomaan arkeen tosi paljon yhteisiä juttutuokioita, koska lapsi oppii lapsilta hyvin paljon, ja yhteiset juttutuokiot antaa sitten...sitä osallisuutta.

Tässä esimerkissä varhaiskasvatuksen opettajan tavoitteena on saada keskustelemaan ilmapiiriin kautta kaikki lapset mukaan vuorovaikutukseen. Samalla vertaisoppiminen mahdollistuu seuraamalla muita. Oleellista on kuitenkin kannustavan ilmapiiriin myötä antaa onnistumisen kokemuksia, minkä kautta osallisuusryhmään vahvistuu. Varhaiskasvatuksen opettajat toimivat myös lasten tukena sosiaalisessa kanssakäymisessä. Seuraavissa esimerkeissä varhaiskasvatuksen opettaja kertoo omasta roolistaan lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa.

Esimerkki 14

H4: Leikkilanteissa on joutunu toimimaan niin sanotusti tulkkina, eli on tullu väärinymmärryksiä, jos lapsi jahtaa toista lasta, niin hän ei oo osannu kertoa tälle kaverille, et leikitään hippaa, niin sitten näissä tilanteissa on välillä kertonu toiselle lapselle, mitä toinen haluaa ja yrittäny tulkita, että päästään yhteisymmärrykseen.

Esimerkki 15

H4: Suomea toisena kielenä puhuva lapsi ei osannut kertoa tilanteessa, että hän haluaa keinumaan, vaan tuli vaan nykimään aikuista hihasta ja näytti että nyt mennään keinuun. [-] Kun kävelin hänen kanssaan keinulle ja kerroin, että voit kaverille sanoo, et nyt on minun keinuvuoro, niin sitten hän kopioi tämän lauseen. Ja nyt hän on käyttänyt sitä aina monissa ulkoiluissa. Aikuisen mallintaminen oli se keino, miten hän pääsi osalliseksi siihen leikkiin.

Kuten näissä esimerkeissä näkyy, vieras- ja monikielisessä lapsiryhmässä lapset tarvitsevat tukea voidakseen ymmärtää toinen toisiaan. Helposti voi tulla väärintulkintoja, jolloin tarvitaan aikuista sanallistamaan lasten välisiä ajatuksia ja tunteita.

Lasten välisten keskustelujen lisäämiseksi varhaiskasvatuksen opettajat järjestävät lastenpalavereja, joissa tavoitteena on se, että kaikki pääsevät vaikuttamaan yhteisiin asioihin kertomalla omia ajatuksiaan ja mielipiteitään. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan lastenkokouksia, joissa suomea toisena kielenä puhuva lapsi saa oman äänensä kuuluviin.

Esimerkki 16

H4: Me kokoonnuttiin pöydän ääreen, ja jokainen sai vuorollaan sitten kertoa mitä haluaisi tehdä, ja jos tulee mietintätauko et lapsi ei heti keksi, niin sitten myöhemmin peu-

kulla, et ei painosteta siinä tilanteessa, ja..mulla oli sitten koppaan tulostettuna eri toimintakuvia ja eri leikkikuvia, eri leikkivälineitä...ainakin ne, ja mä olin sitten levittänyt ne siihen pöydälle.[--] Mutta sitten meidän S-2 lapsi ei aina välttämättä löydä sanoja.[--] Viimeks esim. hän poimi sieltä tän leipomisen kuvan, ja kun hän ei osannu kertoa sanaa leipoa, niin sitten hän ties, hän löytyi tän kuvan, et hän rakastaa tätä tekemistä, et voidaanko me tehdä päiväkodissa, niin tavallaan se, että hän sai asiansa tuotua kuvan avulla, oli mun mielestä tosi ihana tilanne itelleki.

Esimerkki 17

H3: Meillä on semmonen lastenpalaveri, mihin aina pääsee joka kuukausi eri lapset kertomaan omia ajatuksiaan.[--]Niissä on semmosia kysymyksiä, tai vähän niinku esityslista. Viimeks mietittiin, että mitä olisi kiva leikkiä päiväkodissa, tai voisiko päiväkodissa olla jotain leikkivälineitä.[--]On kysytty kysymyksiä ja annettu vaihtoehtoja, tabletilla on ollut kuvia, mistä S-2 lapsi voi valita.

Näissä esimerkeissä lapsen puutteellinen kielitaito ei ole esteenä ilmaisulle. Varhaiskasvatuksen opettajat luovat keskustelua lasten kesken käyttämällä ilmaisussa kuvia apuna. Esimerkeissä ilmenee varhaiskasvatuksen opettajien aito halu selvittää lasten ajatuksia, jotta vaikuttamisen mahdollisuus ja osallisuuden kokemus koskettaisi kaikkia.

6.1.2 Pedagogiset toimintakäytännöt

Sopivien pedagogisten käytänteiden löytämisessä oleellista on se, että *aikuinen havainnoi* lapsia. Suuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja painottaa lapsen havainnoinnin tärkeyttä.

Esimerkki 18

H1: Aikuisen pitää olla jotenkin kauheen herkällä siinä ja havainnoida paljon niitä tarpeita.[--]Aikuisen tehtävänä on löytää ne oikeat reitit, millä pystyy aina sitä kutakin lasta tukemaan.

Varhaiskasvatuksen opettaja korostaa kasvattajan sensitiivistä asennetta lasten seuraamisessa ja havainnoinnissa, jotta lapsen tarpeet saataisiin selville. Lapsen tarpeiden selvittyä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänä on löytää kullekin lapselle sopivimmat tukemisen keinot, joiden kautta lapsi saisi eniten hyötyä oppimiseen. Lapsen havainnoin mahdollistamiseksi päiväkodeissa järjestetään arjen struktuuria niin, että toiminta tapahtuu pienryhmissä. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa päiväkodin pienryhmätoimintaa.

Esimerkki 19

H2: Onneks ei enää tänä päivänä ole, ainakaan sais olla, että kaikki lapset joka paikassa samaan aikaan, koska ethän sä silloin pääse sinne jyvälle, et mistä siellä ne juttelee keskenään.[--]Se on aina niinku jaettu, se meidän rutiini on jo niin, et on ne omat porukat ja ryhmät ja mennään eri aikoihin ulos.[--]Kyllähän sä kuulet ja näät sitten paljon enemmän. [--]Sitten pystyy nappaamaan sen, että mikä kiinnostaa justiinsa nyt.

Pienryhmissä toimiminen mahdollistaa sen, että aikuinen pystyy seuraamaan ja havainnoimaan paremmin lasten mielenkiinnon kohteita kuin isossa ryhmässä. Hänellä jää enemmän aikaa kiinnittää kuhunkin lapseen huomiota ja seurata esim. konkreettisia leikki-tilanteita, joiden kautta saa tietoa lasten ajatuksista kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Esimerkki 20

H2: Se oli semmonen mopohetki (ulkona). Ne ajelivat mopoilla sinne kotileikkiin. Ne leikki siis, että ne lähtevät vanhempien kanssa mopoilla päiväkotiin ja ne pisti sitä mopo parkkiin. [--]Havainnoi sitä lasta, niin aika nopeeta sä saat siitä semmosen, et mikä se mielenkiinto on just silloin ja siitä lähtee rakentaan, ja saada sitä sinne S-2 tuokioon, linkitetynä siihen teemaan, mikä nyt siihen onkaan sitten suunniteltu. [--]Pitää olla vähän niinku kuulolla, ja se harjaantuu vuosien myötä sillä keinoin, et sä olet siellä läsnä ja kättelet, että mikä kiinnostaa, ja leikin kautta sitä tulee tosi paljon.

Tässä esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja löytää lasten leikkien seuraamisen kautta kiinnostuksen kohteita, joita hän hyödyntää S-2 opetuksessa. Lasta motivoi se, kun tuokiossa käsiteltävät asiat liittyvät hänen maailmaansa. Kun lasten leikkien teemat sisältyvät varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelemiin tuokioihin, lasten osallisuus lisääntyy, koska he ovat voineet tavallaan vaikuttaa sisältöihin aikuisen toiminnan kautta.

Pedagogisissa keinoissa, joita varhaiskasvatuksen opettajat käyttävät suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuuden tukemisessa esiintyy oleellisenä tekijänä *aikuisen toimiminen lähiohjaajana*. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa sitä, kuinka millainen ohjaus ja läsnäolo auttavat suomea toisena kielenä puhuvaa lasta.

Esimerkki 21

H1: Aikuisen pitää olla läsnäoleva lähiohjaaja. [--]Olla siinä lähellä ohjaamassa ja näyttämässä. [--] Pitää tiedostaa, että vaikka oppimisympäristö olisi täynnä kuvia, aikuisen vastuulla on ohjata lapsia niiden kuvien ääreen, koska eihän se pelkkä ympäristön kuvittaminen tavallaan aukene lapselle, jos ei aikuinen sitä avaa.

Tämä esimerkki ilmentää sitä, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja toimii lapsen tasolla, lasta kuunnellen ja hänen tarpeisiinsa vastaten olemalla konkreettisesti läsnä. Oppimisympäristöjen mahdollisuuksien hyödyntämistä harjoitellaan yhdessä aikuisen kanssa, ennen kuin lapsi osaa toimia itsenäisesti.

Lähiohjaamisen kautta varhaiskasvatuksen opettaja tukee lasta ottamaan mallia toisilta lapsilta kuten seuraavat esimerkit havainnollistavat.

Esimerkki 22

H1: Pystyy(lapsi) irtautumaan siitä, että aikuisen ei tarvii kädestä pitäen näyttää, vaan osaa lukee tilanteita ja näin on hirmu hyvä, ja sitä kohti yrittää aina lasta ohjeistaa, toisilta se tulee luontevammin ku toisilta, mut että kyl se vaatii niinku sen lähiohjaamisen ja lähiaikuisen tuen mun mielestä ensin, ennen kuin voi olettaa että toisiltakaan oppii.

Esimerkki 23

H1: Aikuinen voi ohjata lasta seuraamaan mallia toisilta lapsilta. Siinäkin se vastuu on aikuisella.[--]Joku vai tarvita siihen aikuisen ohjeistusta ja näyttämistä, aikuinen voi itse toimia myös mallina.

Näissä esimerkeissä ilmenee, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja tukee lasta lähiohjaamisen kautta seuraamaan muiden lasten toimintaa ja oppimaan taitoja toisilta lapsilta. Aikuinen voi itsekin toimia esimerkkinä suomea toisena kieltä puhuvalle lapselle ja ohjata tällä tavalla suomea toisena kielenä puhuvaa lasta oppimaan aikuiselta. Kun aikuinen toimii itse mallina, hän voi toisaalta suunnata mallioppimisen myös suomea äidinkielenä puhuville lapsille, kuten seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 24

H2: Haluan tehdä sen mahdollisimman sensitiivisesti, ei niin että ” Hei tässä on nyt lapsi, joka ei ymmärrä suomea, et nyt meidän pitää”, niin ei ollenkaan sillä keinoin, vaan olla siinä mukana ja näyttää ehkä vähän esimerkkiä, koska lapsethan ottaa meistä tosi paljon esimerkkiä.[--]Et he(natiivipuhujat) oivaltas sen itse, niin silloin mä luulen et se auttamishalu lähtee erilailta liikkeelle.

Kuten esimerkistä voidaan havaita, aikuisen tarkoituksena on ohjata suomea äidinkielenä puhuvia lapsia ottamaan kontaktia ja näyttämään mallia suomea toisena kielenä puhuvalle lapselle.

Lasten keskinäinen vuorovaikutus ilmenee selvästi leikkitalanteissa. Vuorovaikutukseen pääseminen toisten kanssa on tärkeää, jotta leikistä pääsee osalliseksi. Seuraavissa esimerkeissä varhaiskasvatuksen opettajat kuvaavat ohjatun

leikin tilanteita, joissa aikuinen lähiohjaamisen kautta tukee suomea toisena kielenä puhuvaa lasta leikkiin liittymisessä.

Esimerkki 25

H3: Me käytetään jonkin verran ohjattua leikkiä.[--] Me jaetaan leikkioporukoita ja niihin myös aikuisia. Katotaan, missä ryhmässä tarvitaan aikuisen tukea. Aikuinen on mukana esimerkiksi S-2 lapsen kanssa liittymässä leikkiin ja viemässä aloitteita muittenkin lasten suuntaan, sanottamassa leikkiä ja rikastuttamassa juonta.

Esimerkki 26

H1: Paljonkin eri aihepiireihin tehtyjä sellaisia toiminnanohjaustauluja, elikä oli lapsia, jotka ei puhunu montaakaan sanaa suomee, ja se leikkiin liittymisen oli silloin haastavaa, niin sit oli esimerkiks nukkeleikkiin kuvataulu, josta lapsi sai näyttää esimerkiks tuttipullon kuvaa, jolloin sitten mä aikuisena, kun olin siinä leikissä mukana sanotin, että "Ai jaa, sä haluat että vauva saa tuttipullon." Ja sitten hän näytti sängyn kuvaa, "Ai vauva menee nyt nukkumaan." Elikä hän pysty niitä kuvia näyttämällä osallistumaan siihen kotileikkiin ja mä pystyin sitten aikuisena sanallisesti mallintamaan sen lauseen muodossa, että mitä se kuva merkitsee. Hänelle tapahtu oppimista ja hän oli samalla osallinen siinä leikissä, koska me otettiin siihen mukaan muitakin lapsia, mutta se vaatii sen aikuisen läsnäolon näissä tilanteissa.

Varhaiskasvatuksen opettajat muodostavat ohjattuja leikkiryhmiä pedagogisin perustein ja ovat niissä mukana tasavertaisina jäseninä tukien suomea toisena kielenä puhuvaa lasta pääsemään osalliseksi leikkiin. Opettaja sanoittaa leikkiä, vie juonta eteenpäin sekä tukee leikkijöiden keskinäistä vuorovaikutusta. Jos lapsen suomen kielen taito on vielä heikkoa, opettaja ohjaa lasta näyttämään kuvista, miten leikki etenee ja sanoittaa hänen viestejään sekä lapselle itselleen että muille leikkijöille. Tällaisen tiiviin lähiohjaamisen ansiosta suomea toisena kielenä puhuvalla lapsella on mahdollisuus päästä leikkiin osalliseksi.

Pedagogisten käytänteissä ilmeni paljon *monikanavaisuuden hyödyntämistä*. Monikanavaisuus tulee esille kaikissa käytänteissä, niin kuin aiemmissa aineistoesimerkeissäkin on tullut ilmi. Seuraavissa aineistoesimerkeissä otetaan näkökulmaksi nimenomaan kuvien osuus monikanavaisuuden hyödyntämisessä. Suomea toisena kielenä puhuvaa lasta autettiin hahmottamaan viikkojärjestystä sekä päivän kulkua käyttämällä kuvia sanallisen ilmaisun tukena. *Siinä on ideana se, että informaatio tulis muitakin aisteja kuin pelkän kuulon varassa*. Lapsiryhmätilojen lisäksi kuvia käytetään yksilöllisesti lapsen tarpeiden mukaan, kuten seuraavissa esimerkeissä näkyy.

Esimerkki 27

H3: Yhellä lapsella on päiväjärjestys (lapsen oma) kuvitettuna.[--]Pystyy katsomaan esimerkiksi milloin lapsi haetaan.[--]Pystyy käymään niistä kuvista läpi, hän näkee, että välipalan jälkeen mennään ulos ja sitten kotiin.

Esimerkki 28

H3: Yhelle lapselle me on tehty avainremmi, missä niinkun semmosia keskeisiä sanoja mitä päivän aikana toistuu, ne on kaikki kuvina siinä.

Esimerkit ilmentävät sitä, kuinka varhaiskasvatuksen opettaja huomioi lasten eri vaiheessa olevan suomen kielen taidon. Lasta autetaan hahmottamaan päivää hänen omat kykynsä huomioiden, eikä tyydytä esittämään asioita kaikille samalla tavalla. Suomea toisena kielenä puhuva lapsi pystyy monikanavaisuuden kautta hahmottamaan päivän tapahtumien kokonaisuutta paremmin. Tätä samaa kuvien käyttöä varhaiskasvatuksen opettajat hyödyntävät myös tuokioilla tavoitteena suomea toisena kielenä puhuvan lapsen pääseminen toimijana samalle tasolle muiden kanssa, kuten seuraavat esimerkit havainnollistavat.

Esimerkki 29

H1: Jos poistutaan päiväkodin aitojen ulkopuolelle, niin suomea toisena kielenä puhuva lapsi saattaa kokea jopa aika pelottavaks sen, että minne ollaan menossa, vaikka mentäis puistoon.[--]Mut ottaa papunetistä vaikka kuvat ja rakentaa sellasen, että kävellään, mennään puistoon, syödään eväät, tullaan takaisin päiväkotiin, ja antaa tavallaan sen retken struktuurin hänelle.[--]Silloin hän on aidosti osallisena siinä arjen struktuurissa, eikä vaan mukana kulkijana kun kaikki muutkin menee, vaan hän ymmärtää sen jo sitten astetta syvemmin, että mitä tässä tapahtuu.

Esimerkki 30

H1: Rakennan jumpan silleen, että pikapiirrän vaikka tohon meiän jumppasalin taululle.[--]Ja mä selitän mitä se mun kuva merkkää.[--]He ehkä enemmän turvautuu niihin kuviin ja se mun puhe sitten siinä syventää sitä merkitystä, niille jotka sen ymmärtää.

Näissä esimerkeissä varhaiskasvatuksen opettajan käyttää kuvatukea sanallisen ilmaisun rinnalla, jotta lapsi ymmärtäisi syvemmin tuokion rakennetta. Kun lapsi oivaltaa tuokion tavoitteen ja tarkoituksen, se auttaa häntä olemaan mukana tasavertaisena. Lapsen aktiivisen tietoinen toimijuus luo paremmat mahdollisuudet toiminnan sisäistämiseen ja aktiiviseen vuorovaikutukseen toisten kanssa.

Lapsen toimijuuden tukemisessa varhaiskasvatuksen opettajat hyödyntävät lasten luontaista kiinnostusta liikkumiseen ja leikin kautta oppimiseen. Seuraavissa esimerkeissä tulee esille tuokioiden monipuoliset pedagogiset työtavat monikanavaisuuden hyödyntämisessä.

Esimerkki 31

H2: Et mehän ei istuta pöydän äärellä, joskus tehdään sitä, mut aika harvoin. [--]Lähdetään kiertämään pädien kanssa ympäri taloa ja kuvaamaan, kaikkea mitä on punaista, ylhäällä, alhaalla, keskellä, takana, edessä, et siel tulee ne käsitteet tavallaan liikkumisen kautta. [--]Koska liikkuminen on niin luonnollinen tapa, sen lapsen olemusta, ja niin lähdet etsimään, hei tuolla ylhäällä on kello, ota kuva. [--]Olen huomannut, et se uppoo helpommin. [--]Teen näitä samoja juttuja useamman kerran, ettei ole joka perjantai miljoona uutta juttua, vaan me pysytään siinä samassa, et hiljaa hyvä tulee ja toistoja, toistoja, toistoja.

Esimerkki 32

H3: Jos me ollaan opeteltu vaikka uusia lauluja ryhmässä niin sitte oon kuvittanu niitä, et sieltä semmosia keskeisimpiä kuvia, tehny semmosia laulukortin tyyppisiä. [--] Sitten käyty ne kuvat läpi, ja sitten leikki läpi, ja sitten laulettu. [--]Oon näyttänyt ne kuvat, ker-tonu sanat ja sitten yhdessä kokeiltu ja sitten vielä laulettu ja leikitty.

Näissä esimerkeissä tuetaan lapsen itsenäistä työskentelyä ja luotetaan lapseen oppijana. Huomioitavaa on se, että uutta tietoa ei tule liikaa kerralla ja kerrataan asioita, jolloin lapsi sisäistää oppimaansa paremmin. Lapsi kykenee kiinnittymään toimintaan paremmin, kun hän pystyy sisäistämään asiat ennen kuin tulee taas uutta.

6.2 Lapsen osallisuutta edistävät taidot

Varhaiskasvatuksen opettajat painottivat *kielellisiä- ja vuorovaikutustaitoja* kertoessaan taidoista, jotka edistävät suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuutta lapsiryhmässä. He kuvasivat tärkeinä taitoina osallisuuden kannalta myös *vahvaan itsetuntoon sekä lapsen keskittymiskykyyn* liittyviä taitoja. Analyysissä muodostui kaksi pääluokkaa osallisuuden taitoihin liittyen. Ne ovat *kieli* ja *henkilökoh- taiset ominaispiirteet*. Alla oleva (kuvio 2) havainnollistaa tuloksia osallisuutta edistäviin taitoihin liittyen.



Kuvio 2. Osallisuutta edistävät taidot

6.2.1 Kieli

Suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuuden liittyvistä taidoista *suomen kielen osaamista* pidetään tärkeänä, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Esimerkki 33

H4: Tärkein taito on kielitaito, ja pyritään kieltä vahvistamaan, että on kielen ymmärrystä, sanasto on laaja, ja lapsi ennen kaikkea ymmärtää, mistä puhutaan.

Tässä esimerkissä korostetaan kuullun ymmärrystä, joka kehittyy koko ajan sanavaraston laajentuessa. Kun lapsi hahmottaa kielen kautta, mitä ympäristössä puhutaan, hänen osallisuutensa mahdollisuudet lisääntyvät. Kielitaitoa kehitetään ja harjoitellaan vuorovaikutuksessa, kuten seuraavissa esimerkeissä.

Esimerkki 34

H2: Mä pyrin silleen niin, että lapset käyttää sitä kieltä tosi paljon, kun he uskaltaa puhua, niin sit se vaan laajenee ja laajenee.

Esimerkki 35

H2: Et hän puhuis, puhuis, puhuis, eikä se, et jos hän sanoo väärin, ettei hän yhtään mietti, ei ykskään ajatus saisi olla semmoinen, et *mä en tiä mikä se on, niin en mä sit puhu.*

Nämä esimerkit havainnollistavat sitä, kuinka suomen kielen ymmärrys kehittyy käytännön tilanteissa jatkuvan harjoittelun tuloksena. Suomea toisena kielenä puhuvaa lasta rohkaistaan puhumaan ja käyttämään suomen kieltä ilmaistak-

seen itseään. Aikuisen tehtävänä on tukea ja kannustaa lasta puheen tuottamisessa, jotta lapsi ei tuntisi epävarmuutta käyttäessään suomea. Aikuinen luo ilmapiiriä, jossa lapsen on turvallista harjoitella kielitaitoaan pelkäämättä epäonnistumista. Kielitaidon kehittyessä mahdollisuudet myös oman mielipiteen ilmaisuun paranevat. *Kielelliset taidot edesauttaa omien mielipiteiden ilmaisua.* Tämä aineistoesimerkki kuvaa sitä, kuinka omien ajatusten kertomisen taito on yhteydessä kielitaidon kehitykseen.

Varhaiskasvatuksen opettajat korostivat *vuorovaikutustaitojen* osuutta suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuuteen liittyvissä taidoissa. Seuraavassa esimerkissä varhaiskasvatuksen opettaja kertoo lapsen taidosta olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Esimerkki 36

H3: Kyllähän sen lapsen täytyy osata ottaa kontaktia niihin muihin aikuisiin ja tottakai niinkun muihin lapsiin, että tulis nähdä ja kuulluksi. [--] Osata olla vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa.

Tämä esimerkki havainnollistaa lapsen omaa aktiivista roolia kontaktin ottamisessa muihin lapsiin ja aikuisiin, jotta muut tulevat tietoiseksi omista tarpeista ja ajatuksista. Varhaiskasvatuksen opettajat painottivat myös sanatonta viestintää vuorovaikutustaidoissa, kuten seuraavat esimerkit havainnollistavat.

Esimerkki 37

H2: Kun tavallaan täs meidän välillä on jo niin paljon, et jollainlailla kehonkieli on niinku paras kieli.

Esimerkki 38

H3: Ei se aina tarvitse mun mielestä sitä kielitaitoakaan, toki se ois tärkeä, mutta myös semmonen niinku sanaton viestintä, osoittaminen ja näyttäminen.

Nämä esimerkit osoittavat, että yhteisen kielen puute ei estä tulemista ymmärretyksi. Sanaton- ja sanallinen viestintä nähdään tasavertaisina. Kielitaidon puutetta voidaan korvata myös kehonkieltä käyttämällä.

Vuorovaikutuksen yhtenä osana ovat lapsen sosiaaliset taidot, joiden kehittymiseen aikuinen voi vaikuttaa seuraavan esimerkin tavalla.

Esimerkki 39

H4: Et miten lapsi on ryhmässä ja vaikka aikuinen antaa sitä tilaa ryhmässä, miten lapsi käyttäytyy ja tuo omaa osallisuuttaan, niin myös muut lapset.[--]Antaa lapselle sen mahdollisuuden, ja auttaa muita lapsia tukemaan tämän lapsen mahdollisuutta osallistua.

Tämä esimerkki havainnollistaa, miten osallisuutta voidaan tarkastella sosiaalisessa vuorovaikutuksena lasten välillä. Aikuinen tukee lasten välistä vuorovaikutusta ja luo sille mahdollisuuksia omalla toiminnallaan. Aikuisen tuen tarkoituksena on auttaa lasta itsenäisenä toimijana, mutta myös tukea muita lapsia huomioimaan ja antamaan tilaa suomea toisen kieltä puhuvalle lapselle vuorovaikutustilanteissa.

6.2.2 Henkilökohtaiset ominaispiirteet

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat haastatteluissa esille, että lapsen *vahva itsetunto* tukee lasta osallisuudessa. Seuraavissa esimerkeissä varhaiskasvatuksen opettajat kuvailevat, kuinka osallisuuden mahdollistumisen kannalta lapsen on tärkeä saada olla oma itsensä.

Esimerkki 40

H4: Lapsen itsetunnon tukeminen ja vahvistaminen, että lapsella on se tunne, että on tärkeä omana itsenään ja yksilönään.

Esimerkki 41

H2: Mä haluan saada heidät niin rennoksi.[--] Se on se meidän hetki, se opetuksellinen hetki, pitää olla niin kiireetön, levollinen, että siinä jollainlailla he ovat täysin omia itselleen, se riittää.

Aineistoesimerkeissä ilmenee se, kuinka lapsen itsetuntemuksen kehittyessä hän tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja persoonallisuuden piirteistään. Varhaiskasvatuksen opettajalla on tärkeä rooli luoda sellaista ilmapiiriä, jossa jokainen lapsi voi olla oma itsensä. Varhaiskasvatuksen opettajan tavasta kuvata opetuksellista hetkeä kuvastuu opettajan halu luoda turvallinen ilmapiiri, jossa lapsi voi luottaa aikuisen tukeen ja hyväksyntään.

Suomea toisena kielenä puhuvan lapsen *keskittymiseen* liittyvistä taidoissa varhaiskasvatuksen opettajat toivat esille tarkkaavuuden suuntaamisen ja mallista oppimisen taidon. Varhaiskasvatuksen opettaja puhuu lapsen taidosta kyetä suuntaamaan aikuisen tuella huomionsa tiettyyn asiaan.

Esimerkki 42

H1: Tarkkaavuuden suuntaaminen asioihin.[--]Aikuisen vastuulla on saada se ominaisuus kehittymään ja lapsen tarkkaavaisuuden keskitettyä siihen olennaiseen.

Aineistoesimerkissä korostuu varhaiskasvatuksen opettajan rooli toimia lapsen tarkkaavuuden tukemisessa ja lapsen keskittymiskyvyn ylläpitämisessä, jolloin lapsen pystyy keskittymään paremmin toimintaan.

Keskittymiskykyä ja huomion keskittämistä vaatii myös taito seurata muita lapsia ja ottaa heiltä mallia. Seuraavassa esimerkissä kerrotaan lapsen taidosta oppia vertaisiltaan.

Esimerkki 43

H1: Musta se on hyvä taito, että osaa oppia mallista.[--]Aikuinen pistää asioita alkuun, mutta se toisten lasten mallista oppiminen on minun mielestä jo vähän enemmän.

Tämä esimerkki havainnollistaa, kuinka aikuisen antaman tuen tarve vähenee, kun lapsi osaa seurata muita ja oppia heiltä. Mallista oppiessaan lapsen rooli itsenäisenä toimijana vahvistuu, minkä kautta lapsi pääsee helpommin vuorovaikutukseen toisten kanssa. Tähän prosessiin lapsi tarvitsee kuitenkin aluksi aikuiselta ohjausta.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia pedagogisia käytänteitä varhaiskasvatuksen opettajat käyttävä tukiessaan suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuutta kulttuurisesti moninaisessa lapsiryhmässä. Tarkastelun kohteena olivat myös sellaiset lapsen taidot, jotka ovat suomea toisena kielenä puhuvalle lapselle hyödyllisiä osallisuuden kannalta.

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat monipuolisesti erilaisia pedagogisia käytänteitä, joilla he tukevat suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuutta. Kaikkiin käytänteisiin liittyy vuorovaikutuksellinen näkökulma, sillä ne toteutuvat aidoissa vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Lapsen sensitiivinen kohtaaminen ja luottamuksellisen suhteen luominen on lähtökohtana. Luontevaan vuorovaikutukseen etsitään aktiivisesti keinoja, jos yhteistä kieltä ei ole. Pedagogisissa käytänteissä korostuu myös aikuisen aktiivinen rooli lähiohjaamisessa ja käytänteiden suunnittelussa ja toteutuksessa. Monikanavaisuutta hyödynnetään pääasiassa monipuolisena kuvien käyttönä puheen tukena auttamaan vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Yhteistä näille käytänteille on se, että ne pyrkivät kehittämään osallisuuden lisäksi suomea toisena kielenä puhuvan lapsen suomen kielen taitoa. Lapsen oma äidinkieli nähdään tasavertaisena suomen kielen kanssa. Myös vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä kasvatuskumppanuuden kautta painotetaan eri kulttuuritaustojen tasavertaisuutta sekä vanhempien asiantuntijuutta lastensa tarpeiden huomaamisessa.

Pedagogiset käytänteet. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa havaittiin, että pedagogiset käytänteet jakaantuivat pedagogiseen vuorovaikutukseen sekä pedagogiseen toimintaan liittyviin käytänteisiin. Pedagogisen vuorovaikutuksen käytänteiden lähtökohtana on lapsen sensitiivinen kohtaaminen ja luottamuksellisen suhteen luominen. Varhaiskasvattajat tarjoavat lapselle turva- ja tunnetukea, mikä on tulosten mukaan tärkeää suomea toisena kielenä puhuvalle lapselle. (ks. Vlasov ym. 2018,52). Oudossa ympäristössä lapsella on tarve olla aikuista

lähellä ja hakea turvaa. Kasvattaja puolestaan pyrkii hahmottamaan lapsen tarpeita asettumalla lapsen asemaan. Salminen (2014, 65-66) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajan sensitiivinen suhtautuminen lapsen näkökulmiin ja tarpeisiin vaikuttaa myönteisesti lapsen oppimiskykyyn ja haluun kokeilla uusia asioita pelkäämättä epäonnistumista.

Tässä tutkimuksessa tuli esille myös varhaiskasvattajan luoman myönteisen ilmapiirin yhteys lapsen kokemaan turvallisuuden tunteeseen ja kykyyn suuntautua toimintaan toisten lasten kanssa, mikä on lähtökohtana lapsen osallisuuteen. Salminen (2017, 171) toteaa, että ”kasvattajan luomassa ja ylläpitämässä turvallisessa vuorovaikutusilmastossa lapsen on hyvä suuntautua vertaisiaan kohti.” Toisaalta tässä tutkimuksessa tuli esille myös huoli suomea toisena kielenä puhuvan lapsen kokemasta turvasta, jos hän tulee ryhmään kesken toimintakauden, jolloin ryhmäytymiseen ei panosteta niin paljon kuin toimintakauden alussa.

Kasvatuskumppanuudessa tässä tutkimuksessa koettiin tärkeänä perheen tasavertainen kohtaaminen. Vanhemmille halutaan viestiä kulttuurien välisestä yhdenvertaisuudesta. Tasavertaisen kasvatuskumppanuuden kautta viestitetään vanhemmille, että heillä on tärkeää tietoa lapsistaan, jota on tärkeä jakaa päiväkodin kasvattajille. Tiedon jakaminen lapsesta auttaa päiväkodin kasvattajia tukemaan lapsen osallisuuden mahdollisuuksia. Revon ja kollegoiden (2019, 129-130) julkaisun mukaan vanhemmille annetaan mahdollisuus osallistua aktiivisesti lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin. Vanhemmat saivat myös halutessaan osallistua koko lapsiryhmän toimintaan. Myös tässä tutkimuksessa ilmeni, että vanhemmilla on mahdollisuus tulla jakamaan osaamistaan koko lapsiryhmälle. Tätä kautta suomea toisena kielenä puhuvalle lapselle välittyy tunne siitä, että hänen perhettään ja kulttuuriaan arvostetaan, mikä auttaa lasta kiinnittymään ryhmän toimintaan.

Keskustelun luominen aikuisen kanssa sekä lasten välille ovat keinoja, jolla tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat aktiivisesti tukevat suomea toisena kielenä puhuvan lapsen kielellisiä valmiuksia, omien ajatusten kertomista

sekä vuorovaikutusta muiden lasten kanssa. Revon ja kollegoiden (2019) julkaisussa käy ilmi, että 83% päiväkotien johtajista kokee, että varhaiskasvatuksen suunnitelmien perusteiden (2018) oppimisen alueista kielten rikas maailma toteutuu omassa yksikössä vähintäänkin hyvin. Kyseisestä tutkimuksesta tulee kuitenkin huomioida se, että varhaiskasvatuksen opettajat mainitsivat suurimpana haasteena kielellisesti rikkaan ympäristön toteutumisessa sen, jos ryhmässä on suomea toisena kielenä puhuvia lapsia. (Repo ym. 96-97). Kyseisen tutkimuksen tulosten perusteella kentällä on selvästi tarvetta löytää sellaisia keinoja, joilla tukea kielellistä ilmaisua sekä vuorovaikutusta kulttuurisesti moninaisessa varhaiskasvatusympäristössä.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajilla oli toimiva pedagogisia keinoja kielellisesti rikkaan oppimisympäristön luomisessa huolimatta yhteisen kielen puutteesta. Keskustelun luomisessa aikuisen ja lapsen välille kiinnitetään huomiota lapsen kohtaamiseen vuorovaikutustilanteessa. Vuorovaikutuksen dialogisuuden kautta lapsella on mahdollisuus saada omia tarpeitaan esille ja sitä kautta ryhmään liittymisen ja osallisuuden kokemuksen (ks. Vlasov ym. 2018, 56). Varhaiskasvatuksen opettajan oman ilmaisun selkiyttäminen sekä omista tunteista kertominen niin, että niillä on yhtymäkohtia lapsen maailmaan, auttaa syvällisempien asioiden käsittelyssä. Lapsen ja aikuisen väliselle vuorovaikutukselle annetaan aikaa ja rohkaistiin lasta käyttämään kieltä mahdollisista virheistä välittämättä. Kommunikaatiota tukemassa käytetään myös lapsen äidinkieltä. Skansin (2011, 122) tutkimuksessa tuli myös esille, että kasvattajat painottivat lapsen rohkaisua aktiiviseen kommunikaatioon, oleellista ei silloin ole, mitä kieltä he käyttävät.

Dialogisuuden korostaminen myös keskustelun luomisessa lasten välille parantaa suomea toisena kielenä puhuvan lapsen mahdollisuuksia olla tasavertaisena toimijana toisten lasten kanssa ja sitä kautta päästä vaikuttamaan ja osalliseksi ryhmään. Varhaiskasvattajat järjestävät yhteisiä juttutuokioita sekä auttavat sanoittamalla lasten vuorovaikutustilanteita, joissa on tullut lasten välille väärintulkintoja yhteisen kielen puutteen takia. Lasten palaverissa lapset saavat

puolestaan osallistua yhteiseen päätöksentekoon esittämällä omia toiveitaan ryhmän toiminnasta, samalla he oppivat kuuntelemaan toisiaan ja suhtautumaan kunnioittavasti toisten erilaisia ajatuksia kohtaan.

Osallisuutta edistävien pedagogisten toimintakäytänteiden löytämisessä pidetään tärkeänä varhaiskasvatuksen opettajan sensitiivistä suhtautumista lasten tarpeiden havainnoinnissa. Esille tuotiin myös se, että pienryhmätoiminta mahdollistaa varhaiskasvatuksen opettajille parhaiten lasten toiminnan seuraamisen ja sitä kautta lasten kiinnostuksen kohteiden selvittämisen.

Tärkeänä keinona suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuuden tukemisessa pidetään varhaiskasvatuksen opettajan toimimista lähiohjaajana. Suomea toisena kielenä puhuva lapsi tarvitsee aikuisen konkreettista lähellä olemista. Tuen määrä määräytyy yksilöllisesti esim. kielitaidon mukaan. Varhaiskasvatuksen opettajan tarkoituksena on vähentää pikkuhiljaa oman apunsa määrää ja ohjata lasta ottamaan mallia toisilta lapsilta. Tällä tavalla suomea toisena kielenä puhuvan lapsella on mahdollisuus liittyä ryhmän toimintaan mukaan.

Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen toteutuminen leikki-tilanteissa pidetään hyvänä mahdollisuutena osallisuuden kokemuksen saamiseen. Suomea toisena kielenä puhuva lapsi voi tarvita tässä kuitenkin intensiivistä aikuisen lähiohjausta. Ohjattuja leikkiryhmiä muodostetaan pedagogisen perustein. Aikuisen on leikissä mukana auttaen suomea toisena kieltä puhuvaa lasta liittymään leikkiin ja viemään aloitteita toisten lasten suuntaan sekä toisaalta myös omalla esimerkillään auttamaan toisia lapsia huomioimaan suomea toisena kieltä puhuvan lapsen tarpeita. Varhaiskasvatuksen opettajan antama ohjauksellinen tuki kuvaa hyvin leikin ohjauksessa käytettävää monipuolista ja rikasta kielenkäytön tapaa. (ks. Vlasov ym. 2018, 53.) Kiinnostavan näkökulman lähiohjaamiseen leikissä, ja nimenomaan sen kautta lapsen osallisuuden mahdollistamisessa antaa Lindqvistin (1995) leikin pedagogiikka. Aikuisen voi toimia aktiivisena leikin luojana valitsemalla esim. lapsille tutusta kirjallisuudesta jonkun hahmon omaksi roolihahmoksi. Tarkoituksena on tuoda hahmo lapsiryhmään ja draaman keinoin tehdä leikki lapsille houkuttelevaksi. (Lindqvist 1995, 209-210). Täl-

laisen leikin luominen kohottaa lasten motivaatiota ja tekee leikistä pitkäkestoisempaa. Voisi kuvitella, että draamallisen leikin aikana, kun aikuinen on intensiivisesti itse mukana, olisi mahdollisuus lähiohjaamisen avulla auttaa suomea toisena kieltä puhuvaa lasta hänen kehitystarpeissaan osallisuuden suhteen.

Pedagogisille toimiville käytänteille on tyypillistä, että kuvia käytetään samanaikaisesti kielellisen ilmaisun tukena. Informaation välittämisessä käytetään monikanavaisuutta hyödyksi, jotta suomea toisena kielenä puhuva lapsi voisi kielellisistä puutteista huolimatta ymmärtää viestit. Kuvat ovat apuna niin päivän rakenteen kuin myös tuokioiden kulun hahmottamisessa. Monikanavaisuuden käytössä viestinnässä tavoitteena on se, että suomea toisena kielenä puhuva lapsi voisi ymmärtää päiväkodin arjessa toistuvia tilanteita ja toisaalta toiminnan etenemistä tuokioilla syvemmällä tasolla. Turjan (2017, 50) mukaan lasten osallisuuden perusedellytyksiin kuuluu, että lapsi ymmärtää ryhmän toiminnan tavoitteita sekä tietää oppimisympäristön tarjoamista mahdollisuuksista. Tästä herää ajatus siitä, että ryhmän toimintaan aktiivisena toimijana osallistuminen voisi auttaa suomea toisena kielenä puhuvaa lasta hahmottamaan lapsiryhmän toimintaa kokonaisuutena ja sen kautta ymmärtää paremmin, mihin kaikkeen toimintaan olisi mahdollisuus. Osallistuminen ei sinällään oman tulkintani mukaan ole edellytys osallisuudelle, koska taitava pedagogi pystyy esim. lähiohjaamisen, havainnoinnin ja lapsen sensitiivisen kohtaamisen kautta selvittämään lapsen toiveita ja tukea häntä osallisuuteen. Voisi kuitenkin ajatella, että lapsen aktiivinen osallistuminen ja toimijuus, jota tämän tutkimusten tulosten perusteella tuetaan, lisää lapsen mahdollisuuksia osallisuuteen. Tällöin aikuisen antama tukea voi asteittain vähentää, sillä suomea toisena kielenä puhuva lapsi pystyy suuntautumaan itsenäisemmin vuorovaikutukseen ryhmän muiden lasten kanssa.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkastelun kohteena olleet *osallisuutta edistäviä taidot* jakaantuivat kieleen -sekä henkilökohtaisiin ominaispiirteisiin liittyviin taitoihin. Skansin (2011, 120-121) tutkimuksen perusteella kasvattajat pitivät tärkeänä lapsen kielen kehitystä ja kielelliseen ilmaukseen panostamista. Myös tässä tutkimuksessa suomen kielen taitoa pidetään perustana osallisuudelle. Kie-

litaidon kehittymisen myötä lapsen osallisuuden mahdollisuudet lisääntyvät itseilmaisun monipuolistuessa. Kieleen liittyvien vuorovaikutustaitojen katsotaan edistävän osallisuutta. Kykyä ottaa toisiin lapsiin kontaktia pidetään tärkeänä. Vuorovaikutuksessa kielitaidon puutetta ei nähdä esteenä, vaan yhteisen kielen puuttuessa voidaan käyttää sanatonta viestintää mm. kehonkieltä, osoittamista ja näyttämistä. Lapsen henkilökohtaisia ominaispiirteitä kuvatessaan varhaiskasvatuksen opettajat painottavat hyvän itsetuntemuksen kehittymistä, jonka kautta lapsi tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan. Keskittymiskykyyn liittyvissä taidoissa korostuu puolestaan kyky ylläpitää tarkkaavuutta sekä taito oppia toisilta lapsilta.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen opettajien käyttämät pedagogiset keinot kohdentuivat pääosin niihin taitoihin, joita he haastattelun mukaan pitivät tärkeinä osallisuuden kanalta. Pedagogisista keinoista oman tulkintani mukaan keskeisimpänä pidetään pedagogiseen vuorovaikutukseen liittyviä käytänteitä. Myös viimeaikaisissa tutkimuksissa on painotettu vuorovaikutuksen tärkeyttä osallisuuden perustana (ks. Vlasov ym. 2018). Esiin ei tullut suomea toisena kielenä puhuvan lapsen haasteita osallisuuden toteutumisessa. Toisaalta niitä ei tällä kertaa kysytty haastattelussa erikseen. Sen sijaan varhaiskasvatuksen opettajien kyky löytää ratkaisukeskeisesti havainnoinnin ja lapsituntemuksen kautta lapselle soveltuvia pedagogisia käytänteitä osallisuuden tukemisessa tuli selvästi ilmi.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen prosessin eri vaiheet pitää hyvin toteutetussa tutkimusraportissa tuoda mahdollisimman selkeästi ja jäsennetysti esille, se lisää tutkimuksen uskottavuutta (Kiviniemi 2018, 85). Tässä tutkimuksessa on panostettu tutkimusraportin selkeyteen ja johdonmukaisuuteen sen kaikissa osissa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 232) mukaan tutkimuksen toteutuksen riittävän selkeä kuvaus lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tämän tutkimuksen metodologisessa

osuudessa on kiinnitetty huomiota tarkkaan kuvaukseen tutkimuksen aineiston hankinnasta ja analyysin etenemisestä.

Tutkimuksen tekemiseen on ajallisesti ollut hyvin aikaa käytettävissä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana pidetäänkin sitä, että tutkijalla on tarpeeksi aikaa käytettävissä tutkimuksen tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Haastattelukysymysten tekemisessä kiinnitettiin huomiota siihen, että niiden kautta saadaan tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa. Tämä liittyy tutkimuksen validiuteen, eli tutkimusmenetelmien käytettävyyteen saada sellaista tietoa, mitä oli alun perin suunniteltu (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Tutkimuskysymykset lähetettiin etukäteen haastateltaville. Tämän lisäksi tutkimuskysymyksiin liittyviä kahta haastattelun pääkysymystä avattiin haastateltaville etukäteen, jotta he saivat valmistautua haastatteluun. Tällä kompensoitiin sitä, että kolmeen haastatteluun ei liittynyt narratiivien kirjoittamista etukäteen, koska varhaiskasvatuksen opettajat kokivat sen työlääksi. Alun perin oli tarkoitus kerätä haastateltujen pohjaksi narratiiveja kaikilta haastateltavilta, jolloin eri tutkimusmenetelmien käyttö olisi ollut aineiston keräämisvaiheessa monipuolisempaa. Tämä toteutui kuitenkin osittain, sillä yksi haastateltava kirjoitti narratiiveja ennen haastateltuja. Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä antoi mahdollisuuden tutkimuskysymysten kannalta oleellisten asioiden käsittelyssä.

Hirsjärven ja kollegoiden (2009, 231-232) mukaan olisi huono asia tutkimuksen luotettavuuden kannalta, jos tiedonantaja esim. kyselylomakkeella toteutetussa tiedon keräämisessä ymmärtäisi kysymykset väärin. Tässä tutkimuksessa tällaista ongelmaa ei ollut, sillä haastattelijalla oli tarpeen tullen aiheita eteenpäin ja asetti lisäkysymyksiä auttaen haastateltavaa pysymään tutkimusaiheen kannalta olennaisessa asiassa.

Aineiston laajuuteen liittyen Eskola ja Suoranta (2014, 216) toteavat, että riittävän aineiston kokoa on etukäteen vaikea arvioida. Tämän tutkimuksen kannalta tärkeää oli se, että haastateltavat kuuluivat oikeaan kohderyhmään ja heillä oli tarpeeksi jaettavaa tietoa suhteessa tutkimuskysymyksiin. Tämä toteutui hyvin ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pedagogisia käytänteitä selvittäessä.

Sen sijaan toisen tutkimuskysymyksen kohdalla lasten osallisuuden kannalta tärkeiden taitojen kartoittamiseen ei kaikkien haastateltavien kanssa käytetty tarpeeksi aikaa, mikä aiheutti suppeamman aineiston. Tähän liittyy haastattelijan kokemattomuus tutkimuksen tekemisessä. Olisi pitänyt osata tehdä haastateltaville tarkempia lisäkysymyksiä. Kummankin tutkimuskysymyksen kohdalla analyysissä kiinnitettiin kuitenkin huomiota siihen, että aineisto käytiin huolellisesti läpi, jotta siitä saatiin kaikki hyödyllinen informaatio esille. Tulosten raporttiin kirjoitettiin runsaasti aineistositaatteja, jolloin lukijan on Hirsjärven ja kolegoiden (2009, 233) mukaan helpompi ymmärtää, mihin kirjoittajan tulkinnat perustuvat.

Jatkossa osallisuuden tukemisen keinoja vieras- ja monikielisten lasten kohdalla tarvitaan lisää, sillä varhaiskasvatuksen lapsiryhmien kulttuurillinen moninaisuus on osa nyky-yhteiskuntaan. Mielenkiintoista olisi tutkia, miten tässä tutkimuksessa esiin tuodut hyödylliset käytänteet olisivat sovellettavissa jonkin tietyn oppimisen osa-alueen kohdalla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 42) korostetaan ilmaisun eri muotojen ”kokonaisvaltaisuutta ja luovaa yhdistämistä.” Taiteelliseen kokemukseen liittyy läheisesti toiminnallisuus ja jonka kautta voisi lähestyä sen hyödyntämistä lasten osallisuuden tukemisessa. Taiteellisen kokemisen- ja ilmaisun tutkimukseen olisi hyvä panostaa, sillä Revon ym. (2019, 95) julkaisun mukaan taidepedagogiikka toteutui varsin vaihtelevasti päiväkodeissa.

Toisena tärkeänä aiheen olisi tutkia haasteita, jotka liittyvät lasten osallisuuden toteutumiseen. Tutkimuksissa on tullut esille se, että lasten osallisuus toteutuu usein vain osittain (Turja 2017, 43). Olisi mielenkiintoista tutkia, miten tiimit yhdessä edistävät lasten osallisuutta ja ratkovat siihen liittyviä haasteita. Olisi tärkeää myös tutkia lisää sitä, miten lapset hahmottavat osallisuuteen kuuluvia asioita. Mitä mieltä lapset ovat omista vaikuttamisen mahdollisuuksistaan, entä ovatko varhaiskasvatusryhmän aikuisilla ja lapsilla samanlaiset vai erilaiset näkemykset lapsen vaikuttamisen mahdollisuuksista ja osallisuuden toteutumisesta. Oma arvioni on, että lasten osallistuminen oman oppimisensa arviointiin

toteutuu pääosin hyvin henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisen yhteydessä. Yhtä tärkeää on, että lapset voivat yhteisen keskustelun kautta osallistua myös ryhmätasolla tapahtuvan toiminnan arviointiin ja kehittämiseen yhdessä aikuisten kanssa. Tämä lisää mielestäni kasvattajien ymmärrystä tarkastella maailmaa lasten näkökulmasta käsin.

LÄHTEET

- Bae, B. 2009. Children`s right to participate-challenges in everyday interaction. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406.
- Brotherus, A. & Kangas, J. 2018. Leikkiympäristön haasteet ja rajoitukset lasten osallisuudelle. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fronsén & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 20-34.
- Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Väitöskirja. *Jyväskylä studies in education, psychology, and social research*, 464.
- Eerola-Pennanen, P. 2017a. Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 236-249.
- Eerola-Pennanen, P. 2017b. Kulttuurinen monimuotoisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 221-233.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 195-206.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-51.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiiviselämäkerrallinen tutkimus. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 131-148.

- Heikkinen, H. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-187.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede. Pedagoginen ihmistyön tiede. Kuopio: Unipress cop.
- Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 188-208.
- Kataja, E. 20.2.2018 Osallisuus käsitteenä ja kasvatustieteessä. Video Opetushallitus. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/osallisuus-varhaiskasvatuksessa-videosarja>
- Kivijärvi, T. 2017. Vieras- ja monikielisen lapsen ja perheen tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 250-262.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-87.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-50.
- Lehtinen, E. & Koivula M. 2017. Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 177-191.
- Lindqvist, G. 1995. The Aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools. Väitöskirja. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in education 62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396824.pdf>
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Perttula, J. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen

- tutkimus. Merkitys – tulkinta – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juveness Print, 115-162.
- Rautamies, E., Poikonen, P.-L., Vähäsantanen, K. & Laakso, M.-L. 2016. Teacher-child relationships narrated by parents of children with difficulties in self-regulation. *Early Child Development and Care*, 186 (11), 1846-1858.
- Rautamies, E., Vähäsantanen, K., Poikonen, P.-L. & Laakso, M.-L. 2019. Parental agency and related emotions in the educational partnership. *Early Child Development and Care*, 189 (6), 896-908.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkainen, M.-K., Gammalgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelman toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Julkaisut 15: 2019. Helsinki: KARVI. https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf (Viitattu 29.9.2019).
- Roos, P., Nurhonen, L. & Viitanen, E. 2018. Lasten ja aikuisten yhteisellä osallisuuden polulla. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsen & J. Heikka (toim.) *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry, 82-93.
- Salminen, J. 2014. The teacher as a source of educational support. Exploring teacher-child interactions and teacher's pedagogical practices in Finnish preschool classrooms. Väitöskirja. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 512.
- Salminen, J. 2017. Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tukena. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 163-176.
- Skans, A. 2011. *En flersråkig förskolas didaktik i praktiken*. Lisensiaatin työ. Malmö högskola.
- Syrjälä, L. 2018. Elämänkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 267-280.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi
- Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 38-55.

- Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 36-55.
- Varhaiskasvatuslaki. 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (viitattu 5.3.2019).
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/dokuments/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2018.pdf (viitattu 15.9.2019).
- Venninen, T., Leinonen, J., Lipponen, L. & Ojala, M. 2014. Supporting children's participation in Finnish child care centers. Education Journal 42(3), 211-218.
- Vlasov, A., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Julkaisut 24: 2018. Helsinki: KARVI. https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-ja-suositukset.pdf (viitattu 8.8.2019).
- Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 467.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1986. https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (viitattu 4.5.2019).

LIITTEET

Liite 1 Haastattelurunko

1. Kertoisitko jotain itsestäsi, työkokemuksestasi ja lapsiryhmästä, jossa tällä hetkellä työskentelet?
2. Mitä ajattelet lapsen osallisuudesta, mitä se sinun mielestäsi on?
3. Oletteko työtiimissä kirjanneet ylös yhteisiä pedagogisia tavoitteita lapsen osallisuuden tukemiseen?
4. Millaisten taitojen tukeminen edistää sinun mielestäsi suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuutta lapsiryhmässä?
5. Kerro jostain tilanteesta, jossa olet omasta mielestäsi tukenut suomea toisena kielenä puhuvan lapsen osallisuutta sekä kuvailla millä tavoin/keinoin olet tukenut kyseistä lasta?