

Monikielisyys esi- ja alkuopetuksessa: Opettajien kokemuksia ja käytänteitä monikielisyyden tukemisesta

Veera Nevala

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2022

Kasvatustieteen ja psykologian laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nevala, Veera. 2022. Monikielisyys esi- ja alkuopetuksessa: Opettajien kokemuksia ja käytänteitä monikielisyiden tukemisesta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian tiedekunta. 74 sivua.

Monikielisyys koskettaa yhä useampaa opetusryhmää jollain tasolla, esimerkiksi opetuksen luonteen tai lasten eri äidinkielen kautta. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että mitä varhaimmin eri kieliin tutustuminen aloitetaan, sitä vaivattomampaa kielten omaksuminen on. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää, miten monikielisyys ilmenee esi- ja alkuopetuksessa ja miten sitä tuetaan. Lisäksi haluttiin tutkia, onko esi- ja alkuopetuksessa jotain eroja tai yhtäläisyyksiä kielen tukemiseen liittyvissä käytänteissä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, puolistrukturoitua haastattelua hyödyksi käyttäen, jossa haastateltiin sekä esiopetuksen että alkuopetuksen opettajia. Haastateltavia oli yhteensä kuusi ja haastattelut toteutettiin videopuhelun välityksellä. Haastattelut nauhoitettiin ja nauhoitteet litteroitiin. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä, tarkemmin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jonka menetelmänä käytettiin luokittelua.

Tulokset osoittivat, että monikielisyys ilmenee hyvin eri tavoin riippuen opetusryhmästä ja sen dynamiikasta, mutta jokaista haastateltavan opetusryhmää monikielisyys kosketti enemmän tai vähemmän. Eri kieliä näyttäytyi lasten keskuudessa eri äidinkielen kautta, mediasta nousseena tai puhtaasta mielenkiinnosta. Erityisesti englannin kielen asema oli haastattelujen mukaan vakiintunut sekä esi- että alkuopetuksessa. Opetuksessa voitiin käyttää kieliä mukana tavoitteellisesti, kielisuihkun tapaan tai vierasta kieltä opeteltiin yhdessä lasten kanssa. Keskeisimpänä tukimuotona oli kuvallinen tuki sekä opettajan malli. Eroja esi- ja alkuopetuksen välillä oli joissain osa-alueissa, mutta yhtäläisyyksiä oli haastattelujen mukaan enemmän.

Asiasanat: Monikielisyys, äidinkieli, kielitietoinen kasvatustieteet, esiopetus, alkuopetus

SISÄLTÖ	
TIIVISTELMÄ	
TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 KIELI JA MONIKIELISYYS YKSILÖN NÄKÖKULMASTA.....	8
2.1 Kieli yleisesti.....	8
2.2 Äidinkieli	9
2.3 Kielen kehitys ja uusien kielten oppiminen.....	10
2.4 Monikielisyys.....	14
2.5 Monikielisyysden merkitys oppimisen kannalta.....	17
3 KIELI JA MONIKIELISYYS OPPIMISYMPÄRSITÖN JA KASVATUKSEN NÄKÖKULMASTA	20
3.1 Siirtymä esikoulusta peruskouluun	20
3.2 Kielitietoinen kasvatus	24
3.3 Kielen rooli opetuksessa ja kasvatuksessa	27
3.3.1 Opetuskieli	27
3.3.2 Kaksi - ja monikielinen opetus.....	28
3.3.3 Suomi toisena kielenä -opetus.....	30
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	35
5.1 Tutkittavat ja aineistonkeruu	36
5.2 Aineiston analyysi	38
5.3 Eettiset ratkaisut.....	41
6 TULOKSET.....	44
6.1 Monikielisyysden ilmeneminen	44

6.2.....	Suhtautuminen eri kieliin ja suomen kielen asema	49
6.3.....	Tukikäytänteet kielen kehityksen sekä monikielisyyden tukemisessa.	52
6.4.....	Erot esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä.....	55
7	POHDINTA.....	57
7.1.....	Tulosten tarkastelu	57
7.2.....	Tutkimuksen toteutuksen arviointi.....	63
7.3.....	Lopuksi	65
	LÄHTEET	67
	LIITTEET.....	73

1 JOHDANTO

Esi- ja alkuopetuksen opetusryhmät ovat nykyään yhä monimuotoisempia, niin kulttuurien, kielten kuin esimerkiksi perhemuotojen kannalta, joten myös tutkimusta aiheesta tullaan tarvitsemaan yhä enemmän. Esiopetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan varhaiskasvatus, esiopetus ja sitä seuraava perusopetus muodostavat kokonaisuuden, jossa johdonmukaisesti tuetaan lapsen kasvua ja kehitystä ja siten luodaan perustaa elinikäiselle oppimiselle. Yksi esiopetuksen keskeinen tavoite on edistää lapsen oppimisedellytyksiä. (Esiopetussuunnitelman perusteet [ESIOPS] 2014, s. 12.) Esiopetus kestää useimmiten yhden vuoden, mutta pidennetyn oppivelvollisuuden päätöksen omaavilla lapsilla voi olla käytössä erityisiä järjestelyitä esiopetuksen suorittamiseksi (ESIOPS, 2014, s. 13). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) sanotaan, että perusopetus luo perustan yleissivistykselle ja kunta on velvoitettu järjestämään perusopetusta oppivelvollisuusikäisille, alueella asuville lapsille ja nuorille. Perusopetus nähdään koulutuksen kivijalkana, joka luo jatkumoa esiopetuksesta alkavalle koulutukselle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS] 2014.) Globalisaatiolla on suuri merkitys sekä sosiaaliselle että yksilölliselle monikielisyiden kehittymiselle ja kasvatuksen kontekstissa vahvistuu yhä enemmän kansainvälisyys sekä monikielisyys, kulttuurien sekoittumisen ja moninaistumisen myötä (Duarte ym., 2020, s. 2). Liikkuvuuden lisääntyminen mahdollistaa monen lapsen monikielisen kielen kehityksen varhaiskasvatuksesta lähtien (Torpsten, 2017, s. 82).

Kieltä voidaan Mohantyn (2017, s. 262) mukaan kuvata niin sanotusti kulttuurisena pääkaupunkina, joka voidaan yhdistää niin kasvatukseen kuin esimerkiksi valtaan ja hierarkiaan, varsinkin monikielisissä yhteiskunnissa. Kielellä voi olla suuri merkitys moneen asiaan niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta. (Mohanty, 2017, s. 262.) Kulttuuria ilmennetään kielen avulla, se toimii ajattelun ja tunneilmaisun välineenä sekä lisäksi kielen avulla ihminen voi olla yhteydessä omiin juuriinsa (Paavola, 2007, 35). Mohantyn (2017, s. 263) mukaan myös jollain tietyllä kielellä, kuten esimerkiksi englannin kielellä voi olla yhteiskunnissa

omanlainen asemansa. Esimerkiksi juuri englannin kielen asemaan on vaikuttanut globalisaatio ja monessa maassa puhutaan englantia toisen kielen rinnalla tai ainakin opetellaan sitä koulussa. (Mohanty, 2017, s. 263.)

Terminä monikielisyys ei niinkään määrittele nykyisen määritelmän mukaan osattujen kielten määrää tai kielten osaamistasoa, vaan nykykäsityksen mukaan monikielisyydellä tarkoitetaan kielten ja kielimuotojen limittäisyyttä. Martinin (2016) mukaan monikielisyys liittyy vahvasti ihmisen identiteettiin. Oikeastaan meistä moni on nykykäsityksen mukaan monikielisiä ja monikielinen käyttää kieliä usein limittäin, jota kuvaa englanninkielinen termi *translanguaging*. (Martin, 2016.) Pitkänen-Huhta ja Mäntylä (2014) ovat esitelleet monikielisuuden kontekstissa esiintyvät termit, koodinvaihto (eng. code switching) sekä koodien sekoittaminen (eng. code mixing). Toisin, kuten koulussa vielä toteutetaan kielten tiukkojen rajojen ylläpitämistä, monikielinen puhuja rakentaa kielten välille niin sanottuja pehmeitä rajoja. (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 94.) Koska nykymaailma on yhä monikielisempi ja vuorovaikutukseltaan dynaamisempi, kielten limittäinen käyttö tulee yhä useammin tarpeelliseksi kielenkäyttökeinoiksi (García & Wei, 2014, s. 71).

Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, miten monikielisyys näyttäytyy ja miten kielten monimuotoisuutta tuetaan esi- ja alkuopetuksessa. Mielenkiinnon keskiössä on juuri siirtymävaihe, joka jo muutenkin on lapsen elämässä iso muutos. Esiopetuksesta kouluun siirtyminen voi myös luoda omanlaisia haasteita esimerkiksi kielen kehityksen jatkumoa ajatellen. Karikoski (2008, s. 65) puhuu rooliodotuksista, joita usein tulee esiin siirtymävaiheissa. Esikoululaista valmistetaan koulua varten niin akateemisissa taidoissa kuin käyttäytymisessäkin, samalla tavalla ensimmäisen luokan koulunaloittajalla on vuoden aikana siirtymä koululaiseksi, joka jo osaa ja tietää koulun käyttäytymistraditiot. (Karikoski, 2008, s. 65.)

Mielenkiinnon keskiöön liittyvät myös seuraavat kysymykset: Onko alkuopetuksen ja esiopetuksen käytänteissä eroja, jolla voisi olla vaikutusta jollain tapaa monikielisen lapsen kielitietoisuuteen, siirretäänkö joitain hyväksi havait-

tuja käytänteitä esiopetuksesta alkuopetukseen, keskitytäänkö lapsen kielen kehityksen kannalta tärkeisiin elementteihin tarpeeksi? Edellä mainitut kysymykset ovat tulleet esiin suurimmaksi osaksi käytännöstä, jota vahvistaa edellisten tutkimuksien tulokset monikielisyyteen liittyen.

2 KIELI JA MONIKIELISYYS YKSILÖN NÄKÖKULMASTA

2.1 Kieli yleisesti

Kieltä pidetään tärkeänä osana oman minuuden tiedostamisessa ja lisäksi yhteisöön kuulumisen kannalta. Kun lapsi oppii oman äidinkiellensä hyvin, myös muiden kielten omaksuminen helpottuu. (Korpilahti, 2007, s. 27.) Kieli on aina määriteltävissä ihmisen toiminnassa ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (García & Wei, 2014, s. 8). Paavola (2007, s. 34) pitää kieltä kommunikation välineenä, mutta se on myös merkittävä osa ihmisen identiteettiä. Kielen avulla ihminen rakentaa vuorovaikutustaan ja kokee kuuluvansa johonkin ryhmään ja kulttuuriin. (Paavola, 2007, s. 34.) Sosiaalisesti tarkasteltuna, kieltä pidetään juuri kommunikation välineenä, kun taas psykologisesti tarkasteltuna sitä pidetään tiedon rakentamisen, ajattelun selkiyttämisen ja sanoittamisen välineenä sekä luovan ja kriittisen ajattelun välineenä, mikä mahdollistaa myös kognitiivisesti kompleksisia toimintoja (García & Wei, 2014, s. 10).

Kielikäsitteitä on olemassa useita, riippuen siitä, mistä näkökulmasta kieltä halutaan tarkastella. Bahitinilainen kielikäsite painottaa kielen heteroglossista luonnetta, jossa kieli kuvataan dynaamiseksi, tilanteen mukaan muuttuvaksi ja kehittyväksi resurssiksi (Pietikäinen ym., 2010, s. 19). Pietikäisen ym. (2010, s. 19) mukaan bahitinilainen kielikäsite asettuu vastakkaiseksi käsitteeksi verrattuna yksikieliseen kielikäsitteeseen ja mukailee monikielistä ja monimuotoista kielikäsitteistä. Monikielinen kielikäsite korostaa, vastoin perinteistä kielikäsitteistä kielten ja murteiden jatkuvaa vuorovaikutusta. (Pietikäinen ym., 2010, s. 19.) Kieli voi myös tämän käsitteen mukaan olla toimiva ja arvostettu resurssi tietyssä ajassa ja paikassa, mutta kuitenkin myös muuttua ongelmalliseksi tai toimimattomaksi eri ajassa tai paikassa (Pietikäinen ym., 2010, s. 20).

Tietyllä kielellä voi olla myös kommunikation lisäksi muita vuorovaikutteisia merkityksiä. Suomalaisissa kouluissa on Lehtosen (2015, s. 103) mukaan havaittu, että suomen kieli voisi olla ulkomaalaistaustaisia sekä suomea puhuvia

oppilaita yhdistävä tekijä. Ne oppilaat, jotka puhuvat ainoastaan omaa kotikieltä keskenään, on havaittu jäävän helpommin kouluyhteisön ulkopuolelle, omaksi ryhmäkseen. (Lehtonen, 2015, s. 103.) Joskus toisaalta maahanmuuttajalla voi olla kova paine integroitua valtakulttuuriin, jolloin omat juuret ja kulttuuri saatetaan jopa kieltää, mikä taas voi olla erittäin vahingollista lapsen kulttuurisen identiteetin rakentumiselle (Paavola, 2007, s. 35).

2.2 Äidinkieli

Äidinkieli määritellään usein kieleksi, joka opitaan ensimmäisenä, se voi tarkoittaa tunteiden kieltä, kotikieltä tai vaikka ajattelun kieltä. Äidinkieli voi olla tuki erilaisessa kieliympäristössä, mutta sen säilyttäminen ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys, sillä se voi vaatia paljon aktiivista käyttämistä myös täysin päinvastaisen kielen ympäristössä (Mäkelä, 2007, s. 14). Kuitenkin kaikilla Suomessa asuvilla ihmisillä on Perustuslain mukainen oikeus kehittää ja ylläpitää omaa äidinkieltään (Opetushallitus 2014). Latomaan (2007, s. 38) mukaan monikieliselle lapselle voi olla hankala määrittää vain yksi äidinkieli ja koska Suomen väestörekisteriin voidaan merkitä vain yksi kieli äidinkieleksi, voi se aiheuttaa hämmennystä monessakin tilanteessa. (Latomaa, 2007, s. 38.) Lisäksi kielten kehityksessä, niiden tasavertaisuudessa käytön kannalta sekä kielten hallinnassa voi tapahtua muutoksia kokoa ajan (Latomaa, 2007, s. 38).

Kieli voi olla iso osa ihmisen kulttuurista identiteettiä. Esimerkiksi maahanmuuttajalle oma äidinkieli merkitsee juuria sekä entistä kotimaata ja se voi olla väline pitää yhteyttä lapsen ja vanhemman välillä tai yhteyttä omaan kotimaahansa (Mäkelä, 2007, s. 14). Äidinkieli voi olla esimerkiksi tunnekielen asemassa, sillä tunteiden ilmaiseminen ensikielellä on usein helpompaa (Korpilahti, 2007, s. 27). Lisäksi äidinkielellä on merkitys oppimisen perustana ja oman kulttuurisen säilyttämisen kannalta (Halme, 2011, s. 88).

Äidinkielen positiivinen merkitys ja omaksuminen on yhteydessä myös muiden kielten omaksumiseen (Paavola, 2007, s. 36). Aktiivinen kielten oppimi-

nen vaatii perustaksi myös oman kielen hahmottamista (Mäkelä, 2007, s. 15). Halmeen (2011, s. 87) mukaan maahanmuuttajataustaisen lapsen äidinkieltä tuke- malla pyritään varmistamaan myös valtakielen hallinta. On olemassa tutkimus- tuloksia siitä, että oman äidinkielen opetusta esikoulussa saaneiden lasten oppi- mistulokset ovat parempia myös peruskoulussa, kuin sellaisten lasten, jotka ei- vät ole saaneet oman äidinkielen opetusta jo esikoulussa. (Halme, 2011, s. 87.) Paavola (2007, s. 115) toteaa, että opettajilla on havaittavissa selkeä arvostus lap- sen oman kielen ylläpitämiseen, mikä näkyy esimerkiksi arvostuksena eri kielten opettajia kohtaan ja myös opetussuunnitelmissa. Oman kielen ja kulttuurin roo- limallina olemista pidetään tärkeänä osana lapsen kulttuurisen identiteetin ke- hittymiselle. (Paavola, 2007, s. 115.)

2.3 Kielen kehitys ja uusien kielten oppiminen

Chomsky (1964; 1966) esittää, että jokaisella lapsella on synnynnäinen kyky tuot- taa oikeaoppisia lauseita niin pian, kun lapsi on omaksunut riittävän sanavaras- ton. Tätä ajatustapaa kutsutaan synnynnäiseksi kieliopiksi, joka tarkoittaa, että kielen varhaisoppiminen on nopeaa ja luonnollista, eikä vaadi ponnisteluja. (Oja- lan, 2015 mukaan, s. 31.) Toisaalta voidaan puhua myös universaalista kie- liopista, sillä Chomskyn (1966) mukaan lapsi voisi tuottaa oikeaoppisen lauseen ilman, että olisi koskaan kuullutkaan sellaista aiemmin (Laurénin, 2008 mukaan, s. 18–19).

Vygotsky (1978) korostaa kielen merkitystä ajattelun kehityksessä. Kieli on aluksi sosiaalisen vuorovaikutuksen väline, joka myöhemmin kehittyy ajattelun välineeksi, josta voidaan puhua myös niin kutsuttuna sisäisenä puheena (eng. inner speech). (Vygotsky, 1978, s. 20.) Kielen kehityksen kannalta mallioppimi- sella ja kielellisiä virikkeitä omaavalla oppimisympäristöllä on suuri merkitys, minkä lisäksi on tärkeää, että oikeita kielellisiä ilmaisuja vahvistetaan ja lapsi op- pii paljon sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Ojala, 2015, s. 32). Kun lapsi vasta harjoittelee puhumaan, tärkeää on lapsen ympärillä oleva apu, jolloin lapsella on

myös mahdollista oppia säätelemään omaa käyttäytymistään ympäristön mukaisesti (Vygotsky 1978, s. 21). Lapsi pystyy Vygotskyn (1978) mukaan ratkaisemaan ongelmia käyttämällä egosentristä puhetta, joka myöhemmin muokkautuu sosiaaliseksi puheeksi. Merkitykset ja sanat ovat ensimmäisenä kommunikaation väline, joka myöhemmin muokkautuu myös ajattelun välineeksi. (Vygotsky, 1978, s. 22–23.) Interaktiivinen lähestymistapa kielen oppimiseen korostaa ulkoisten ärsykkeiden (kuvat, sanat ja tapahtumat ym.) havainnoinnin, rekisteröinnin merkitystä yhdessä vuorovaikutuksen kanssa (Ojala, 2015, s. 32).

Kielellä on Ojalan (2015, s. 32) mukaan kaksi perustavaa laatua olevaa tasoa; kielen muoto sekä kielen merkitys, joilla on merkitystä myös kielen oppimisessa. Kielen muodon oppiminen edellyttää kolmen keskeisen osa-alueen kehittymistä, joita ovat sanojen äänenrakenne, eli fonologia, taivutusmuodot eli morfologia sekä lauseiden muodostaminen eli syntaksia. (Ojala, 2015, s. 32.) Ojalan (2015, s. 32) mukaan kielen eri toiminnot yhdistyvät lapsen taitoon omaksua ja hallita omaa äidinkieltään, lapsi oppii kielen perusrakenteet noin viiden vuoden iässä. Lisäksi hän on havainnut, että kokemus vaikuttaa lauseiden rakentamiseen ja ymmärtämiseen ja vasta 6–7 vuoden iässä lapsi pystyy arvioimaan lausetta kielipillisin perustein. (Ojala, 2015, s. 32.) Korpilahti (2007, s. 27) toteaa, että puheen kehitykseen ylipäätään vaikuttaa paljon se, kuinka paljon lapsen kanssa jutellaan, jolloin lapsi alkaa omaksumaan jo kielen eri äänneitä. On tärkeää, että esimerkiksi kaksikielinen lapsi kuulee puhetta molemmilla kielillä, jotta äänneet ja kielen sävel kehittyvät eikä toisesta kielestä muodostu liian dominoivaa kieltä. (Korpilahti, 2007, s. 27.)

Kielen kehitys voidaan myös Halmeen (2011, s. 91) määritelmän mukaan jakaa pintasujuvuuteen eli pintakielen kehittymiseen ja ajattelukielen kehittymiseen. Pintakieli opitaan ensimmäisenä ja pintakieltä käytetään arjen toistuvissa vuorovaikutustilanteissa. Sitten kehittyy ajattelun kieli, jota pidetään akateemisena kielenä ja se alkaa kehittyä koulun alkamisvaiheessa. (Halme, 2011, 91.) Pintakieli, jota Halme (2011, s. 91) myös sosiaaliseksi kieleksi kutsuu, voi olla ääntämiseltään sujuvaa, mutta usein se on sanavarastoltaan niukkaa. Monikielisen lapsen pintakielen ja puhekielen hallitseminen saattaa myös hämätä kasvattajan

kielen kehityksen arviointia, sillä toisella kielellä kieli saattaa kehittyä nopeammin ajattelukieleksi, kun toisella kielellä lapsi pärjää vain arjen toistuvissa tilanteissa (Halme, 2011, s. 91.)

Yksi keskeisimmistä kielen kehityksen osa-alueista on jäljitteleminen, jolloin lapsi oppii puhumaan matkimalla hoivaajansa puhetta ja siten lapsen oma kielisysteemi kehittyy (Suni, 2008, s. 69). Jäljittelyn katsotaan olevankin ensisijainen keino aloittaa vuorovaikutus, ensin ilmeillä ja eleillä, lopulta sanoilla, mutta Shapiro & Gerke korostavat imitoinnin merkityksen lisäksi toiston merkitystä (Vygotsky, 1978, s. 22). Toistot ovat myös merkityksellisiä lapsen puheen kehittymisen kannalta, aina aikuisen puhetta mukailevaan kieleen kehittymiseen asti (Suni, 2008, s. 70). Sunin (2008, s. 72) mukaan toisto ja jäljitteleminen kuitenkin ovat usein aluksi puhtaasti vuorovaikutuksen tavoitteita, eikä niinkään oppimisen päämäärä. Toisaalta myös toisto on kehittyvä taito, sillä lapsi aloittaa toistamisen usein sanatasolla ja monimutkaistaa toistamista myöhemmin. (Suni, 2008, s. 72.) Sanaston omaksumisessa on myös olennaista, kuinka usein sana kohdetaan ennen oppimista (Honko, 2013, s. 4–5). Kielen omaksuminen on myös aina yhteydessä kielen käyttöön ja kieltä opitaan parhaalla mahdollisella tavalla monipuolisten kieliympäristöjen kautta, minkä on havaittu olevan yhteydessä vahvaan sanalliseen osaamiseen (Honko, 2013, s. 5).

Kielten oppiminen voidaan Laurénin (2008, s. 18) mukaan jakaa myös epämuodolliseen ja muodolliseen oppimiseen, jolloin epämuodollisessa lähestymistavassa ajatellaan kielenkäytön tilanteiden olevan luontevia ja kieltä käytetään autenttisessa ympäristössä. Muodollisessa lähestymistavassa korostetaan tietoa kielestä, esimerkiksi kielioppi sääntöjä, jota peruskoulun ylemmillä luokilla usein painotetaan. (Laurén, 2008, s. 18.) Mård-Miettinen ja Björklund (2007, s. 52) ovat havainneet, että varhainen kieliin tutustumisen aloittaminen voisi johtaa luonnollisiin kohtaamisiin eri kielten ja kulttuurien kanssa. Lisäksi tällä tavalla voi kehittää yksilön motivaatiota, taitoja ja itseluottamusta kieltenoppijana myös opetuksen sekä kasvatuksen ulkopuolella. (Mård-Miettinen & Björklund, 2007, s. 52.) Varhaislapsuudessa kielen oppiminen tapahtuu myös Duftan (2018, s. 69)

mukaan luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa, havainnoimalla, kuuntelemalla, matkimalla ja katsomalla. Kielitaito jäsentyy niin kutsutuksi käyttötiedoksi, jota voi olla hankala pukea sanoiksi, sillä se, mikä ohjaa omaa kielellistä käyttäytymistämme, on usein tiedostamatonta. (Dufta, 2018, s. 69.) Uutta kieltä tulisi myös käyttää usein ja monenlaisissa tilanteissa puhumalla syntyperäisen puhujan kanssa, jolloin kielistä kehittyy rakenteellisesti sekä sisällöllisesti itseänsä, ilman korvaamista puhujan kielessä. (Korpilahti, 2007, s. 29–30).

Nykykäsityksen (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 92) mukaan ensimmäinen, toinen ja vieras kieli erotetaan erillisiksi oppiaineikseen koulussa, jolloin eri kielten kohtaamiset luontaisesti eivät vielä ole opetussuunnitelmissa ja käytännössä arkipäivää. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisen lapsen vieraan kielen oppimisessa tapahtuu yhtä aikaa usein kahden vieraan kielen omaksumista, sillä opetuksessa apukielenä on usein myös suomi, jolloin maahanmuuttajataustainen lapsi omaksuu useaa kieltä samanaikaisesti. (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 92.)

Jos lapsen halutaan kasvavan monikieliseksi, vaatii se vanhemmilta johdonmukaisuutta käyttää vain omaa kieltään ilman lainauksia toisesta kielestä, sillä vanhempien mallilla on merkitystä kielen kehityksen kannalta (Korpilahti, 2007, s. 28). Korpilahti (2007, s. 28) on myös havainnut, että jo kolmen vuoden ikäinen lapsi hallitsee perheessä käytetyt kielet ja tietää, mitä kieltä puhutaan kunkin perheenjäsenen kanssa. Opetellessaan useita kieliä, lapsi saattaa kuitenkin käyttää kahta kieltä samanaikaisesti sekaisin, jolloin vanhemman tehtävänä on olla oikean kielen rakenteen mallina, välttämättä jatkuvaa korjaamista. (Korpilahti, 2007, s. 28.) Halmeen (2011, s. 90) mukaan useita kieliä voidaan oppia joko samanaikaisesti, kuten monikielinen lapsi usein oppii tai vaihtoehtoisesti peräkkäin, kuten esimerkiksi koulussa vieraan kielen oppiminen usein on. Jos toista kieltä opitaan jo varhaislapsuudessa, voidaan havaita samanlaisia oppimisen polkuja kuin ensikielen oppimisessa, usein samanaikaisesta kielten oppimisesta puhutaan vain ennen kolmatta ikä vuotta opituista kielistä. (Halme, 2011, s. 90.) Kahden kielen samanaikainen oppiminen saattaa näyttäytyä kielenkehitykselli-

sesti hitaammalta kuin yksikielisellä lapsella, mutta todellisuudessa kielenkehityksen kulku tasoittuu myöhemmin ja sanavarastollisesti sanoja on yhtä paljon, toisella vain useampaan kieleen ”jaoteltuna” (Halme, 2011, s. 90). Korpilahden (2007, s. 29) mukaan monikielinen kielenkehitys varhaisiän jälkeen eroaa kuitenkin jonkin verran varhaislapsuudessa omaksutusta monikielisyydestä, esimerkiksi perättäisen ja samanaikaisen kaksikielisyyden on havaittu kehittyvän eri aivoalueilla. Uuden kielen oppija suhteuttaa uutta kieltä ja sen rakenteita sekä äänneitä jo paljon aiemmin opittuun äidinkieleensä. (Korpilahti, 2007, s. 29.)

Kielen oppimisesta ja kehityksestä on olemassa lukuisia teorioita. Laurén (2008, s. 25) on muun muassa esitellyt behavioristisen näkemyksen, jonka mukaan, kieli on opittu käyttäytymismalli, jossa kokemuksilla ja omaksutuilla tavoilla on suuri rooli. Aiemmin opittu kieli voi vaikuttaa seuraavaksi opittuun kieleen, eli jos toisessa kielessä esiintyy jonkinlaisia virheitä, ne johtuvat kielen inferenssistä (vaikutuksesta), joka tarkoittaa kahden kielinäkemyksen yhteentörmäystä. (Laurén, 2008, s. 25.) Konstruktivistinen näkemys kielen oppimisessa taas muistuttaa muidenkin taitojen oppimista, jolloin jokainen oppija rakentaa tietonsa niistä elementeistä, jotka sisältyvät hänen omiin kokemuksiinsa (Laurén, 2008, s. 26). Oppijan valmiudet vaikuttavat oppimiseen ja kieli saakin merkityksensä vasta, kun kieltä aletaan käyttämään (Laurén, 2008, s. 30). Piaget’n käsitys kielestä on yksi monista symbolijärjestelmistä, joka kehittyy lapsuuden aikana. Kieli edustaa tietoa, jonka lapsi hankkii vuorovaikutuksessa fyysisen ympäristönsä kanssa. (Laurén, 2008, s. 29.)

2.4 Monikielisyys

Monikielisyys voidaan nähdä Pitkänen-Huhdan (2021, s. 226–227) mukaan sosiaalisena ilmiönä, yksilöllisenä identiteettinä tai yksinkertaisesti kielitaitona. Monikielisyyden määrittely on kuitenkin usein kontekstista riippuvaista ja sitä voidaan määritellä limittäin monen näkökulman kautta. (Pitkänen-Huhta, 2021, s. 226–227.) Haugen (1959) määrittelee monikieliseksi ihmisen, joka hallitsee useamman kuin yhden kielen (García & Wein, 2014, s. 11 mukaan). Tarkastellessa

monikielisyyttä yksilön kannalta, esille tulee useimmiten monikielisen lapsen kielten oppiminen ja käyttö. Monikielisyydestä puhuttaessa saatetaan ehkä hieman ongelmallisestikin ajatella monikielisen puhuvan täydellisesti kahta tai useampaa kieltä, mikä harvoin on monikielisen puhujan kannalta hyvä kriteeri (Dufta & Pietikäinen, 2009, s. 3). Nykykäsityksen mukaan kumotaan ajatus siitä, että monikielisen tulisi osata täydellisesti useampaa kieltä (Latomaa, 2007, 39). Myös Lundbergin (2019 s. 4) mukaan monikieliseksi määrittely ei vaadi kahta tai useampaa äidinkieltä, joita puhutaan myös sujuvasti, vaan monikieliseksi voi myös nykyisen käsityksen mukaan oppia, opiskelemalla myöhemmin vierasta kieltä. Duftan ja Pietikäisen (2009, s. 4) esittelemä reseptiivisen monikielisyyden termi on jo hieman selkeämpi, sillä se tarkoittaa, että useampaa kieltä osataan tarpeeksi hyvin ymmärtääkseen, mutta puhuttaessa käytetään omaa äidinkieltä. Toisaalta termi, funktionaalinen monikielisyys selittää ehkäpä vielä selkeämmin monikielisyyden luonnetta, sen tilannekohtaisuuden vuoksi, vaikka kieltä ei täydellisesti hallitsisikaan. (Dufta & Pietikäinen, 2009, s. 4.)

Olkkonen ja Peltonen (2017, s. 235) ovat määritelleet kielen sujuvuudelle kolme eri ulottuvuutta, jota ovat puhetuotoksen sujuvuus, kognitiivinen sujuvuus sekä havaittu sujuvuus. Puhetuotoksen sujuvuutta voidaan heidän mukaansa kuvata myös sujuvuuden piirteiden tarkastelulla, jossa mitataan sujuvuuteen liittyviä piirteitä puheesta. Kognitiivinen eli prosessoinnin sujuvuus tarkoittaa tulevan informaation prosessia ja sen rajoituksia, ja havaitulla sujuvuudella tarkoitetaan kuulijan tulkintaa puhetuotoksen piirteiden luomasta kokonaiskuvasta. (Olkkonen & Peltonen, 2017, s. 235.) Puheen sujuvuuspiirteiden katsotaan olevan yhteydessä myös kognitiiviseen sujuvuuteen, joka tarkoittaa kaikkea kielenkäyttöön liittyvien taustaprosessien tehokasta toimintaa (Olkkonen & Peltonen, 2017, s. 236).

Yhteiskunnan näkökulmasta tarkasteltuna monikielisyys on nähty hieman monipuolisemmin. Monikielisyyttä on tutkittu yhteiskunnallisesti muun muassa kielikoulutuksen, ideologian, kieliasteiden, kielten arvostusten ja vähemmistökielen aseman kannalta, esimerkiksi Suomessa on tutkittu transnationaalisuuden vaikutusta saamenkieliseen mediaan (Dufta & Pietikäinen, 2009, s. 4). Usean

kielen samanaikainen hallinta myös vahvistaa kansainvälistä yhteistyötä, vuorovaikutusta sekä eri kulttuurien ja uskontojen vuoropuhelua (Mäkelä, 2007, s. 15).

Dufran ja Pietikäisen (2009, s. 5) mukaan monikielisyys ei siis yleensä näyttyäy yksiulotteisena, vaan se näyttyäy monikerroksisena, muuttavana ja tilanteisena ilmiönä. Tilanteen mukaan kielet, niiden puhujat sekä puhujien väliset suhteet asemoituvat joka kerta uudella tavalla. (Dufta & Pietikäinen, 2009, s. 5.) Kieliä voidaan käyttää ja oppia myös eri tarkoituksia varten. Monikielisyyttä voi myös olla usean kielen osakielitaito; vaikka ei osaisikaan esimerkiksi lukea ja kirjoittaa kyseistä kieltä, voi kieltä ymmärtää ja tulla ymmärretyksi puheen tasolla. (Latomaa, 2007, 39). Dufran ja Pietikäisen (2009, s. 6) mukaan jokaisen ihmisen kielenkäyttöä voidaan aina nähdä jossain määrin monikielisenä. Kielellinen toimintaympäristö tarjoaa yksilölle aina erilaisia resursseja tai tarjoumia, joihin yksilö joko tarttuu tai jättää kokonaan havaitsematta. (Dufta & Pietikäinen, 2009, s. 6.) Yhteisön monikieliseen toimintaympäristöön liittyy myös kulttuuriset, sosiaaliset ja muun muassa poliittiset virtaukset (Dufta & Pietikäinen, 2009, s. 7).

Pietikäinen ym. (2010, s. 27) ovat havainneet, että monikielisessä perheessä eri kielten käyttäjät antavat kielille erilaisia merkityksiä tilanteiden mukaan vaihdellen. Lisäksi kieltä vaihdetaan tai mukautetaan, sen mukaan, kenen kanssa ja missä puhutaan, josta puhutaan *kielten limittäisenä käyttönä* (eng. translanguaging). (Pietikäinen ym., 2010, s. 27.) Monikielinen kielten oppiminen nähdään subjektiivisena, jossa oppija käyttää useita kieliä limittäin arkisissa tilanteissa ja eri kielten merkitykset myös vaihtelevat oppijan kokemusten mukaisesti (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 93). Samantapaisesti kuten edellä mainittu kielten limittäinen käyttö on kuvattu termiä *koodinvaihto*, jolla tarkoitetaan monikielisen puhujan tietoista kielen vaihtamista kesken kommunikaation, joka tapahtuu muulla kielellä (Halme, 2011, s. 91). Koodinvaihdolla voi olla Garcían ja Wein (2014, s. 69–70) mukaan myös monikielisellem lapselle hyötyä esimerkiksi tiedon rakentumisessa, sillä tällöin lapsen ei tarvitse valita kahden kielen välillä tiedon rakentamisen mahdollistamiseksi, vaan hän voi käyttää molempia kieliä löytääseen parhaan mahdollisen tavan oppia. Lisäksi koodin vaihdon on havaittu auttavan kriittisen ajattelun kehitymisessä. (García & Wei, 2014, s. 69–70.) García ja

Wei (2014, s. 82–84) ovat havainneet pienten monikielisten lasten kielenkäytön olevan luontevampaa, jolloin koodinvaihto voi olla erittäin luonteva tapa kommunikoida. Monikielinen voi käyttää kieliä limittäisesti muun muassa sovittaessaan ymmärrystä kanssapuhujan kielitaitoon, käsitteellistäessä toisen sanoman merkityksiä, ottaessa toisia mukaan vuorovaikutukseen tai erottaessa toisia vuorovaikutuksesta ulos sekä demonstroidessa tietoa. (García & Wei, 2014, s. 82–84.) Tässä tutkimuksessa puhumme monikielisyydestä sekä yksilön monikielisyytenä että oppimisympäristön monikielisyytenä.

2.5 Monikielisyyden merkitys oppimisen kannalta

Vaikka lasten kulttuurinen monimuotoisuus on opetusryhmissä nykyään hyvin tavallista, eikä sen tarvitse opettajien mukaan aiheuttaa ylimääräistä eriyttämistä, katsotaan kielen kohdalla sen olevan niin konkreettinen osa-alue oppimisenkin kannalta, että eriyttäminen on siinä tapauksessa perusteltua (Paavola, 2007, s. 114–115). Useassa tutkimuksessa, kuten esimerkiksi Hongon ja Mustosen (2020) tutkimuksessa on havaittu, että monikielisyyys on kasvatusta rikastuttava, mutta myös kuormittava tekijä. Useimmin mainittu haaste on vuorovaikutukseen liittyvät haasteet, muun muassa yhteisen kielen puute, mutta sen ei kuitenkaan ole katsottu olevan liian suuri ongelma. (Honko & Mustonen, 2020, s. 529.) Lukuisten haasteiden lisäksi monikielisyyys on kuitenkin koettu positiivisesti, kuten esimerkiksi, miten kielitaidon kehittyminen ja oppiminen luo iloa tai, kuinka lapsi saattaa olla ylpeä omasta kielestään (Honko & Mustonen, 2020, s. 536). Mitä nuorempana lapsi saa mahdollisuuden oppia uutta kieltä, esimerkiksi leikkimällä muiden valtakieltä puhuvien kanssa, sen helpommin hän voi saavuttaa samanlaisia oppimistuloksia valtakieltä puhuvien lasten kanssa ja pystyy integroitumaan yhteisöön (Torpsten, 2017, s. 83).

Illmanin ja Pietilän (2018) tutkimuksessa on havaittu suurimmaksi osaksi etuja monikielisyydestä englannin kielen tunneilla ja varsinkin maahanmuuttajille englannin omaksuminen on helppoa kaikilla kielen osa-alueilla. Toisaalta erityisesti vieraan kielen kirjoittamiseen, monikielisyydestä ei näytä olevan niin

paljota hyötyä, kun taas ääntäminen, sanavarasto ja puhuminen ovat tutkimuksen mukaan selkeästi monikielisyyden ansiota. (Illman & Pietilä, 2018, s. 243.) Lundbergin (2019, s. 4) mukaan monikielisillä oppilailta ei ole laajempi sanavarasto verrattaessa yksikielisiin vertaisiinsa.

Käsitys kielen hallitsemisesta ”natiivipuhujan” tavoin on kuitenkin kiistetty, englannin kielen globalisoitumisen myötä, sillä englannin kielen asema on Pitkänen-Huhdan ja Mäntylän (2014, s. 92–93) mukaan vakiintunut monessa maassa, jossa englanti ei kuitenkaan ole valtakieli. Koulussa on kuitenkin vielä suhteellisen jyrkkä kielen opetuksen kulttuuri. (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 92–93.) Lundbergin (2019) tutkimuksen tulokset osoittavat, että monikielisydellä on positiivisia vaikutuksia oppilaiden kouluympäristöön, sosiaalsiin tai kommunikaatiotaitoihin. Kognitiivisesta puolesta ei olla toisaalta niin yhtä mieltä, esimerkiksi verrattaessa valtakielen osaamista. (Lundberg, 2019, s. 4.)

Vaikka monikielisydestä on nykyään havaittu olevan paljon hyötyä, ollaan siitä Korpilahden (2007, s. 31) mukaan kuitenkin myös huolissaan kielenkehityksen kannalta. Kielenkehityksen ongelmat voivat tulla esiin ymmärtämisessä, puheilmaisun rajoittuneisuutena tai kommunikaatiotaitojen niukkuutena ja ongelmat saattavat vaikuttaa myös myöhemmin esimerkiksi lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen. (Korpilahti, 2007, s. 31.) Monikielisen puhujan kielenkehitykselle on ominaista, että kielet sekä kielitaidot kehittyvät epätasaisesti ja joissain tapauksissa, tavallisesti monikielisesti kehittyvän lapsen kehitystä voidaan verrata kielenkehityksen erityisvaikeuteen (Arkkila ym., 2013, s. 203). Tilanne saattaa aiheuttaa kuitenkin yli-diagnoosoinnin vaaraa, mutta voi myös olla, että kielen oletetaan kehittyvän nopeasti ja odotetaan liian kauan, jolloin varhaisen puuttumisen hyödyt jäävät hyvin pieniksi (Arkkila ym., 2013, s. 203). Korpilahden (2007, s. 32) mukaan kielellisten häiriöiden ei ole kuitenkaan katsottu olevan esteenä kaksikielisellemme kielenkehitykselle, tällöin ongelmat ovat havaittavissa samantapaisina molemmissa kielissä. Kuntoutusta kielenkehityksen saralla voidaan myös antaa molempien kielten puolesta. (Korpilahti, 2007, s. 32.) Laurén (2008, s. 13) on havainnut, että jokaisen uuden kielen omaksuminen voi antaa enemmän mahdollisuuksia harjoitella kommunikointia ja vuorovaikutusta, joka

muokkaa myös ennakkokäsityksiä erityislasten usean kielen oppimisen ”vaarasta”. Tämä käsitys on kumottu, sillä monikielisen erityislapsen kielen käyttö vain yhdellä kielellä katsotaan rajoittavan kommunikaatiota. (Laurén, 2008, 13.)

3 KIELI JA MONIKIELISYYS OPPIMISYMPÄRISTÖN JA KASVATUKSEN NÄKÖKULMASTA

3.1 Siirtymä esikoulusta peruskouluun

Vygotskin (1978) mukaan kaikkea, mitä lapsi oppii koulussa, edeltää aiempi oppimishistoria. Oppimisen katsotaan rakentuvan aiemmin opitun päälle ja oppiminen sekä kehitys ovat tiukasti yhteydessä toisiinsa jo lapsen syntymästä asti. Oppimistyylin katsotaan vaihtelevan ennen kouluikää ja kouluiän saavutettua. (Vygotsky, 1978, s. 84) Esikoululaisille tuodaan jo esiopetusvuoden aikana ilmi, että heidän roolinsa ja odotukset ovat muuttumassa, kun instituutio ja oppimisympäristö muuttuvat lapsen elämässä, jolloin lapselle pikkuhiljaa muutetaan toimintamalleja, fyysisiä tiloja ja lasta valmistellaan myös akateemisesti erilaisten esiopetustehtävien avulla (Rutanen & Karila, 2013, s. 21).

Piaget'n ajattelun kehityksen teorian mukaan, esioperationaalisen vaiheen lopussa, noin 6–7 vuoden iässä, kun lapsi siirtyy konkreettisten operaatioiden vaiheeseen, lapsen kyky sisäiseen abstraktiin ajatteluun kasvaa ja juuri tässä kehityksen vaiheessa tapahtuu myös kouluun siirtyminen (Ojala, 2015, s. 81). Suomessa tämä vertikaalinen siirtymä esikoulusta peruskouluun tapahtuu ikävuosia tarkastellessa myöhemmässä vaiheessa, verrattuna moneen muuhun maahan. Kuitenkin siirtymää on pyritty muokkaamaan mahdollisimman joustavaksi ja eroja oppimisympäristöjen ja toimintaympäristöjen välillä on pyritty häivyttämään (Karila ym., 2013, s. 25). Ojala (2015, s. 88–89) on myös havainnut eroja siinä, järjestetäänkö jo esiopetusta luokkatiloissa vai päiväkodin tiloissa. Päiväkodin tiloissa järjestetty esiopetus korostaa leikillisyyttä ja kodinomaisuutta enemmän, kun taas koulun tiloissa järjestetty esiopetus painottuu jo oppiaineisiin ja ohjatumpaan toimintaan, jossa keskiössä ovat äidinkieli sekä luku- ja kirjoitustaito. (Ojala, 2015, s. 88–89.)

Siirtymää esikoulusta peruskouluun voidaan tarkastella Soinin ym. (2013, s. 6) mukaan monesta näkökulmasta, kuten esimerkiksi yksilön kulttuurisena tai ekologisenä siirtymänä tai erilaisten toimintaympäristöjen vuorovaikutuksena.

Tyypillisenä siirtymän tarkastelumuotona pidetään vastavuoroista ekologista siirtymää, jossa odotetaan sekä yksilön ja ympäristön mukautuvan uuteen tilanteeseen, roolin tai toimintaympäristön muutoksen kautta. (Soini ym., 2013, s. 6.) Esiopetuksessa ja alkuopetuksessa muodostuneet roolit ovat Karikosken (2008) mukaan selkeästi kytköksissä opittaviin aiheisiin, oppiaineisiin, sääntöihin tai esimerkiksi sukupuolirooleihin. Esikoululaisen ja koululaisen rooli eroaa selkeästi, sillä esikoululaisen roolissa korostuu oppiva, kehittyvä ja leikkivä lapsi, kun taas koulussa painottuu, ohjattava, arvioitava, itsenäinen oppija. (Karikoski, 2008, s. 65 & 89.) Toisaalta Harting on havainnut itseohjautuvuuden käsityksessä eroja esi- ja alkuopetuksessa, sillä alkuopetuksessa omaehtoisuuteen ei kannusteta tutkimuksen mukaan niin paljon verrattuna esikouluun (Ojalan, 2015 mukaan, s. 89). Hartingin mukaan myös esikoulun pedagogiikassa korostuu vuorovaikutuksen ja lapsilähtöisyyden merkitys, jolloin opettaja keskittyy pohtimaan lapsen kehitystä enemmän kuin alkuopetuksessa. Toisaalta esimerkiksi motivaation merkitys korostuu esikoulussa leikissä ja alkuopetuksessa oppimisessa. (Ojalan, 2015 mukaan, s. 89.)

Karikosken (2008, s. 91) mukaan myös opettajan rooli eroaa huomattavasti esikoulusta kouluun siirryttäessä. Siinä missä esikoulussa opettajan rooli on lämmin kasvattaja, joka yhdessä kodin kanssa tukee lapsen kasvua ja kehitystä, koulussa rooli koetaan enemmän auktoriteettina, ammatillisena pedagogina. (Karikoski, 2008, s. 91.) Ero koulussa ja esikoulussa oppimiseen on Vygotskyn (1978) mukaan systemaattinen ja ei-systemaattinen oppiminen, mutta oppimisessa otetaan kuitenkin aina huomioon lapsen kehitystaso. Lapsi oppii parhaiten lähikehityksen vyöhykkeellä, jolloin lapsi oppii parhaalla mahdollisella tavalla pienellä avustuksella tai ohjaamisella tai yhdessä vertaistensa kanssa. (Vygotsky, 1978, s. 86.)

Soini ym. (2013, s. 9) tarkastelevat siirtymää vertikaalisena ja horisontaalisena muutoksena. Vertikaalisella siirtymällä tarkoitetaan jotakin ennustettavissa olevaa, institutionaalista siirtymää, kun taas horisontaalinen siirtymä tarkoittaa kasvuympäristössä tapahtuvaa muutosta, jolla on pitkäkestoinen vaikutus lapsen elämään. (Soini ym., 2013, s. 9.) Lapsi ei Soinin ym. (2013) mukaan kuitenkaan

vain passiivisesti siirry kasvatusympäristöstä toiseen, vaan muokkautuu itse ja muokkaa sosiaalisia käytänteitä aktiivisena toimijana. Kun toimijuutta tuetaan, se mahdollistaa siirtymävaiheessa vaikuttamisen toimintaympäristöön. (Soini ym., 2013, s. 10–11.) Siirtymässä esikoulusta ensimmäiselle luokalle lapsen elämässä tapahtuu muutoksia myös sosiaalisissa suhteissa sekä fyysisissä ominaisuuksissa (Soini ym., 2013, s. 8). Siirtymällä on suuri merkitys erityisesti lapsen sosiaalisessa kasvussa, koulussa lapsi itsenäistyy ja koulussa vietetään aikaa enemmän ja useamman kaverin kanssa (Karikoski, 2008, s. 92).

On myös merkitystä, mitä lapselta odotetaan koulussa tai esikoulussa. (Karikoski, 2008, s. 93). Ojala (2015, s. 79) puhuu kouluvalmiudesta, joka tarkoittaa kehityksen vaihetta, jossa lapsi on saavuttanut kouluun siirtymisen kannalta tarkoituksen mukaisen tason keskeisissä kehityksen ja oppimisen alueissa. Kouluvalmiuden tarkastelun kohteena on etenkin sosiaalinen kompetenssi, motorinen koordinaatio, fyysinen terveys, kognitiiviset ja kielelliset taidot. (Ojala, 2015, s. 79.)

Erityisen merkityksellistä siirtymävaiheelle Karikosken (2008, s. 105–106) mukaan on myös se, tekeekö esikoulu ja lapsen tuleva koulu paljon yhteistyötä ennen koulun alkua esiopetusvuoden aikana. On havaittu, että mitä aiemmin ja läheisemmin yhteistyö toteutuu, sen sujuvammin ja helpommin lapsen siirtymä kouluun onnistuu. (Karikoski, 2008, s. 105–106.) Opettajien tietoisuuden lisääminen toistensa instituutioista voi parantaa sujuvampaa siirtymää lapsen elämässä ja lisäksi tulisi keskittyä lapsen turvallisen, kunnioittavan ja rohkaisevan ympäristön kehittämiseen sekä esikoulussa että peruskoulussa (Correia & Marques-Pinto, 2016, s. 260). Soinin ym. (2013, s. 12) mukaan yhteistyö luokanopettajien ja esikoulun opettajien välillä on erityisen tärkeää niin tiedonsiirron kuin myös yhtenäisten käytänteiden muodostumisessa. Tieto myös koulun ja esikoulun toiminnan painopistealueista sekä erityispiirteistä voi auttaa sujuvamman nivelvaiheen kokemisesta lapselle. (Soini ym., 2013, s. 12.)

Correian ja Marques-Pinton (2016, s. 254) mukaan yleisin huoli niin vanhemmilla kuin esi- ja alkuopetuksen opettajilla on ”pelko tuntemattomasta, joka

voi aiheuttaa siirtymälle haasteita. Lisäksi haasteena voi olla jo esikoulussa ilmevät haasteet esimerkiksi käytöksessä, joiden pelätään pahentuvan koulussa. (Correia & Marques-Pinto, 2016, s. 254.) Correia ja Marques-Pinto (2016, s. 257) myös toteavat, että lapsi, joka näyttää hyvinvoinnin eri merkkejä, voi luoda uusia vertaissuhteita helpommin, verrattuna lapseen, jolla on esimerkiksi paljon ahdistusta liittyen siirtymään esikoulusta kouluun. Ahdistukseen voi liittyä kaipuu vanhojen vertaisten pariin tai edellisen opettajan ryhmään. (Correia & Marques-Pinto, 2016, s. 257.) Myös perheen kanssa tehtävä yhteistyö korostuu siirtymässä ja kasvatuskumppanuuden kehittäminen uudelleen myös koulussa on tärkeää erityisesti lapsen oppimisen ja käyttäytymisen kannalta (Correia & Marques-Pinto, 2016, s. 261.) Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö korostuu selkeästi enemmän esikoulussa, kun opettaja tapaa vanhempia joka päivä, koulussa kasvatuskumppanuus ei toteudu samalla tavalla ja vanhempiin ollaan yhteydessä vain tarvittaessa (Karikoski, 2008, s. 95).

Kuten jo todettu, kielen kehityksen kannalta ja etenkin monikielisten lasten kannalta tiedonsiirto ja yhteistyö on lapsen siirtymävaiheessa erittäin merkittävä osa sujuvan nivelvaiheen kokemiseen. Esimerkiksi lukutaidon oppimisessa koululla on keskeinen merkitys ja esikoulun päättövaiheessa arvioidaankin lapsen lukemisvalmiuksia koulua ajatellen (Ojala, 2015, s. 38). Ojalan (2015, s. 38) mukaan, arviot lukemisvalmiuksista ovat olleet yhteydessä opettajan tuen laatuun, eli mitä heikommaksi valmiuksia on arvioitu, sen yksilöllisempää tukea on annettu. Lisäksi keskeisesti lukemisvaikeuksien apuun on vaikuttanut positiivinen tuki ja vertaisryhmän hyväksyntä (Ojala, 2015, s. 38.)

Mård-Miettisen ja Björklundin (2007, s. 52–53) mukaan peruskoulussa olisi hyvä ottaa huomioon jo varhaiskasvatuksessa aloitettu kielikasvatus. Ero varhaiskasvatuksessa ja peruskoulussa aloitettuun kielikasvatukseen on se, että varhaiskasvatuksessa harva osaa vielä lukea, jolloin voidaan keskittyä kielellä kommunikointiin. (Mård-Miettinen & Björklund, 2007, s. 52–53.) Myös lapsitunteumuksen merkitys on tärkeää ja esimerkiksi esikoulussa on havaittu olevan kokonaisvaltaisempi käsitys lapsesta leikkijänä sekä oppijana, kun taas koulussa keskitytään taitojen arvioimiseen ja opetukseen (Karikoski, 2008, s. 89). Toisaalta

kielten oppiminen ei nykyään rajoitu vain koululuokkaan, oppitunnille, vaan esimerkiksi englantia opitaan myös vapaa-ajalla, vaikka sitä ei oppimiseksi tunnistaikaan (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 93).

3.2 Kielitietoinen kasvatus

Kielitietoisuudesta ei ole vain yhtä määritelmää kuten havaittiin myös monikielisydestä puhuttaessa. Kielitietoisuus nähdään Duftan (2018, s. 67) määritelmän mukaan kehitysprosessina, jossa lapsi oppii tunnistamaan oman kielensä ominaisuuksia ja myös erittelemään niitä. Tästä näkökulmasta voidaan puhua myös metakielellisen tietoisuuden käsitteellä, joka on katsottu olevan myös yhteydessä luku - ja kirjoitustaidon kehittymiseen, monikielisyyteen ja uusien kielten oppimiseen. (Dufta, 2018, s. 67.) Ojalan (2015, s. 34) mukaan kielitietoisuudella tarkoitetaan ajattelua, kykyä ja ymmärrystä kielen muodosta, koostumuksesta, muttei niinkään merkityksestä. Tietämys kielestä mahdollistaa kielen tunnusomaisten piirteiden tunnistamisen, jolloin ymmärretään sanojen olevan eri asia kuin merkitys, merkitys on ajattelun tuote. (Ojala, 2015, s. 34.)

Duftan (2018) syvempi ajattelutapa kielitietoisuuden kannalta on suuntautunut äidinkielen ja vieraan kielen opetukseen, jossa keskitytään yksinomaan kielen rakenteeseen. Tämän ajattelutavan mukaan tavoitteena olisi syventää kielellistä ymmärrystä, jota voidaan käyttää hyödyksi myös omassa toimijuudessa kielenkäyttäjän sekä kielen oppijana. (Dufta, 2018, s. 67.) Toisaalta kielten vertailun ja eri kielten havainnoinnin on havaittu olevan yhteydessä kielitietoisuuden kehittymiseen ja lisäksi on myös havaittu, että sillä olisi yhteys uusien sekä jo opittujen kielten käytänteiden ja ilmaisumuotojen hahmottamiseen (Honko & Mustonen, 2018, s. 5). Kielitietoisuus ei Duftan (2018, s. 67–68) mukaan kohdistu ainoastaan kielen käyttämiseen vaan myös sen oppimiseen. Kielitietoisuus voidaan nähdä myös yhteisöllisenä ja yhteiskunnallisena, kuten esimerkiksi kouluksellisessa kontekstissa, jolloin kielitietoisuus voi olla väline tiedostaa kielten olemassaolo, mutta kielitietoisuutta on myös esimerkiksi kielten eriarvoisen aseman tunnistaminen tai kielten erottelu. (Dufta, 2018, s. 67–68.)

Kasvattajan tehtävänä on Paavolan (2007, s. 25) mukaan luoda onnistuminen kohtaaminen kaikkien lasten kanssa ja etenkin lasten eri kulttuurien kohtaaminen on tärkeää huomioida opetusryhmässä. Myös kulttuurinen tietoisuus ja omienkin juurien ja kulttuurin tiedostaminen auttaa kasvattajaa ottamaan helpommin huomioon myös muut kulttuurit. (Paavola, 2007, s. 25.) Pitkänen-Huhdan ja Mäntylän (2014, s. 95) mukaan lasten monikielisen ja -kulttuurisen taustan huomioiminen voi lisätä rikasta kielellisten resurssien käyttöä, kulttuuristen ja muiden semioottisten tekstien ja puheen käsittelyn käyttöä vuorovaikutuksessa luokassa. Tässä toiminnassa korostuu oppijan omakohtaisuus, toimijuus, luovuus sekä arjen ja koulun käytänteiden yhdistyminen, mikä taas hyödyttää niin maahanmuuttajataustaisia kuin suomenkielisiäkin vieraan kielen oppijoita. (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 95.)

Kielitietoisuus korostuu etenkin kielellisesti ja kulttuurisesti heterogeenisissä opetusryhmissä, jolloin opettajaa haastetaan keskittymään enemmän kielen sisältöjen jäsentämisen tapaan, jonka on katsottu hyödyttävän koko opetusryhmää (Aalto 2013). Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa on tärkeää tuoda esiin tietoutta ja ymmärrystä eri kulttuurien ja kielten yhtäläisyyksistä ja eroista, mutta vuorovaikutusta voi kuitenkin rajoittaa muun muassa osapuolten kommunikaatiovaikeudet ja kulttuurin ymmärryksen puute tai tietämättömyys (Paavola, 2007, s. 25).

Pitkänen-Huhta ja Mäntylä (2014, s. 101) esittävät, että kielen tiukat rajat sekä perinteinen kielikäsite saattavat estää oppilaan kokonaisen kielen repertuaarin hyödyntämistä ja varsinkin, jos opettajan käsitys tukee tätä näkemystä liiaksi. Sen sijaan, että opettajaa pidettäisiin täydellisenä kielen asiantuntijana, voitaisiin oppilaan omaa kielitaitoja ja osaamista hyödyntää opetuksessa. (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 101.) Halmeen (2011, s. 88) mukaan lapsi voi saada kokemuksen oman kieltensä ja kulttuurisen identiteettinsä arvostamisesta, kun lapsen oma kieli näkyy esimerkiksi esiopetuksen arjessa jollain tavalla. On olemassa lukuisia tapoja tukea lapsen omaa kieli-identiteettiä, niin laulujen ja leikkien avulla sekä mahdollisesti samaa kieltä puhuvien aikuisten kautta. (Halme, 2011, s. 88.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan kieli on sekä oppimisen kohde että oppimisen väline. Esiopetuksen tarkoitus on tukea lapsen kielellisten taitojen kehitystä ja vahvistaa lapsen kiinnostusta puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet [ESIOPS] 2014, s. 32.) Lisäksi lasten kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta kunnioitetaan ja sen jatkumoa tuetaan, mikä tukee lasten kielitietoisuutta sekä kulttuurisen identiteetin kehittymistä (ESIOPS, 2014, s. 32–33). Kuten Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 86) painotetaan lapsen kulttuurisen sekä kielellisen identiteetin tukemista. Tavoitteena on ohjata oppilaita arvostamaan eri kieliä ja kulttuureita sekä edistää oppilaiden monikielisyyttä. (POPS, 2014, s. 86.)

On myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan merkityksellistä tiedostaa, miten vanhemmat ja opettajat suhtautuvat kulttuurien väliseen kohtaamiseen, aivan kuten myös se, miten yhteiskunnassa asiaan suhtaudutaan. Opetuksessa voidaan hyödyntää oppilaiden ja heidän perheidensä kieltä ja kulttuuria ja oppilaita rohkaistaan käyttämään omaa kieltä myös opetustilanteissa ja opetuksen ulkopuolella (POPS, 2014, s. 86). Opetuksessa voidaan käyttää myös useita kieliä limittäin, mutta erään tutkimuksen mukaan on havaittu sen silloin tällöin olevan hankalaa eri kielitaustojen vuoksi sekä ylempään tason tuen puutteen vuoksi (Pitkänen-Huhta, 2021, s. 242).

Kuten jo edellä mainittu, monikielisyyden on havaittu rikastuttavan kielitietoista opetusympäristöä, jonka vuoksi erilaisia kielitaustoja voidaan käyttää myös opetuksessa hyväksi, esimerkiksi vertailemalla eri kieliä (Pitkänen-Huhta & Mäntylä 2014, s. 99). Eri kielitaustojen yhteen tuominen on katsottu hyödyttävän myös yksikielisiä oppilaita, jolloin mahdollistuu kielen tarkasteleminen dynaamisena ilmiönä ja kielen rajojen rikkomisena (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 100).

3.3 Kielen rooli opetuksessa ja kasvatuksessa

3.3.1 Opetuskieli

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 33) mukaan opetuskielen lisäksi esiopetuksessa havainnoidaan muita kieliä ja oppimisympäristö toteutetaan siten, että lapsella on mahdollisuus jatkuvasti havainnoida ja olla utelias eri kieliä kohtaan. Lapselle, jonka äidinkieli on jokin muu kuin opetuskieli, annetaan tarvittava tuki opetuskielen omaksumiselle, mutta samaan aikaan myös kunnioitetaan ja arvostetaan lapsen kotikieltä sekä tuetaan kotikielen kehittymistä. (ESIOPS, 2014, s. 33.) Esiopetuksessa on myös tarkoitus tukea jokaisen lapsen kielellistä ja kulttuurista identiteettiä ja monikielisten lasten kohdalla on tuettava eri kielten taitoa erityisesti (ESIOPS, 2014, s. 39).

Opetuskieli on perusopetuslain mukaan suomi tai ruotsi, toisaalta opetuskielenä voidaan käyttää myös saamea, romania tai viittomakieltä. (ESIOPS, 2014, s. 39). Esiopetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 39–40) mukaan myös erillisissä ryhmissä voidaan toteuttaa opetus osin tai kokonaan muulla kielellä kuin edellä mainituilla. Erillistä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta annetaan tarpeen mukaan sitä tarvitseville lapsille, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi tai ruotsi. (ESIOPS, 2014, s. 39–40.) Toisaalta Lehtonen (2015, s. 257) esittää, että on erittäin vaikea tulkita opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti, kelle suomi toisena kielenä -opetus kuuluisi. Ei-äidinkielisyyden, kielitaito tai koulu- ja kokemustausta ovat haasteellisia arvioitavia asioita, sillä edellä mainittujen osaluokkien mittaamiseen ei ole olemassa ohjeita. (Lehtonen, 2015, s. 257.) Toki, kielitaidon arviointia varten on olemassa kielitestejä, joita Lehtonen (2015, s. 257) pitää ongelmallisena sen vuoksi, ettei kielitaitokaan oikeastaan pystytä määrittelemään kunnolla. Opettajalla on kuitenkin loppupeleissä vastuu harkita, kuuluuko oppilas suomi toisena kielenä -opetukseen vai suomi äidinkielenä -opetukseen, jotka eroavat sisällöiltään ja tavoitteiltaan jonkin verran. (Lehtonen, 2015, s. 257.) Suomi toisena kielenä -opetuksesta puhutaan lisää luvussa 3.2.3.

3.3.2 Kaksi – ja monikielinen opetus

Monikielisellä kasvatuksella ja opetuksella voi olla erilaisia tavoitteita tai malleja. García (2008, s. 113) määrittelee tavoitteiksi kielellisen, kulttuurisen sekä sosiaalisen tavoitteen. Kielellisessä tavoitteessa kyse on eri kielten vaihdoksesta, kielen ylläpidosta ja kielen kehittymisestä, kun taas kulttuurisessa tavoitteessa kyse on kulttuurien yhteensulautumisesta, kulttuurisen identiteetin vahvistumisesta sekä kulttuurisen moninaisuuden kehittämisestä. Sosiaalisessa tavoitteessa kyse on sosiaalisesta yhdistämisestä, oikeuksien myöntämisestä sekä sosiaalisesta autonomiasta. (García, 2008, s. 113.)

Kaksikielisen esiopetuksen tavoitteena on Esiopetuksen suunnitelman perusteiden (2014, s. 40) mukaan hyödyntää varhaisen kielen oppimisen herkkyyksikautta, jolloin lapsi oppisi kaikista helpoiten toista kieltä äidinkielen lisäksi. Toiminta monikielisessä ympäristössä katsotaan kehittävän lasten kielitietoisuutta, kun lapselle tarjotaan mahdollisuuksia käyttää eri kieliä toiminnallisesti ja leikin kautta. (ESIOPS, 2014, s. 40.). Kaksikielistä esiopetusta voidaan toteuttaa monella tavalla, mutta päätavoite kaikilla on, että kielet eivät näydy vain opetuksen välineenä tai oppimisen kohteena, vaan ne yhdistyvät opetuskokonaisuuksiin ja arjen tilanteisiin (ESIOPS, 2014, s. 40). Kielten limittäinen käyttö ja kaksikielinen opetus voivat näyttäytyä myös mahdollisuutena ja tilan jakamisena muille kielille kuin valtakielelle ja varsinkin monikieliselle lapselle mahdollisuus on merkittävä oman monikielisen identiteetin kehittymisen kannalta (Pitkänen-Huhta, 2021, s. 228).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 89) mukaan kaksikielistä perusopetusta voidaan toteuttaa laajamittaisena kaksikielisenä opetuksena, suppeampana kaksikielisen opetuksena tai kielikylvyn tapaan. Kaksikielisellä opetuksella pyritään saavuttamaan hyvä ja monipuolinen kielitaito niin koulun opetuskielessä kuin toisessa kielessä, lisäksi tavoitteena on elinikäisen kielten oppimisen perustan luominen sekä kielten ja kulttuurien moninaisuuden arvostaminen (POPS, 2014, s. 89.) Kaksikielisessä perusopetuksessa painottuu luonnollinen viestintä ja vuorovaikutus kahdella eri kielellä sekä toiminnallisuus

ja oppilaiden aktiivinen kielenkäyttö (POPS, 2014, s. 89). Päätaivoitteena kaksikieliselle opetukselle on, että oppilas on samanaikaisesti sekä kielen oppija, että kielen käyttäjä, mutta toisaalta muiden oppiaineiden opetus kielikylpykielellä tai kohdekielellä vaatii opettajalta kielipedagogista otetta ja riittävää kielen hallintaa (POPS, 2014, s. 90). Garcían (2008, s. 150) mukaan on kuitenkin huomioitavaa, ettei kaksikieliseen opetukseen välttämättä tarvita natiivipuhujan kielitaitoa, vaan riittää, että opettaja puhuu kieltä tarpeeksi hyvin. Usein sellaisilla opettajilla, jotka ovat opettaneet aina yksikielisesti, voi olla haasteita kaksikielisen opetuksen aloittamisessa, jolloin kaksikielinen opetus ei toteudu kaikista optimaalisimmalla tavalla. (García, 2008, s. 150.) Laurénin (2008, s. 77) mukaan kielikylpy sopii kaikille lapsille, vaikka kyseisessä ryhmässä olisikin kielellisiä vaikeuksia, sillä tärkeintä kielikylvyssä on kuitenkin ennen kaikkea puheentuottaminen, ei niinkään virheetön kielimuoto. Kieltä käytetään kielikylvyssä eri tarkoituksiin, joten myöskään kirjoittamisvaikeuksien ei tulisi olla este kielikylpyyn osallistumiselle. (Laurén, 2008, s. 77.)

García ja Wei (2014, s. 49) ovat kehittäneet kaksikieliseen opetukseen siirtymisestä erilaisia malleja, jossa valtakielellä ja lapsen kotikielellä on erilainen suhde. Kaksikielistä opetusta voidaan esimerkiksi toteuttaa siten, että ylläpidetään lapsen kotikieltä samalla, kun valtakielen omaksumista tapahtuu, jolloin puhutaan *maintance bilingual education* -mallista. (García & Wei, 2014, s. 49.) Garcían ja Wein (2014, s. 50) mukaan voidaan valtakieltä opettaa lisäksi yhden tai useamman muun kielen rinnalla (*Prestigious bilingual education*). Viimeisen mallin mukaan, pienen aikavälin jälkeen aletaan toista kieltä käyttämään oppimisen välineenä enemmän, jolloin kahta kieltä käytetään yhtä paljon opetuksessa (*Immersional bilingual education*). (García & Wei, 2014, s. 50.)

García (2008, s. 152) on myös esitellyt erilaisia malleja, jolla monikielisyyttä voisi pitää yllä tai malleja, joilla pyritään vakiinnuttamaan monikieliselle valtakielen asema kielenkäytössä. Näitä on ensinnäkin vaihtaminen valtakieleen, jolloin ensikieli vähenee, mikä toteutuu usein selvimmin tilanteessa, jossa muute-

taan täysin yksikieliseen ympäristöön. Toisaalta, jos ensikielen kanssa ei olla missään tekemisissä ja tarkoitus on oppia valtakieli, lisätään valtakielen osuutta, josta puhutaan *additon of additional language* -termillä. (García, 2008, s. 152.)

Monikielisyyden ylläpitämiseen taas García (2008, s. 152) on kehittänyt malleja, joissa esimerkiksi vähemmistökieltä käytetään niin kutsuttuna lisäkielenä (maintenance of minoritized language) tai, kun tarkoituksena on pitää yllä kieltä, joka on katoamassa (revilization of threatened language). Voidaan myös pitää yllä kieltä, jonka poliittinen asema on alueella heikompi tai ei-virallisen kielen asemassa tai, kun rohkaistaan käyttämään kahta tai useampaa kieltä toiminnallisesti, mitä pidetään esimerkiksi monikielisille lapsille sopivana menetelmänä. (García, 2008, s. 152.) Garcían (2008, s. 152) mukaan monikielinen opetus on usein vain suullista, jolloin kirjallisesti käytetään vain esimerkiksi valtakieltä. Kun rohkaistaan kaikenlaiseen monikielisyyteen, myös kirjoitettuun, puhuttuun ja viitottuun kieleen, sillä on usein myös globaali ja yhteiskunnallinen tarkoitus. (García, 2008, s. 152.)

3.3.3 Suomi toisena kielenä -opetus

Sunin (2008, s. 30) mukaan suomi toisena kielenä- termi ei ole ollut aina yhtä vaikiintunut pedagogiikassa, mitä se tänä päivänä on, sillä suomen ajateltiin olevan vain vieras kieli muille kuin suomea puhuville, Suomessa asuville ihmisille. Terminä toinen kieli on olennainen, silloin kuin ensimmäinen kieli on jokin muu ja suomea aletaan oppimaan ei vieraan kielen tavoin, vaan ikään kuin toisena opittuna äidinkielenä. (Suni, 2008, s. 30.) Halmeen (2011, s. 93) mukaan suomi toisena kielenä -opetuksen tarkoituksena on saada suomen kieli toiseksi kieleksi oman äidinkielen rinnalle, ei korvaamaan sitä. Opetus on tarkoitettu niille muuta kieltä puhuville, joiden suomen kielen taito ei jollain kielitaidon tasolla ole samaa kuin syntyperäisellä suomea puhuvalla lapsella tai nuorella, ja kriteerinä opetukseen osallistumiseen on ainoastaan kielitaito, ei kansalaisuus, ikä, äidinkieli tai esimerkiksi Suomessa oloaika. (Halme, 2011, s. 93.)

Lehtonen (2015, s. 215) on havainnut, että suomi toisena kielenä -opetuksessa käytetty kieli tai tapa, miten suomea tulisi opetuksessa käyttää jakaa mieliteet kahteen. Osa on sitä mieltä, että opetuksessa tulisi käyttää kirjakieltä, kun taas osa painottaa puhekielen merkitystä. (Lehtonen, 2015, s. 213.) Toisaalta Lehtonen (2015, s. 215) myös esittää, että asuinpaikalla on katsottu olevan yhteys siihen, puhutanko opetuksessa puhe -vai kirjakieltä. Murteesta riippuen kirjakielen käyttö voi olla luontevampaa, toisaalta puhekieli voi erota hyvinkin paljon tietyillä alueilla kirjakielestä, jolloin voi olla selkeämpi tehdä rajanveto. (Lehtonen, 2015, s. 215.) Opetuksen kielityyli voi yhdistyä esimerkiksi opettajiin, opetustilanteeseen tai opetettaviin asioihin (Lehtonen, 2015, s. 216).

Storhammar (1994) esittää yleiskielisyydelle neljä syytä. Yleiskielisyys voi olla seurausta hitaasta puhenopeudesta, kyseessä voi olla kielen yksinkertaistuminen, oppikirjoissa käytetty kielen vaikutus tai se, että opiskelijoiden halutaan oppivan yleiskieltä tai ns. "hyvää suomea". (Lehtonen, 2015, s. 216–217 mukaan.) Toisaalta yleistymisen kielellä ei välttämättä ole tietoista tai ideologinen päätös käyttää opetuksessa tällaista kieltä, vaan se voi olla myös automatisoitunut reaktio, vakiintunut tapa ilmiön ollessa jo niin universaali (Lehtonen, 2015, s. 218). Lehtosen (2015, s. 218) mukaan yksinkertaistuttua puhetta kohtaavat usein maahanmuuttajataustaiset oppilaat, tai maahanmuuttajaksi, ulkomaalaisiksi mielletyt oppilaat. Syynä yksinkertaistetulle puheelle on puhujan arvio vuorovaikutuskumppaninsa kielitaidoista, jotka syystä tai toisesta ole puhujan kanssa samalla tasolla. (Lehtonen, 2015, s. 218.) Toisaalta pienemmille suomi toisena kielenä -oppijoille selkokielisestä puheesta voi olla hyötyä ja myös moniaistillisuus pienten lasten kanssa on havaittu olevan hyödyllinen väline kielen oppimisen kannalta (Halme, 2011, s. 95). Lehtosen (2015, s. 233) mukaan yleiskieli on vakiintunut Suomessa osaksi suomenoppimis- ja opetusrekisteriä yhdessä opetuspuheen hidastamisen ja artikulaation selkiyttämisen kanssa. Syynä vakiintumiselle hän pitää muun muassa yleiskielen selkeänä ja hyvänä pitämistä, mutta myös s2 -opetuksen vakiintumista, johon yleiskieli mielletään useimmiten kuuluvan. (Lehtonen, 2015, s. 223.)

Tutkimuksia suomen kielen oppimisesta formaalissa tilanteessa ja vapaassa vuorovaikutuksessa on usein pidetty erillään. Myös nimenomaan toisen kielen oppijoilla tämántapaista tutkimusta on niukasti (Suni, 2008, s. 34). Vapaa-ajalla tapahtuvan vuorovaikutuksen on jopa havaittu olevan tehokkaampaa suomen kielen oppimisen kannalta, verrattuna muodolliseen kielen opetukseen (Lehtonen, 2015, s. 219). Sunin (2008, s. 32) mukaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomi toisena kielenä -opetus rinnastetaan usein vieraan kielen oppimisen kanssa luonteeltaan samanlaiseksi tai vaihtoehtoisesti suomi toisena kielenä -opetuksen ajatellaan olevan jollain tapaa välivaihe, jossa myöhemmin suomesta tulisi oppijan uusi äidinkieli. On kuitenkin havaittu, että suomea opitaan oppituntien ulkopuolellakin, joskus jopa enemmän, mitä on ajateltu. (Suni, 2008, s. 32.) Halmeen (2011, s. 96) mukaan suomi toisena kielenä -opetuksen yhtenä tavoitteena onkin, että suomen kielen käyttö vakiintuisi muihinkin arjen tilanteisiin, ei vain opetustilanteisiin. Tämän vuoksi myös yhteistyö vanhempien kanssa varsinkin pienempien lasten kielen oppimisen kohdalla olisi merkittävää, jotta myös kotona olisi tilanteita, jossa suomea olisi mahdollisuus oppia. (Halme, 2011, s. 96.)

Kieli ja kielitaidon puute nousee usein konkreettisena esimerkkinä puhuttaessa monikulttuurisesta kasvatuksesta tai maahanmuuttajataustaisista lapsista (Paavola, 2007, s. 118). Tavallista on Paavolan (2007, s. 119) mukaan luokittelu suomea puhuviin ja suomea puhumattomiin lapsiin sekä kielitaidon puute nähdäänkin joskus haasteena kasvatustilanteissa. Myös opettajan oma kielitaito on merkityksellinen osa esimerkiksi ymmärtämisen kannalta. (Paavola, 2007, s. 119.) Paavolan (2007, s. 120) mukaan muun muassa se, miten kieltä käytetään valta-kieltä heikommin puhuvan kanssa vaikuttaa opettajien kielikäytäntöihin ja useimmiten opettaja saattaa muokata kommunikaatiota helpommin ymmärrettäväksi. Opettaja saattaa puhua lyhyemmillä lauseilla ja selkeämmillä lauserakenteilla, käyttää hitaampaa puhetyyliä ja käyttää vähemmän sanoja kerralla. (Paavola, 2007, s. 120.) Monikielisyys ja vieraan kielen opetus eivät sulje toisiaan

pois, vaan on havaittu, että yhä enemmän opetukseen voisi ottaa vaikutteita monikielisen puhujan tapaan pehmeämmistä rajoista (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 94).

Halme (2011, s. 100) esittää, että siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen on herkkä vaihe kelle tahansa, mutta etenkin eri kulttuurista tulevalle lapselle, voi siirtymään liittyä enemmän haasteita, jos kielitaito ei vielä yllä vertaisten kanssa samalle tasolla. Hyvä suunnitelma siirtymään on erittäin tärkeää, jotta etenkin kielen omaksuminen voi jatkua samalla tavalla ja tukea tarvitaan, jotta opetuksen seuraaminen on mahdollista uudella kielellä. (Halme, 2011, s. 100.) Halmeen (2011, s. 100–101) mukaan kouluun siirtyminen on usein mutkattomampaa kielen kannalta, jos lapsi on ehtinyt jo varhaiskasvatuksesta lähtien omaksumaan suomen kieltä. Aina kieltä ei ole esiopetuksessa ehditty oppimaan täysin, jolloin voidaan tarvita erillistä tukea, valmistavaa opetusta tai lisää s2- opetusta koulussa. (Halme, 2011, s. 100–101.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien käytänteitä monikielisuuden tukemiseen esikoulussa sekä alkuopetuksessa ja lisäksi haluttiin selvittää, miten monikielisyys ylipäättään ilmenee ryhmässä.

Tutkimuskysymyksiksi muotoutui:

- Miten monikielisyys ilmenee ja miten sitä tuetaan esi- ja alkuopetuksessa?
- Miten eri kielten ilmenemiseen suhtaudutaan?
- Onko opettajien kielen kehityksen tukemisen käytänteissä eroja esi- ja alkuopetuksessa?
 - o Miten opettajan koulutus antaa valmiuksia monikielisuuden ja kielen kehityksen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena, jossa tutkimusmateriaali kerättiin haastattelemalla sekä esikoulussa että alkuopetuksessa työskenteleviä opettajia. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan selittää jotakin ilmiötä, perehtyä syvemmin ilmiöön tai ihmisten käsityksiin ja sillä voidaan saada aikaan yhteyksiä sekä syventää jo olemassa olevaa tietoa (Silverman, 1997, s. 1). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on myös saada selville ihmisten ajatuksia, toimintatapoja, tietoa tai tuntemuksia (Patton, 2002, s. 145).

Tutkimus mukailee luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttista perinnettä, sillä tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajien kokemuksia ja käsityksiä. Fenomenologian määritelmää on Kakkorin (2009, s. 274) mukaan kehitellyt muun muassa Edmund Husserl, joka kuvailee fenomenologian suuntauksen saavan todellisuutta selville havaintokokemusten avulla. Husserlin pyrkimys fenomenologian määrittelyyn on löytää uusi lähestymistapa konkreettisesti koettuun ilmiöön, joka erottuu käsitteellisistä ennakkoluuloista ja asenteista (Kakkori, 2009, s. 274.) Hermeneutiikka voidaan yleisellä tasolla käsittää myös jonkin asian tulkitsemisella (Kakkori, 2009, s. 276). Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoituksena on selittää ilmiötä jonkun ihmisen tai ihmisryhmän kokemusten kautta sekä mikä siihen vaikuttaa, että tietty ilmiö näyttäytyy ja siitä saatava tieto näyttäytyy juuri tietynlaisena. (Patton, 2002, s. 132-133). Tässä tutkimuksessa fenomenologia metodologisena valintana on perusteltua, sillä haluttiin tutkia opettajien kokemuksia ja kuvailla kyseessä olevaa ilmiötä näiden kokemusten kautta. Hermeneutiikkaa mukailaan tässä tutkimuksessa, koska kokemuksia tulkitaan ja analysoidaan tietyn ilmiön kuvauksena. Tutkittaessa ihmisen kokemuksia tulkinnalla on kuitenkin aina suuri painoarvo (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 35).

Al-Saadin (2014, s. 1-2) mukaan ontologia esittää tiedon luonnetta ja koskee tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä, joka tässä tutkimuksessa tarkoittaa siis opettajan kuvailemia käytänteitä ja kokemuksia. Epistemologiassa taas on kyse tulkintoista, joita teemme ilmiöstä ja miten otamme selvää asiasta, millä menetelmillä

ja metodeilla, joka tässä tutkimuksessa tarkoittaa haastattelujen avulla saatua tietoa. (Al-Saadi, 2014, s. 1–2.) Tässä tutkimuksessa uutta tietoa ilmiöstä saatiin siis tutkimalla ja tulkitsemalla opettajien kuvailemia käytänteitä ja kokemuksia. Tieto saatiin siis haastatteluiden avulla, jossa opettajat toimivat tutkimuksen informantteina. Saatua tietoa analysoitiin laadullisen sisällön analyysin avulla, josta kerrotaan tarkemmin luvussa 5.2.

5.1 Tutkittavat ja aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistui neljä esiopettajaa sekä kaksi alkuopetuksen opettajaa eri puolilta Suomea. Syynä otoksen suppeudelle oli muun muassa opettajien kiireet vallitsevan koronapandemian vuoksi. Kriteerinä haastateltavaksi valikoitumiseen oli se, että opettajalla olisi kokemusta monikielisen lapsen opettamisesta tai monikielisessä oppimisympäristössä opettamisesta. Haastateltavat esiopettajat olivat erikokoisista kunnista sekä ryhmistä, ja työkokemus heillä vaihteli yhdestä vuodesta 15 vuoteen. Alkuopettajista työkokemus vaihteli kolmesta vuodesta yli 20 vuoteen. Tutkittavien opetusryhmien monikielisyydessä oli havaittavissa paljon eroja; osassa ryhmissä oli vain yksi monikielinen lapsi, kun taas toisessa saattoi muut kielet olla valta-asemassa suomen kielen sijaan. Yhdessä esiopetusryhmässä käytettiin ruotsin kieltä suomen kielen sijaan opetuksessa tavoitteellisesti ja tässä ryhmässä oli myös paljon lapsia, joiden äidinkieli oli ruotsi. Kaikkiaan jokaisen haastateltavan ryhmää kuitenkin kosketti monikielisyyden enemmän tai vähemmän, jonka vuoksi haastateltavat myös valikoituivat tutkimukseen.

Haastateltavat valikoituivat seuraavasti: Esiopettajat valikoituivat päiväkodinjohtajille lähetetyn sähköpostiviestin kautta, jolloin kiinnostuneet esiopettajat ottivat yhteyttä ja kertoivat kokemuksistaan monikielisyyteen liittyen. Tämän jälkeen kaikki yhteyttä ottaneet esiopettajat valikoituivat tutkimukseen, sillä heillä oli kokemusta joko monikielisestä oppimisympäristöstä tai monikielisten lasten opettamisesta. Alkuopetuksen opettajia oli hieman haasteellisempi saada osallistumaan. Osa heistä valikoitui alaan liittyvän Facebook-ryhmään tehdyn ilmoituksen kautta ja osa suoraan sähköpostiviestin kautta. Vaikka tutkittavia on tässä

tutkimuksessa vähän, ei sen ajatella heikentävän tutkimuksen laatua, sillä laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus saada aikaan tilastollisia yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 85). Tutkimustuloksissa oli myös havaittavissa toistuvuutta, josta voidaan puhua myös saturaationa eli tulosten kylläntymisenä (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 87).

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan aineistonkeruumenetelmänä käyttää muun muassa syvähaastatteluja, havainnointia sekä esimerkiksi kirjallista materiaalia (Patton, 2002, s. 4). Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastattelussa oli kolme teemaa liittyen monikielisyyden ilmenemiseen, sen tukemiseen ja monikielisyyteen vuorovaikutuksen kannalta. Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimusongelman kannalta (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 75). Teemahaastattelu valikoitui tutkimuskysymysten mukaan, sillä haluttiin pitää jokainen haastattelu mahdollisimman samanlaisina, jolloin jokaisessa haastattelussa pitäydyttiin samoissa aiheissa. Tällöin tutkimuskysymyksiin saatiin luotettavia vastauksia, vaikka opettajat saivatkin kertoa teemoista hyvinkin omin sanoin.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017) mukaan haastattelu on vuorovaikutteinen tilanne tutkijan ja tutkittavan välillä, jossa tutkittavalla on tieto ja tutkija on tilanteessa tietämätön osapuoli. Haastattelu on tutkijan aloitteesta muodostunut tilanne, jossa tutkija myös ohjaa haastattelun suuntaa tiettyihin puheenaiheisiin. (Ruusuvuori & Tiittula, 2017, luku 2.) Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017) mukaan haastattelu voi muistuttaa joko kysymys-vastaus-toimintaa tai enemmän arki keskustelua. Kysymykset myös vaativat vastaajalta tietoa tietystä aiheesta ja ohjaavat haastattelua tiettyyn aiheeseen ja suuntaan. (Ruusuvuori & Tiittula, 2017, luku 2.)

Kaikki haastattelut toteutettiin Zoom- videoyhteydellä helmi-maaliskuussa 2022. Jokaiselle haastateltavalle lähetettiin etukäteen tietosuoja-ilmoitus-lomake, johon haastateltavat saivat tutustua. Ennen jokaista haastattelua käytiin vielä läpi, oliko tietosuoja-asioihin liittyen jotain kysyttävää ja onko haastattelun nauhoittaminen haastateltavalle sopiva tapa dokumentoida. Haastattelut kestivät keskimäärin noin puoli tuntia. Kaikki haastattelut nauhoitettiin, jonka jälkeen ne

myös litteroitiin, jotta saatiin tulokset mahdollisimman kattavasti raportoitua. Litteroitua aineostoa oli yhteensä 32 sivua. Lisäksi käytössä oli tutkijan muistiinpanot, joissa oli apusanoja muistin tueksi kyseisestä haastattelutilanteesta. Litterointi on aina jo osa aineiston tulkintaa ja sen tarkkuutta määrävää analyysitapa ja tutkimusongelma (Ruusuvuori & Nikander, 2017, luku 21).

Kysymyksiä ei lähetetty haastateltaville etukäteen, mutta haastatteluun liittyvistä aiheista kerrottiin sähköpostiviesteissä ennen haastattelua. Haastattelutilanteesta haluttiin saada mahdollisimman aito ja keskustelunomainen eikä haastatteluun toivottu etukäteen mietittyjä vastauksia, jolloin oli perusteltua olla lähettämättä haastattelukysymyksiä etukäteen. Osaa kysymyksistä ei kysytty kaikilta vastaajilta, sillä vastaus saattoi jo tulla aiempien kysymysten kautta, haastattelurunko kuitenkin pysyi jokaisessa haastattelussa samanlaisena. Jokaiselta haastateltavalta kysyttiin vielä lopuksi avoimempi kysymys, jossa haastateltava voisi vielä vapaammin kertoa jotain, mitä haluaisi aiheeseen liittyen sanoa. Pattonin (2002, s. 343) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa on tyypillistä, että tutkija tiettyjen raamien sisällä voi antaa tutkittavan vapaasti kertoa aiheesta ja se myös on joustava esimerkiksi tarkentaville kysymyksille. Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkija jättää myös tilaa spontaanille ja vapaammalle kerrokselle, kuitenkin se huomioiden, että samat kysymykset tulee jollain tapaa kysyttyä kaikilta haastateltavilta. (Patton, 2002, s. 343.) Haastattelussa saatettiin myös esittää tarkentavia kysymyksiä, jos johonkin vastaukseen sitä tarvittiin. Tutkija antoi myös haastateltavan kertoa asioita, jotka saattoivat mennä käsiteltävien teemojen ulkopuolelle. Liitteessä 1 on nähtävillä haastattelussa käytetyt kysymykset.

5.2 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa tarkoituksena on tulkita aineistosta esille tulevia sisältöjä aiemman tutkimuksen valossa. Tässä tutkimuksessa aineistolla oli pääpaino, mutta sitä peilattiin kuitenkin

myös aiempaan tutkimukseen, jolloin voidaan puhua juuri teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä. Sisällönanalyysillä on tarkoitus luoda jonkinlainen käsitys, selkeä kuvaus ja teoreettinen kokonaisuus tutkittavasta ilmiöstä, joka toteutetaan esimerkiksi koodaamalla, teemoittelulla tai tyypittelyllä (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 92–93). Tässä tutkimuksessa käytettiin enimmäkseen aineiston koodaamista ja luokittelua, jossa fenomenologista lähestymistapaa mukaillen tuotiin opettajien autenttiset kokemukset esiin ajatuskokonaisuuksiksi. Aineiston analyysin kulkua esitellään seuraavassa tarkemmin.

Aluksi tutkimuksen kaikki nauhoitetut haastattelut kuunneltiin uudestaan ja litteroitiin lähes sanasta sanaan, jättäen muutamia täytesanoja pois, sillä niiden ei katsottu olevan tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. Litteroinnin tarkkuuteen vaikuttaa se, mitä halutaan tutkia ja onko esimerkiksi oleellista jättää litteraattiin huokaukset ja täytesanat (Ruusuvuori & Nikander, 2017, luku 21). Tässä tutkimuksessa tärkeintä on puheen sisältö, eikä niinkään se, miten asia sanotaan. Tutkimuksessa haluttiin tulkita ja analysoida juuri opettajien kuvailemia kokemuksia ja ajatuksia, joista muodostettiin ajatuskokonaisuuksia.

Tutkimuksen litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jossa käytettiin kolmivaiheista prosessia analyysin tekemisessä. Pattonin (2002, s. 453) mukaan sisällönanalyysissä on tarkoitus tehdä laadullisesta aineistosta merkityksellistä ja johdonmukaista. Usein johdonmukaiset merkitykset voivat olla esimerkiksi toistuvia kaavoja tai malleja aineistosta, toisaalta analyysin avulla voidaan nostaa esiin tiettyjä teemoja. (Patton, 2002, s. 453.) Ensimmäinen vaihe analyysissä on aineiston pelkistäminen eli redusointi, toinen vaihe on aineiston ryhmittelyä eli klusterointia ja kolmas vaihe sisältää teoreettisten käsitteiden luomista eli abstrahointia (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 108).

Ensimmäisessä vaiheessa oli tarkoitus pelkistää litteroitu haastatteluaineisto tutkimuksen kannalta oleellisiin aiheisiin. Aineiston pelkistämisestä voidaan käyttää myös nimitystä aineiston redusointi, jolloin litteraatista karsitaan kaikki tutkimuksen kannalta epäoleellinen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 108–109). Analyysi eteni niin, että koko litteroitu aineisto luettiin tarkkaan, jonka jäl-

keen litteroidusta aineistosta alettiin etsiä tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia asioita ja sanoja. Tähän käytettiin apuna alleviivauksia eri väreillä, jossa yksi väri liitettiin tiettyyn aihealueeseen. Alleviivausten jälkeen eri väriset aihealueet listattiin toiselle tiedostolle eri aihealueotsikoiden alle ja listoissa käytettiin pelkistettyjä ilmauksia. Listatut asiat olivat merkattu niin, että niistä kävi ilmi, mistä haastattelusta ilmaus oli pelkistetty. Aineiston lukeminen useaan kertaan voi olla tarpeen ja värien käyttö ilmausten etsimiseen voi olla hyvä tapa löytää tietyt ilmaukset, jotka sopivat tiettyyn teemaan (Patton, 2002, s. 463).

Listauksien jälkeen vuorossa oli klusterointivaihe eli ryhmittely. Listattuja ilmauksia alettiin ryhmitellä erillisten otsikoiden alle sopiviksi, jolloin alettiin havaita säännönmukaisuuksia ja tiettyjen asioiden toistoa aineistossa. Myös eroavaisuuksia havaittiin jo tässä vaiheessa. Tuomen ja Sarajärven (2013, s. 110) mukaan aineiston klusterointivaiheessa etsitään aineistosta tarkkaan ilmauksia, joista etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja. Samaan kategoriaan sopivat ilmaukset ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi, joka nimetään sopivalla termillä. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 110.) Aineiston kuvaileva analyysivaihe luo perustaa myös sen tulkintavaiheelle, kun ilmauksia on harkitusti poimittu, ryhmitelty ja luokiteltu, ilmauksia on vertailtu keskenään sekä joitain johtopäätöksiäkin on alettu tekemään (Patton, 2002, s. 465).

Klusteroinnin jälkeen siirrytään seuraavana vaiheeseen eli abstrahointiin. Abstarahoinnissa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, jonka perusteella aletaan muodostamaan tutkimuksen kannalta oleellisia teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 111). Tutkimuksen aineiston abstrahoinnissa käytettiin apuna tutkimuskysymystä ja sen alakysymyksiä, jolloin löydettiin oleellinen tieto aineistosta, mihin haluttiin vastauksia. Ryhmitellyt alaluokat otikoitiin ja ne ryhmiteltiin eri tutkimuskysymysten alle, jolloin oli helppo löytää vastaus tietylle kysymykselle. Sisällönanalyysissa käytetään apuna tulkintaa ja päättelyä ja tarkoitus on edetä empiirisestä tiedosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä, jolloin yhdistelemällä käsitteitä saadaan vastaus myös tutkimuskysymykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 112). Myös aiemmissa tutkimuksissa käytettyjä termejä hyödynnettiin erilaisten ajatuskokonaisuuksien

ja luokkien muodostamisessa, mutta osa luokista nimettiin enemmän aineiston pohjalta. Myös tutkimuskysymyksissä käytetyt sanavalinnat olivat apuna yläluokkien muodostumisessa.

Lopulta aineistosta saatiin kolme pääluokkaa, jotka vastaavat varsinaisiin tutkimuskysymyksiin. Lisäksi esiin tuli muita kiinnostavia teemoja, jotka tukevat edellä mainituista luokista saatua tietoa ja antavat vielä syvempää tietoa saaduista tuloksista. Aineistosta esiin nousseista tuloksista kerrotaan lisää luvussa 6.

5.3 Eettiset ratkaisut

Eettisyys on tutkimuksen tärkeä osa-alue ja se koskee myös tutkimuksen laatua (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 127). Eettisillä periaatteilla on tarkoitus saada turvattua hyvät tieteelliset käytännöt, joiden mukaan tutkijan tulee noudattaa eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, luku 20). Aiheena monikielisyyttä ei pidetä niinkään eettisesti kyseenalaisena tutkimusaiheena, mutta monikielisyyteen ja monikulttuurisuuteen voi tuki liittyä tiettyjä asenteita, jotka saattavat aiheuttaa eettisiä pulmia aihetta valitessa. Kuitenkin tässä tutkimuksessa monikielisyydestä puhuttiin hyvin neutraalisti, joten eettisiä kysymyksiä ei aiheeseen liity. Tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelmänä opettajien haastattelua ja haastatteluissa kysyttiin opettajien omia näkemyksiä ja kokemuksia aiheesta. Osa aiheista liittyi suoraan opettajien opetusryhmässä oleviin lapsiin, jolloin opettajien näkemyksiin perustuvaa tietoa tulee tarkastella kriittisesti. Kuitenkin tutkimuskysymyksenkin asetelu painottaa opettajien omia kokemuksia ja käytänteitä monikielisyyden ja kielikehityksen tukemiseen liittyvissä asioissa, jolloin aineistonkeruumenetelmää voidaan pitää eettisesti perusteltuna.

Rannan ja Kuula-Luumin (2017) mukaan eettiset periaatteet korostavat tutkittavan itsemääräämisoikeutta, mutta itsemääräämisoikeuteen liittyvä vapaaehtoisuuden periaate ei rajoitu vain tutkittavan vapaaehtoisuuteen osallistua tutkimukseen vaan tutkittava voi myös halutessaan jättää vastaamatta joihinkin

haastattelukysymyksiin. Osallistumisen vapaaehtoisuus on tärkeää varmistaa ennen haastattelua ja sen aikanakin. (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, luku 20.) Jokainen haastateltava osallistui tutkimukseen vapaaehtoisesti ja kaikille haastateltaville kerrottiin etukäteen, mitä tutkimus koskee. Jokaiselle lähetettiin sähköpostilla myös tietosuojailmoitus, jossa kävi selkeästi ilmi, mihin haastateltavien tietoja käytetään, kuinka kauan aineistoja säilytetään sekä kuka aineiston sisältöön pääsee käsiksi. Ennen haastattelun alkua käytiin myös vielä läpi, jos tietosuoja-asioista oli jäänyt jotakin kysyttävää. Kenellekään haastateltavalle ei jäänyt epäselvyyksiä tietojensa käsittelystä. Kaikkia tutkittavien tietoja käsiteltiin siis luottamuksellisesti ja vain tutkijalla oli pääsy aineistoon, joka tuotiin esille selkeästi myös tutkittaville.

Osassa haastatteluja saattoi tulla esille muitakin henkilötietoja, kuten asuinpaikka, joita ei alkuperäisen suunnitelman mukaan ollut tarkoitus selvittää. Nämä tiedot muun muassa paikkakunnista jätettiin analyysivaiheessa täysin pois, jotta tutkittavien anonymiteetti säilyisi mahdollisimman hyvin. Haastattelut olivat siis laajalti eri puolilta Suomea. Tällaisesta yleisemmästä taustatietojen kerronnasta käytetään nimitystä kategorisointi, jonka avulla epäsuoria tunnistetietoja yleistetään (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, luku 20).

Kaikki haastattelut käytiin videopuhelun välityksellä niin, ettei samassa tilassa ollut ulkopuolisia haastattelun aikana. Koska kaikki haastattelut käytiin videopuhelun välityksellä ja ne nauhoitettiin, oli oltava erityisen tarkkana, mihin nauhoitetut haastattelut siirrettiin. Nauhoitettuja haastatteluja säilytettiin omassa kansiossa, tutkijan omalla tietokoneella, johon ei ollut ulkopuolisilla pääsyä. Alkuperäiset nauhoitteet, litteraatit sekä niistä tehdyt muistiinpanot poistettiin välittömästi ja turvallisesti pian pro gradu -tutkielman valmistuttua. Pelkkä aineiston poistaminen ei riitä vaan aineisto tulee tuhota tietoturvallisesti. Aineiston tuhoamiseen käytettiin ylikirjoittamismenetelmää, jolloin aineisto muutetaan lukukelvottomaksi, jotta poistetuistakaan tiedostoista ei ollut mahdollista löytää mitään tutkittavien henkilötietoihin viittaavia asioita. (Tietoarkisto, 2022.)

Haastateltavien anonymiteetti suojattiin siten, että jokaiselle haastattelulle annettiin numero, jolloin tutkija tiesi, mistä haastattelusta oli kysymys, mutta

siitä ei ollut mahdollista kenenkään ulkopuolisen saada selville haastateltavan henkilöllisyyttä. Haastattelut on numeroitu ja haastateltavat on pseudonymisoitu siten, että tutkimuksessa käy ilmi, onko kyseessä alkuopettaja vai esiopettaja. Haastattelu on anonymi siinä tapauksessa, jos haastateltavan tunnusomaiset piirteet ovat liitettävissä useampaan henkilöön ja jos henkilöä ei voida tunnistaa kohtuullisesti toteuttavilla toimenpiteillä (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, luku 20).

6 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten monikielisyys näkyy esi- ja alkuopetuksessa ja miten kielenkehitystä tuetaan. Lisäksi haluttiin selvittää, löytyykö esi- ja alkuopetuksen kielenkehityksen ja monikielisuuden tukemisesta eroja. Tuloksista kävi ilmi, että eri kielten ilmeneminen on hyvin moninaista riippuen myös ryhmän monikielisestä dynamiikasta. Lisäksi tukimuodot, joita opettajat käyttivät niin esikoulussa kuin alkuopetuksessakin olivat hyvin monipuolisia, mutta kaikista vastauksista korostui etenkin opettajan malli ja visuaalinen tuki.

6.1 Monikielisuuden ilmeneminen

Päätutkimuskysymyksenä oli, miten monikielisyys ilmenee esikoulussa ja alkuopetuksessa, ja tulokset osoittavat monikielisuuden ilmenevän hyvin eri tavoilla. Eri tutkittavien opetusryhmissä monikielisyys näyttäytyi lasten puolesta vaihtelevasti, osassa ryhmissä oli vain muutama tai jopa vain yksi lapsi, joka puhui äidinkielenään muuta kuin suomea, mutta osassa ryhmissä suomi oli jopa vähemmistökieli. Jokaisessa ryhmässä lapset kuitenkin osasivat suomea joko hyvin tai melko hyvin ja kaikissa ryhmissä opetuskielenä oli suomi, lukuun ottamatta kaksikielistä opetusryhmää, jossa pääasiallinen kieli oli ruotsi. Edellä mainitussa opetusryhmässä puhuttiin joissain tilanteissa kuitenkin suomea. Muissa opetusryhmissä saatettiin käyttää muita kieliä muun muassa toiminnan lomassa tai lasten aloitteesta, josta lähdettiin esimerkiksi selvittämään sanoja eri kielillä.

Eri kielten (muu kuin suomi) ilmeneminen näyttäytyi joko suunnitelmallisesti, spontaanisti tai kieli saattoi olla myös niin sanotusti ympäristöön liittyvä elementti, kuten taulukkoon 1 on eritelty. Toisaalta taulukkoon eriteltyt tilanteet saattoivat näyttäytyä myös useammassa luokassa. Esimerkiksi laulut saattoivat olla joko suunniteltuja tai spontaaneja, lapsilähtöisiä tai opettajalähtöisiä.

Suunnitelmallisesti kieli näyttäytyi muun muassa kielisuihkujen, erilaisten kulttuuriin tai kieleen liittyvät projektien, laulujen, lorujen ja juhlapyhien viettämisen kautta. Spontaanisti eri kieliä käytettiin normaaleissa arjen tilanteissa yksittäisinä sanoina tai fraaseina, laskemisen apuvälineenä tai toisaalta myös spontaaneissa laulu- tai loruhetkissä. Myös internetistä saatettiin etsiä sanoja eri kielillä ilman suunnittelua ja lisäksi eri kieliä saattoi näyttäytyä pelien ja keskustelujen kautta. Lisäksi oppimisympäristössä oli nähtävillä eri kieliä esimerkiksi oppilaiden tuottamassa taiteessa, eri maiden lippuina tai kirjoissa, joissa käsiteltiin erilaisuutta. Erityisesti englannin kieli esiintyi myös useamman haastattelun mukaan yllättävän paljon, vaikka se ei olisi ollut kenenkään lapsen äidinkieli.

Suurimpana erona esi- ja alkuopetuksen välillä oli se, että alkuopetuksessa englannin kieltä opetettiin jo ensimmäisestä luokasta eteenpäin, mitä ei vielä esikoulussa ole. Toisaalta kieliin tutustumista aloitetaan haastattelujen mukaan jo esikoulussakin. Esikoulussa korostui enemmän pienet, spontaanit hetket eri kielillä verrattuna alkuopetuksen opettajien haastatteluihin. Kuitenkin alkuopetuksen ja esikoulun välillä oli havaittavissa paljon yhtäläisyyksiä, jonka vuoksi taulukossa 1 ei olla eritelty, mitkä asiat tulivat esiin alkuopetuksessa ja mitkä esiopeutuksessa.

Taulukko 1 Eri kielten ilmenemismuodot yleisesti esi- ja alkuopetuksessa

Suunniteltu kielen käyttö	Spontaani kielen käyttö	Ympäristössä näkyvä kielten ilmeneminen
-kielisuihku (virallinen tai epävirallinen) -matkustusprojektit - laulut ja lorut -juhlapyhät -kaksikielinen opetus	-arjen yhteydessä esiintyvät sanat tai fraasit -laulut, lorut -laskeminen eri kielillä -netin hyödyntäminen eri kielten käyttöön -pelit ja sarjat -keskustelut	-eri maiden lippuja luokassa - kirjat, joissa käsitellään erilaisuutta laajasti

Lapsen oman äidinkieli nousi esiin tilanteissa, joissa lapsi pystyi helpottamaan oppimistaan jollain tavalla, esimerkiksi laskemalla ensiksi äidinkielellään ja sen jälkeen suomeksi. Myös tunteisiin liittyvissä tilanteissa, kuten harmituksen tullessa, lapsi saattoi puhua omaa kieltään, kuten toinen alkuopetuksen opettajista seuraavassa katkelmassa kertoo. Omaa kieltä voidaan pitää lapsen tunnekielenä, jolloin hermostuksen yltyessä myös omaa kieltä aletaan käyttämään enemmän.

”ku se on se tunnekieli se oma kieli niin se on ihan ymmärrettävää et siin vaihees ku palaa niin sanotusti hihat ja haluais et toinen ymmärtää nii sit se tulee” (Alkuopetuksen opettaja 2)

Omaa kieltä puhuttiin myös opettajien mukaan tilanteissa, joissa lapsen vanhemmat olivat mukana, kuten hakutilanteissa etenkin esikoulussa. Oma kieli saattoi tulla esiin enemmän myös tilanteissa, joissa lapsi oli juuri ollut lomalla kotimaassaan, jolloin oma kieli oli hetkellisesti vahvempi kuin suomi. Omaa äidinkieltä saatettiin joissain tapauksissa puhua myös samaa kieltä puhuvien vertaisten kanssa. Kuitenkin useimmissa haastatteluissa mainittiin, että koulussa ja esikoulussa pääkielenä vertaisten kanssa käytettiin suomea, sillä se oli yhteinen kieli monelle. Toisaalta osista haastatteluista kävi myös ilmi, että oma kieli saatettiin kokea häpeällisenä, jolloin sitä ei haluttu millään tasolla mainostaa vaan enemmänkin sitä haluttiin peitellä, kuten toinen alkuopetuksen opettajista seuraavassa katkelmassa kertoo.

”tuntuu et lapset ei kauheesti ees haluais ilmasta sillä omalla äidinkielellään, ku joskus kysyykin, nii joku voi vähä salaa sanoo, mut ei oo semmonen olo et he innokkaasti mulle sitte kertois, et jos mä sanoisin vaikka venäjänkieliselle tai vironkieliselle et mäki osaan sitä nii ei he kyl innostu sitä koulussa kauheesti mainostamaan ” (Alkuopetuksen opettaja 2)

Taulukkoon 2 on eritelty lapsen oman äidinkielen näyttäytyminen eri luokkiin sen mukaan, millä tavalla oma kieli näyttäytyy. Ensimmäisessä luokassa on kyse lapsen oman äidinkielen käyttämisestä äidinkielelle erikseen varatuilla tunneilla, jossa omaa äidinkieltä päästään kehittämään. Toisena luokkana on oman äidin-

kielen käyttäminen apuvälineenä, esimerkiksi läksyjen teon apuna tai vaikeammissa tehtävissä koulussa. Kolmas luokka on puhtaasti luontaiset, spontaanit tilanteet, joissa oma kieli näyttäytyy. Näitä tilanteita ovat esimerkiksi hakutilanteet, keskittyminen tai sisaruksen kanssa keskustelu. Neljänteen luokkaan liittyvät tilanteet, joissa tietoisesti päätettiin puhua omaa kieltä. Näitä tilanteita on vapaammat tilanteet ja esimerkiksi tilanteet, joissa lapset, jotka puhuvat samaa kieltä eivät halua, että muut, kuten opettaja ymmärtäisi. Viidenteen luokkaan on eritelty tilanteita, joissa oma kieli tulee esiin opettajan aloitteesta tai kannustuksesta. Näissä tilanteissa opettaja on voinut esimerkiksi kysyä, mitä jokin sana esimerkiksi tarkoittaa lapsen omalla kielellä tai lapsi ja opettaja ovat voineet keskenään puhua lapsen omalla kielellä. Osan esiopettajien haastattelujen mukaan opettaja saattaa ottaa myös lapsen monikielisyyden esille esimerkiksi aamupiiritilanteessa, jolloin lapsen taito osata useaa kieltä voidaan ikään kuin nostaa jalustalle. Tällaisissa tilanteissa lapsi pääsi opettamaan myös muita lapsia sanomaan jotain kyseisen lapsen omalla kielellä.

Taulukko 2 Oman äidinkielen näyttäytyminen esi- ja alkuopetuksessa

Järjestettynä tuntina tai tuokiona	Oman kielen käyttö apuvälineenä	Luontainen ilmeneminen	Kielen käytön tietoinen valinta	Opettajan aloite oman kielen käyttöön
-erilliset tunnukset omalle kieli- ja kulttuuriryhmälle -oman kielen tunnukset	-laskemisen tai käsittämisen apuna -läksyjen teon apuna -keskittyessä	-taiteessa - hakutilanteet -lauleskelu keskittyessä -jos tilanteessa samaa kieltä puhuvia -sekakieli -lomamatkat kotimaahan -sisarusten kesken -harmitus, tunnekieli	-vapaat tilanteet ja keskustelut -salakieli, kun ei haluta, että muut ymmärtävät	-kysyminen -puhuminen lapsen omalla kielellä, jos opettajakin osaa -jalustalle nostaminen

Merkityksellisiä eroja esikoulun ja alkuopetuksen välillä ei havaittu oman kielen esiintymisessä, vaan oman kielen ilmeneminen oli muutenkin hyvin erilaisista

tilanteista riippuvaista, kuten voidaan havaita taulukon 2 useista luokista. Eroja kuten myös yhtäläisyyksiä oli siis niin eri esikoulujen välillä, kuin myös eri alakoulujen välillä. Eroja oli myös siinä, kuinka paljon oma kieli näkyi vai näkyikö ollenkaan. Näitä ei kuitenkaan voitu erotella vain alkuopetusta tai esiopetusta koskevaksi.

Erityisenä huomiona kielten ilmenemisestä tuli esiin englannin kielen näyttyminen vapaissa tilanteissa. Alkuopetuksessa englanti on jo opetettavan aiheena tai sitä käytetään opetuskielenäkin välillä, mutta englantia kuului kaikkien haastattelujen mukaan myös muissa tilanteissa. Toinen alkuopetuksen opettajista kertoi, että englantia saatettiin käyttää helpottamaan ymmärtämistä joissakin tilanteissa, jos suomen kielen taito oli vielä heikompaa. Opettajien oli helppo puhua englantia osan lapsista kanssa, joiden äidinkieli ei ollut suomi, mutta englantia ymmärrettiin tai se jopa oli lapsen oma äidinkieli.

”...mut englanti oli vahva ja suomi oli heikoin niin silloin mä käytin sitä englantii, mä en nyt sattuneesta syystä puhu farsia, mut hänelle oli helpompi selittää monet asiat niinku englanniksi” (Alkuopetuksen opettaja 2)

Oltiin myös joidenkin haastattelujen mukaan hieman huolissaan englannin asemasta suomen kielen oppimisen kannalta, sillä englanti on joissain tapauksissa niin vakiintunut. Osissa haastatteluja tuli esiin, että englanti saattaa silloin tällöin jopa viedä niin sanotusti tilaa suomen kieleltä, varsinkin, jos se on lapselle helpompi kieli. Toinen alkuopetuksen opettajista pohti englannin aseman haasteellisuutta ja sitä, miten suomen kieltä saataisiin monikielisen lapsen kielirepertuaariin.

”niin englanti on semmonen [...] niin se oli todella iso ongelma tuolla valmistavalla luokalla kun he rupes sit puhuu englanniksi ja ku heiän olis pitäny opetella sitä suomen kieltä, niin ööö.. siin joutuu miettiä et miten mä saan positiivisella tavalla tän suomenkielen integroitua tähän ku se englanti olis niin paljon helpompi heille ja ku englanti on niin maailmakieli, kun sitä kuulee kaikkialla ja näkee kaikkialla niin siihe on tosi helppo turvautua” (Alkuopetuksen opettaja 1)

Englantia osaavat myös esikoulussa olevat lapset yllättävän paljon, jonka ajateltiin johtuvan peleistä, sarjoista ja mediasta. Englantia kuullaan paljon joka puolelta. Englantia harjoiteltiin jo esikoulussa myös hieman kielisuihkuntapaisesti tai englanninkielisiä fraaseja saatettiin harjoitella erilaisissa tilanteissa. Useimmissa haastatteluissa kerrottiin myös, että esimerkiksi onnittelulaulu laulettiin aina myös englanniksi, toki myös usein niillä kielillä, mitä ryhmän lapset itse osasivat englannin lisäksi. Yksi esiopettajista esimerkiksi kertoi, että englannin kielestä myös saatettiin keskustella lasten kanssa, jos jokin sana tuli esiin ja pohdittiin näin, mitä kieliä osataan tai mitä kieltä sana oli.

”lapset aika hyvin niitä niinku tietää ja saattaa puhua niinku englannin tai puhuvat englanninkielisiä sanoja ja sitte mietitään niitä et mitä tää niinku, että täähän on englantia tämä et se tulee sieltä ja sieltä pelistä” (Esiopettaja 1)

6.2 Suhtautuminen eri kieliin ja suomen kielen asema

Opettajien mukaan lasten asenne eri kieliä kohtaan oli suurimmaksi osaksi positiivista. Opettajat pyrkivät myös lapsen oman kielen käyttämisen kannustamiseen varsinkin vapaammissa tilanteissa ja myös vanhemmille kehoitettiin puhumaan kotona omaa kieltä. Oman kielen ajateltiin myös merkitsevän tunnekieltä ja juuria, jonka vuoksi oli myös tärkeää kannustaa oman kielen käyttämiseen. Eri kielten hallitsemisen nähtiin olevan poikkeuksetta hienoa ja myös opettajien asenteet kieliä sekä niiden moninaista hallitsemista kohtaan olivat positiivisia. Monen kielen hallitsemisen katsottiin olevan rikkaus, usean opettajan mukaan.

”se on aika kova kortti tässä nykymaailmassa, että osaat kahta kieltä jo aivan luonnostaan, että sehän niinku voi avata sulle niinku oviaki elämässä, että tosi hieno juttu, kaikki meillä aattelee sillä lailla että se on niinku rikkaus” (Esiopettaja 1)

Lasten nähtiin olevan ylipäättään kiinnostuneita, oli kyseessä mikä kieli tahansa ja myös lasten kesken oli joidenkin opettajien mukaan havaittavissa luontaista ihmettelyä. Lasten nähtiin olevan motivoituneita oppimaan uusia kieliä, kuten

yksi esiopettajista seuraavassa katkelmassa kertoo. Kielisuihkujen kerrottiin olevan mieleisiä tunteja ja tuokioita lasten keskuudessa.

”kyllähän se lapsille on tosi mielenkiintosta ja jännittävää ja kyl heitä se kiinnostaa ihan hirveesti [...]et mut kyl lapsia siis ne valtavasti kyl motivoituu siihen et ihan sama onks saksa vai ranska vai tota mitä näit ny on ollu et kyl ne on ollu kyl mieluista heille” (Esiopettaja 4)

Yksi esiopettajista myös esitti, että kieltä, jota opetellaan esikoulussa yhdessä, saatettiin pitää myös tärkeänä, jonka vuoksi kieltä myös käytettiin esimerkiksi leikissä. Jos esimerkiksi lapsi on esikoulusta jatkamassa ruotsinkieliseen kouluun, on heillä usein vielä korkeampi motivaatio käyttää esikoulussa käytettyä kieltä vapaammissakin tilanteissa.

”ehkä sitten nää näistä kielikylpylapsista, jotka valitsee sen ruotsinkielisen koulupolun, niin huomaa että he on kyllä enemmän motivoituneita siihen ruotsinkieliseen leikkiin, et ihan jopa ihan omaehtosella siellä sanovat et hei että ny ska vi prata svenska ja tälleen näin et he ovat enemmän ehkä no silleen tietosella valitsevat sen että he kokee et se on heille tärkeä asia ja he haluavat sitä vielä lisää” (Esiopettaja 2)

Opettajat painottivat myös turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä niin suomen oppimisessa kuin muidenkin kielten oppimisessa. Lisäksi opettajan oman asenteen malli oli merkittävä, opettajan tuli myös itse aidosti olla kiinnostunut lasten kotikielestä tai uuden kielen oppimisesta. Varsinkin kaksikielistä opetusta toteuttava esiopettaja korosti sitä, miten toisen kielen kannalta olisi tärkeää, että opettaja itsekkin on innostunut käyttämään kyseistä kieltä ja tärkeää on, että luodaan kielestä tärkeä, jonka avulla voidaan päästä minne vaan. Alkuopetuksen opettajat painottivat kielen käytön kannustamista myös ja sen ihailua, että lapsi osaa jo niin varhain kahta kieltä, kuten seuraavassa katkelmassakin kerrotaan.

”mäki oon monesti yrittäny sanoo et hei tää on rikkaus et sä osaat hei puhuu omaa kieltä ja sit viel suomen kieltä, ku joskus ne on voinu olla sille vähä et ”en minä osaa, en minä ymmärrä” mm no mut se on rikkaus et sä osaat molempia kieliä ja koko ajan kehityt kummassakin” (Alkuopetuksen opettaja 2)

Ristiriitatilanteita lasten keskinäisissä suhteissa kielen vuoksi esiintyi jonkin verran alkuopetuksessa, kun taas esikoulujen opettajat mainitsivat, että kielellä ei havaittu yhteyttä lasten välisiin ristiriitatilanteisiin. Toisen alkuopettajan mukaan syrjintää on jonkin verran koulussa kielen vuoksi, mutta enemmän niiden nähdään liittyvän uskontoihin tai kulttuurieroihin. Toinen alkuopettaja taas esitti, että syrjintää ja suoraa rasismia alkaa olla enemmän vanhemmilla oppilailta, ei vielä niin paljon ensimmäisillä luokilla. Ensimmäisillä luokilla kieltä saatettiin käyttää myös kiusaamisen välineenä, jos kiusattu ei osannut kyseistä kieltä, jolloin kielen avulla pystyttiin jättämään vertainen ulkopuolelle. Esikoulussa kielen merkitystä vertaissuhteiden kannalta pidettiin huomaamattomana ja jos siihen kiinnitettiin huomiota, luonnehdittiin se lapsen luontaiseksi ihmettelyksi erilaisuutta kohtaan. Toki ihmettelykin saattaa jonkun lapsen mielestä tuntua inhottavalta, jolloin asioista on hyvä puhua myös koko ryhmän kesken. Yksi esiopettajista esimerkiksi kertoi, että monikielisen lapsen kielitaidon puutettaan ei pidetä ongelmana tai syynä syrjimiselle esikoulussa, vaan vertaista autettiin ymmärtämään tilanteessa jollain muulla keinolla.

”ehkä se on enemmän nii, että se lapsi, joka on monikielinen nii ei vaa hoksaa et mitä muut niinku puhuu tai mitä aikuinen puhuu mutta ei sitä kukaan ajattele sillon, että no ompa tuo nyt ihan pöllö” (Esiopettaja 1)

Suomen kieli oli kaikkien haastattelujen mukaan opetuskielen asemassa, lukuun ottamatta yhtä haastattelua, jossa opetuskielenä oli pääasiassa ruotsi. Suomen kieltä käytettiin kaikissa yhteisissä, strukturoiduissa tilanteissa ja suomen kielen käyttämisellä ajateltiin joidenkin haastattelujen mukaan olevan toisia kunnioitava merkitys, sillä kaikki ymmärtävät ainakin jollain tasolla suomea koko ryhmässä, jolloin on kohteliasta käyttää sitä kieltä, jota kaikki osaavat. Suomea opetettiin toki äidinkielenä, mutta myös toisena kielenä usean haastattelun mukaan. Useimpien haastattelujen mukaan opetuksessa käytettyä kieltä kuului myös vapaimmissa tilanteissa, kuten leikissä. Esikoulu tai koulu saattoikin olla ainoa paikka, jossa lapsi voi kuulla suomea ja käyttää sitä itse. Vapaita tilanteita pidet-

tiinkin kullanarvoisena paikkana oppia kieltä ja eräässä haastattelussa tuli pohdittua, että mitä pienempi lapsi ja mitä enemmän hän on esimerkiksi juuri suomenkielisessä seurassa, sitä nopeammin voi kielen omaksua.

6.3 Tukikäytännöt kielen kehityksen sekä monikielisyyden tukemisessa

Opettajien kuvailemat tukikäytännöt niin suomen kielen, lapsen oman kielen tai ylipäätään kielen kehityksen tukemisessa olivat monipuolisia. Tukikäytännöistä nousi erityisesti esiin visuaalisen tuen merkitys, jota jokainen haastateltava mainitsi käyttäneensä jollain tavalla. Lisäksi useassa haastattelussa painotettiin selkeyden, rauhallisen ja oikeaoppisen suomen puhumista ja yhdessä myös oikeaoppisen ruotsin puhumista. On siis tärkeää, että lapselle tulee oikeaoppisen puheen malli opettajalta, eikä murteita ilmene varsinkaan puhuttaessa monikieliselle lapselle. Opettajan mallista erityisesti puheen rauhallisuus ja selkeys korostui kaikissa haastatteluissa.

Tukikäytännöt jaoteltiin neljään luokkaan, joita tarkastellaan taulukossa 3. Ensimmäinen luokka on nimetty rakenteellisiksi tukimuodoiksi, joita ovat esimerkiksi erilliset tukiovetustuokit ja suomi toisena kielenä -opetus. Toinen luokka on nimeltään opettajan kielellinen malli, johon kuuluu muun muassa selkokielinen puhe, äänenpaino ja murteiden välttäminen. Kolmanteen luokkaan kuuluu suora kommunikointiin liittyvä tuki, jota on esimerkiksi viestivihon, kommunikaatiokansion tai tulkkipalveluiden käyttäminen. Viimeisessä eli neljännessä luokassa on mainittu kaikki konkreettiset tukivälineet, kuten kuvakortit, laulut ja valmiit tukimateriaalit.

Taulukko 3 Luokittelu opettajien käyttämistä kielenkehityksen tukimuodoista esi- ja alkuopetuksessa

Rakenteelliset tukimuodot	Opettajan kielellinen malli	Suorat kommunikaatioon liittyvät tukimuodot	Konkreettiset tukimuodot -ja välineet
Erillinen opetus -tukiopetus -oman kielen opetus -suomen kielen opetus -pienryhmät -VEO ja erityisopettaja	-äänenpaino -selkeä ja rauhallinen puhe -murteiden välttäminen -toisto -ennakointi -oikeaoppinen puhe -rohkaiseminen -asioiden pilkkominen pienempiin osiin -oikeat sanamuodot ja taivutus	-toisen kielen esim. englannin käyttö ymmärtämisen tukemisessa -kuvitettu kansio kodin ja esikoulun väliseen kommunikointiin -ymmärtämisen varmistaminen -tulkkipalvelut	-yksilölliset tehtävät -kielitason kartoituslomakkeet -laulut ja rytmitys -kuvallinen tuki, esim. kuvakortit -pelit -valmiit materiaalit -musiikki, sadut, lorut -havainnollistaminen syy-seuraus-suhde-kortit

Yleisimpänä tukimuotona pidettiin kuvallista ja havainnollistavaa tukea, jonka lisäksi korostui laulujen, lorujen ja rytmituksen merkitys kielen harjoittamisen kannalta. Myös valmiita materiaalipaketteja käytettiin haastattelujen mukaan paljon ja paljon myös esiteltiin erilaisia hyväksi havaittuja kirjasarjoja ja muita paketteja.

Selkeiden tukikäytänteiden lisäksi korostettiin, ettei pieniin kielioppivirheisiin tarvitsisi puuttua, vaan tärkeämpää on, että yritetään ja rohkaistutaan puhumaan vieraampaa kieltä, oli se sitten suomi tai jokin muu kieli. Osa esiopettajista pohtikin, että myös oma malli siihen, ettei kieltä täydy osata täydellisesti voi olla joissain tapauksissa hyvä esimerkki lapsille. Toisaalta osassa haastatteluissa kävi ilmi, että keskusteluissa lasten kanssa pidettiin kiinni puheen oikeellisuudesta ja lapsen puhetta korjattiin oikeaan sanamuotoon. Esimerkiksi yksi esiopettajista puhui suomen kielen taivuttamisen vaikeudesta, jota välillä on sitten korjattava.

”kun keskustellaan, niin korjataan et monestihan niinkun eskari-ikäisillä jo on sanavarastoo aika paljon suomeksi, mut sit taivuttaminenhan on tosi vaikeeta suomeksi nii sitte aina vaan toistetaan se, mitä lapsi sanoo niin et taivuteaan ne sanat oikein” (Esiopettaja 2)

Myös osan esiopettajista mukaan, opettajan tulee olla mallina kielen käyttämisen kannalta, että puhutaan oikein ja oikeilla sanoilla ja sanamuodoilla, kuten seuraavasta katkelmastakin käy ilmi.

”ite on se roolimalli, joka puhuu oikein ensinnäkin, että ei voi slangia puhua täällä tai et kun suomenruotsalaiset paljon puhuu semmosta kiva-svenskaa, niin se on hirveen tärkeitä et meillä on ne sanat oikein, et meillä ei oo roskis vaan meillä on skräpor ja meillä ei ole kura-kläder vaan meillä on galon-kläder et tämmösiä et opetetaan ne asiat heti oikein ” (Esiopettaja 3)

Oli myös monen haastateltavan mukaan hyvä tiedostaa lapsen kielen taitotaso, jolloin voidaan antaa tarvittavaa tukea niin suomen kielen kuin lapsen oman kielen tukemiseen. Kielitasoon käytettiin myös erilaisia kielitasonkartoituslomakkeita. Kielitason kartoitus auttaa myös hahmottamaan, onko kyse yleisesti kielen kehityksen ongelmasta vai siitä, että lapsi omaksuu samanaikaisesti useampaa kieltä.

Kommunikaation tueksi etenkin vanhempien kanssa mainittiin melkein jokaisessa haastattelussa tulkkipalvelut ja erilaiset tulkkiapplikaatiot, joita on mahdollista käyttää matkapuhelimella. Aina kuitenkin tulkkveja ei ole saatavilla ja akuuteissa tilanteissa joudutaan turvautumaan muihin keinoihin. Tulkkipalvelut olivat kuitenkin lähes aina mukana virallisemmissä keskusteluissa opettajan ja huoltaja välillä.

Eroja tukimuodoissa esi- ja alkuopetuksen välillä ei havaittu niin selkeästi, sillä käytänteitä oli niin paljon erilaisia ja toisaalta myös samantyyppisiä käytänteitä, kuten kuvallinen tuki oli haastattelujen mukaan havaittavissa sekä esikoulun että alkuopettajien opettajien käytössä.

Haastattelussa kysyttiin myös opettajien mielipidettä siihen, onko omasta koulutuksesta hyötyä monikielisyyden tukemiseen ja haastateltavista vain yksi koki, että koulutuksesta on ehdottomasti hyötyä. Toinen haastateltava oli puolestaan täysin sitä mieltä, että koulutus ei anna valmiuksia, mutta erilliset kieleen ja kielitietoiseen koulutukseen liittyvät koulutukset lisäävät valmiuksia. Muut

vastaajat (4) olivat sitä mieltä, ettei koulutuksesta ole paljoa hyötyä vaan käytäntö on opettanut enemmän. Toisaalta jotain on opinnoista jäänyt myös käteen, kuten esimerkiksi lapsen yksilöllinen huomioiminen. Vastauksien mukaan etenkin konkretia aiheeseen liittyen on koulutuksessa jäänyt hyvin vajaaksi. Vastauksissa painotettiin omaa mielenkiintoa kieliä ja monikielisyyttä kohtaan ja omia muita opintoja kieliin liittyen, joista katsottiin olevan kuitenkin eniten hyötyä. Myös esimerkiksi erityispedagogiikan opinnot saivat aikaan ahaa-elämyksiä yhdellä vastaajalla liittyen myös monikielisyyden tukemiseen.

Jos monikielistä oppimisympäristöä pidettiin jollain tavalla haasteellisena, se liittyi muun muassa huoltajien kanssa toimimiseen ilman tulkkia tai enemmän kulttuurieroihin liittyviin haasteisiin. Kulttuuria ja uskontoa pidettiin myös enemmän oleellisena tekijänä ristiriitojen syntymiseen, kun taas kielellä ei ollut niin suurta roolia vertaissuhteiden kannalta. Usean haastattelun mukaan kuitenkin monikielisyyden ei katsottu olevan haaste, enemmän sen ajateltiin kuuluvan ryhmän dynamiikkaan ja olevan rikkaus.

6.4 Erot esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä

Haastattelussa kysyttäessä opettajien mielipiteitä siihen, onko heidän kokemusten mukaan esi- ja alkuopetuksen välillä joitain eroja, saatiin selville, että esikoulun ja alkuopetuksen välillä oli havaittavissa enemmän eroja kuin yhtäläisyyksiä opettajien kertoman mukaan. Toisaalta alkuopetuksen ajateltiin myös olevan vielä aika samanlaista ja erot näkyvät enemmän kolmannelta luokalta ylöspäin. Toisaalta myös tutkijan oman tulkinnan mukaan muista vastauksista oli havaittavissa paljon yhtäläisyyksiä ja vähemmän eroja, kuten jo aiemmissa kappaleissa on mainittu. Tutkittavat kertoivat tekevänsä kaikki jonkin verran yhteistyötä esikoulun tai ensimmäisen luokan kanssa, mutta lähes kaikki mainitsivat myös valitsevan koronapandemian vaikuttaneen huomattavasti yhteistyön vähenemiseen.

Suurimpana erona pidettiin haastattelujen mukaan sitä, että esikoulussa toiminta on vielä enemmän leikinomaisempaa verrattuna alkuopetukseen, kuten

toinen alkuopetuksen opettajistakin katkelmassa kertoo. Lisäksi monesta haastattelusta, kuten yhden esiopettajistakin mukaan kävi ilmi, että eskarissa on mahdollisuuksia enemmän myös yksilölliseen tukemiseen esimerkiksi monikielisyyden tukemisessa.

”ihan se, että aikuisilla on enemmän aikaa selittää ja ottaa niinku sen lapsen kanssa ottaa esille sit vaik sieltä tabletilt [...] luokanope on paljon yksinään näitten kaikkien lasten kans, nii eskaris on enemmän aikaa pureutuu siitä ja muutenki ku se on niin leikinomasta, leikin kautta tulee enemmän nii tää sois näille monikieliselle vielä enemmän sitä vapaata toimintaa ja leikkiä just sen kielen kehityksen takia täällä koulussa” (Alkuopetuksen opettaja 2)

”no siis mun oletus on, että meillä eskarissa siihen pystytään vielä enemmän ehkä räätälöimään ja tukeen sitä et tavallaan et se antaa ehkä enemmän mahdollisuuksia siihen, että sitä pystyy niinku erityisesti kiinnittään huomiota siihen kielen tukemiseen ” (Esiopettaja 4)

Toisaalta myös esikoulun ryhmäkoot ovat huomattavasti pienempiä, joka edesauttaa yksilöllisemmän räätälöinnin kielen kehityksen tukemiseksi. Ensimmäisillä koulukuokilla on myös hyvin erilainen painotus lukemaan oppimisessa ja tietoisemmassa kielen huollon hiomisessa, kun taas esikoulussa harjoitellaan vielä paljon esimerkiksi sosiaalisia taitoja, kuten yksi esiopettajistakin mainitsee.

”ekaluokallahan on kuitenkin se painotus siinä lukemaan oppimisessa, nii siinähan jotenkin hiotaan sitä suomenkieltä jotenkin öö tietosemmin, ku he alkaa nähdä sitä niinkun kirjoitettuna että meillä on kuitenkin se semmonen puhekielipainotus ja sit ku on eskari-ikäsihän on iso tekeminen tässä sosiaalisten taitojen opettelussa ja sit jos on vielä kielellisesti haastetta niin se on sit paljon myös sitä et opetellaan et miten puhutaan kauniisti ja tämmösiä asioita et kyll se painopiste minusta muuttuu kouluun mennessä siihen varsinaisiin oppisisältöihin ja sellaseen sitte ” (Esiopettaja 2)

Toisaalta alkuopetuksessa jatketaan haastateltavien mielikuvien mukaan hyvin siitä, mihin on esikoulussa jääty tai tehty, mutta eri keinoin. Esiopetuksessa on vielä mahdollisuus leikin ja toiminnallisuuden lomassa opettamaan, kun taas koulussa leikinomaisuus vähenee, mutta usean haastateltavan mukaan asiat ovat aika samoja esi- ja alkuopetuksessa.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää, miten monikielisyys ilmenee esi- ja alkuopetuksessa ja miten monikielisyyttä ja kielenkehitystä tuetaan. Lisäksi oli kiinnostuneita siitä, miten eri kielten käyttöön suhtaudutaan ja onko havaittavissa jotain eroja esi- ja alkuopetuksen välillä kielen kannalta.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että monikielisyys voi ilmetä monella tavalla, niin opetuksessa kuin opetusryhmän dynamiikassa. Samaan tapaan Pitkänen-Huhdan (2021) mukaan monikielisyys on tilanteesta riippuvaista ja sitä voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta, kuten esimerkiksi yksilön kannalta, sosiaalisesti tai yhteiskunnallisesti (Pitkänen-Huhta, 2021, s. 226–227). Tässä tutkimuksessa monikielisyyttä tarkasteltiin yksilöllisesti lapsen monikielisyyden kannalta sekä sosiaalisesti, opetusryhmän monikielisyyden kannalta.

Kielten ilmeneminen

Eri kieliä voi esiintyä tuloksien mukaan jaoteltuna spontaanisti tai suunnitelmallisesti, jopa tavoitteellisesti, jolloin voidaan puhua monikielisestä tai tässä tapauksessa kaksikielisestä opetuksesta. Spontaanisti opetuksen lomassa saatettiin esimerkiksi kysyä monikieliseltä lapselta, miten lasketaan hänen omalla kielellään viiteen tai joitain yksittäisiä sanoja lapsen omalla äidinkielellään. Monikielisyyden on myös aiemmin havaittu rikastuttavan kielitietoista opetusympäristöä, jolloin esimerkiksi kielten vertailun avulla voidaan käyttää erilaisia kielitaustoja hyväksi opetuksessa (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 99). Kuten tässä tutkimuksessa, samaan tapaan on aiemminkin havaittu kielten vertailun ja eri kielten havainnoinnin olevan yhteydessä lapsen kielitietoisuuden kehittymiseen, jolla on myös havaittu olevan yhteys uusien ja jo hallittujen kielten hahmottamiseen (Honko & Mustonen, 2018, s. 5). On myös havaittu, että lasten monikielisen ja -

kulttuurisen taustan huomioiminen voi lisätä rikasta kielellisten resurssien käyttöä, kulttuuristen ja muiden semioottisten tekstien ja puheen käsittelyn käyttöä vuorovaikutuksessa luokassa (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 95).

Kieliin voitiin tutustua lasten aloitteesta ja halusta oppia, mutta kieliin voitiin tutustua myös opettajan aloitteesta, esimerkiksi kielisuihkuntapaisissa tuokioissa, tunneilla tai erilaisissa projekteissa. Kielikylyn tai kielisuihkun onkin katsottu aiemman tutkimuksen mukaan sopivan kaikille lapsille ja tärkeintä kielikylyssä on puheen tuottaminen, ei niinkään lauseiden virheetön muoto (Laurén, 2008, s. 77). Myös kielikylyä ja kaksikielistä opetusta toteuttavan opettajan mukaan, kielikylylasten kielitaito oli vahva.

Monikielisen lapsen oma kieli saattoi näyttäytyä esikoulussa tai alkuopetuksessa joissain tietyissä tilanteissa, joita olivat esimerkiksi vanhemman läsnäolo, tunnepurkaukset, keskittymistä vaativat tehtävät tai muuten vaan luontaisesti esimerkiksi lauleskellen. Äidinkielen on myös aiemmin havaittu olevan tunnekieli, sillä tunteiden ilmaiseminen ensimmäisenä opitulla kielellä on usein helpompaa ja se tulee enemmän luonnostaan (Korpilahti, 2007, s. 27). Äidinkielellä on myös (Mäkelän (2007, s. 14) mukaan merkitystä, sillä se voi muun muassa olla tuki erilaisessa kieliympäristössä. Toisaalta sen säilyttäminen ei ole kuitenkaan itsestänselvyys, sillä se voi vaatia paljon aktiivista käyttämistä myös täysin päinvastaisen kielen ympäristössä. (Mäkelä, 2007, s. 14.)

Opettajat myös kannustivat lapsia ja heidän vanhempiaan oman kielen käyttöön, jolla on myös aiemmin havaittu tuloksia kieli-identiteetin kehittymiselle. Lapsen oman kielen arvostamisen kokemus on myös Halmeen (2011, s. 88) mukaan erittäin merkittävää ja sen onkin hyvä näkyä arjessa jollain tavalla. Onkin olemassa erilaisia tapoja tukea lapsen omaa kieli-identiteettiä esimerkiksi laulujen ja leikkien avulla, jotka tulivat myös tämän tutkimuksen opettajien haastatteluista esiin. (Halme, 2011, s. 88.) Opettajilla on havaittavissa selkeä arvostus lapsen oman kielen ylläpitämiseen sekä tässä tutkimuksessa että aiemmissakin tutkimuksissa ja oman kielen ylläpitämistä pidetään tärkeänä osana lapsen kulttuurisen identiteetin kehittymiselle (Paavola, 2007, s. 115). Lisäksi äidinkielellä

voi pitää yhteyttä esimerkiksi kotimaahansa ja omiin juuriin ja äidinkielen hallitsemisella on havaittu myös yhteyksiä oppimistuloksiin (Mäkelä, 2007, s. 14–15). Kuitenkin tässä tutkimuksessa ei tullut esiin eroja oppimistuloksissa, kun verrataan monikielistä ja yksikielistä lasta. Toisaalta oman äidinkielen hallitsemisen katsottiin olevan hyvä apuväline myös esimerkiksi suomen kielen tai jonkun muun uuden kielen oppimiseen.

Erityistä huomiota herätti englannin kielen merkitys esi- ja alkuopetuksessa. Opettaja saattoi käyttää englantia ymmärtämisen apuna ja lasten kautta englantia tuli esiin pelien, median, videoiden kautta. Alkuopetuksessa englantia myös jo opetettiin omaan oppiaineenaan, mutta myös esikoulussa saatettiin joitain fraaseja harjoitella englanniksi tai pitää kielisuihkuja. Huomiota herätti myös monen haastattelun mukaan se, että englantia osataan nykypäivänä niin pienestä pitäen, sillä se on niin vakiintunut maailman kieli, että sitä kuulee monessa paikassa. Englantia opitaan paljon myös vapaa-ajalla, jota ei välttämättä edes kielen opettelemiseksi tunnusteta (Pitkänen-Huhta & Mäntylä, 2014, s. 93). Englannin kielen asemaa on tuotu esiin myös globalisaation myötä, jonka vuoksi englantia saatetaan puhua virallisen kielen rinnallakin englannin kielen aseman vakiintumisen myötä (Mohanty, 2017, s. 263). Kuten Mohantyn (2017) tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa osa opettajista pohti englannin kielen vakiintumista myös erilaisten medioiden, pelien, elokuvien ym. kautta. Toisaalta englannin aseman vakiintumisesta oltiin tässä tutkimuksessa huolissaan, etenkin suomen kielen omaksumisen kannalta. Kuitenkin aiemman tutkimuksen mukaan, aiemmin opittujen kielten on katsottu olevan yhteydessä muiden kielten omaksumiseen, jolloin aiemmin opittu kieli voi vaikuttaa seuraavaksi opittuun kieleen (Laurén, 2008, s. 25).

Tukikäytänteet

Tukikäytänteitä oli paljon erilaisia haastattelujen mukaan, mutta jokaisessa haastattelussa korostettiin kuvatuokea, jota on myös aiemmin korostettu tutkimuksissa. Muun muassa Halme (2011) on korostanut moniaistillisuutta kielen oppimisen apuvälineenä, etenkin pienten lasten kielen kehityksessä (Halme, 2011, s.

95). Myös Ojalan (2015) mukaan ulkoiset ärsykkeet, kuten kuvat edistävät kielen oppimista ja lisäksi yhdessä vuorovaikutuksen kanssa ne korostavat havainnoinnin ja rekisteröinnin merkitystä (Ojala, 2015, s. 32).

Lisäksi vastauksista korostui opettajan mallia puhua kieltä oikein, selkeästi ja rauhallisesti kielen kehityksen tukikäytänteenä. Korpilahden (2007, s. 28) mukaan varsinkin kahden kielen samanaikaisessa oppimisessa, korostetaan myös aikuisen mallia. Vanhemman tehtävänä on mallintaa oikea kielen rakenne, toisaalta ilman jatkuvaa korjaamista, etenkin monikielisten lasten kohdalla, jos kieltä puhutaan sekaisin. (Korpilahti, 2007, s. 28.) Aikuisen malliin liittyy muun muassa myös se, miten kieltä käytetään valtakieltä heikommin puhuvan kanssa. Tässä tutkimuksessa esitettiin useasti, että opetuksessa käytettävää kieltä pitäisi puhua ilman vahvoja murteita, rauhallisesti ja mahdollisimman selkeästi. Opettajien tulee tällöin kiinnittää erityistä huomiota omiin kielikäytäntöihin ja useimmiten opettaja saattaa muokata kommunikaatiota helpommin ymmärrettäväksi, kuten esimerkiksi muokata lauserakenteita selkeämmiksi ja lyhemmiksi, käyttäen hitaampaa puhetyyliä tai käyttäen vähemmän sanoja kerralla. (Paavola, 2007, s. 120).

Mallioppimisella on Ojalan (2015, s. 32) mukaan havaittu olevan suuri merkitys kielen kehityksen kannalta ja myös tämän tutkimuksen mukaan on tärkeää vahvistaa oikeassa muodossa olevia kielellisiä ilmauksia. Tässäkin tutkimuksessa tuli esiin kielen oikeellisuus opettajan mallissa ja haastattelujen mukaan olttiin osittain sitä mieltä, että etenkin lapsen vääriä taivutusmuotoja olisi hyvä korjata varsinkin silloin, kun tiedetään lapsen osaavan jo kieltä muuten hyvin. Toisaalta tuloksista ilmeni, että korjaaminen oikeaoppiseen puheeseen ei olisi kaikista tärkeintä vaan tärkeämpää olisi rohkeus puhua ja harjoitella kieltä.

Muita haastatteluissa mainittuja tukimuotoja oli yksilölliseen toteutukseen liittyviä tehtäviä, valmiita materiaalipaketteja kerrontaan, nimeämiseen ym. liittyen. Lisäksi tulkkipalvelut tulivat useassa haastattelussa esiin. Erityistä huomiota sai myös toiston merkitys ja ennakointi. Kielen kehityksen tukemisesta on aiemminkin korostettu juuri toiston merkitystä puheen kehityksessä, sillä toistot ovat myös merkityksellisiä lapsen puheen kehittymisen kannalta (mm. Suni,

2008, s. 70). Muita tutkimuksessa esiin tulevia tuloksia oli ensiksikin se, ettei opettajat kokeneet omasta peruskoulutuksestaan olleen hyötyä monikielisyyteen ja sen tukemiseen liittyen, vaan enemmän tukikäytänteitä opittiin työssä. Toisaalta myös omat mielenkiinnonkohteet ja muut aiheeseen liittyvät opinnot koettiin hyödylliseksi. Vastaajista yksi oli kuitenkin sitä mieltä, että koulutuksesta oli jollain tavalla hyötyä. Voidaan päätellä, että koulutukseen tarvittaisiin lisää konkretiaa liittyen monikielisyyteen ja kielen kehityksen tukemiseen.

Monikielistä oppimisympäristöä ei yleisesti pidetty haasteellisena ja jos siitä koettiin jotain haastetta liittyi se kommunikaatio-ongelmiin huoltajien kanssa keskusteltaessa. On myös aiemmin havaittu, että opettajat saattavat pitää monikielisyyttä sekä kasvatusta rikastuttavana, mutta joissain tapauksissa myös haasteellisena ja useimmiten mainittu haaste on ollut juuri yhteisen kielen puute, vaikkakaan sen ei ole katsottu olevan ongelma, josta ei selviäisi (Honko & Mustonen, 2020, s. 529). Kielen sijaan haasteeksi koettiin muutamana haastattelun mukaan enemmänkin kulttuurilliset erot sekä eri uskonnot ja niihin liittyvät asiat.

Erot esi- ja alkuopetuksen välillä

Eroja esikoulun ja alkuopetuksen välillä oli havaittavissa, mutta haastatteluissa nousi myös esiin, että alkuopetus vielä mukailee jonkin verran esikoulun tapoja toteuttaa opetusta ja suuremmat erot alkavat vasta kolmannesta luokasta eteenpäin. Toisaalta haastattelujen muissa kysymyksissä ei esiintynyt niin paljon eroja alkuopetuksen ja esikoulun välillä verrattuna yhteen haastattelussa esitettyyn suoraan kysymykseen, jolloin opettajat pohtivat erikseen eroja.

Tulosten perusteella käy myös ilmi, että vaikka suuria eroja esi- ja alkuopetuksen välillä liittyen monikielisyyteen ole, eroja on havaittavissa kuitenkin esimerkiksi siinä, mitä opetuksessa painotetaan. Alkuopetuksessa painotus on jo paljon lukemaan oppimisessa ja kirjallisessa kielessä sekä oppiaineissa, kun taas esiopetuksessa painotetaan puhuttua kieltä ja sosiaalisia taitoja. Aiemmin on myös esitetty, että esikoulussa korostuu leikinomaisuus ja kodinomaisuus, kun taas koulussa opetus painottuu oppiaineisiin ja ohjatumpaan toimintaan, jossa

keskiössä äidinkieli sekä luku -ja kirjoitustaito (Ojala, 2015, s. 88–89). Esikoulussa on myös haastattelujen mukaan enemmän leikinomaista toimintaa, jonka toisaalta ajateltiin voivan olla hyödyksi myös alkuopetuksen monikielisille lapsille kielen oppimisen kannalta. Esimerkiksi Karikosken (2008) mukaan esiopetuksessa painottuu lapsilähtöisyys ja leikinomaisuus, kun taas koulussa painotetaan tavoitteellisempaa opetus- ja oppimisympäristöä. (Karila, Kivimäki, Rantala, 2013, s. 26 mukaan).

Toisaalta alkuopetus mukailee vielä paljon joissain tapauksissa esiopetuksen opetustyyliä, vaikka painotus alkaakin olla jo enemmän oppiaineissa eikä niinkään enää arjen perustaidoissa tai sosiaalisissa taidoissa. Lisäksi ohjatut ja vapaat tilanteet ovat molemmat tutkimustulosten mukaan oivia tilanteita kielen kehitykselle, mutta etenkin vapaissa tilanteissa katsotaan lapsen oppivan kieltä luontevimmin, kuten aiemmissakin tutkimuksissa on todettu. Torpsten (2017, s. 83) on esimerkiksi havainnut, että maahanmuuttajataustaisten lasten leikkiminen valtakieltä puhuvien lasten kanssa on erittäin helppo tapa integroitua yhteisöön ja oppia luontaisesti kieltä. On myös havaittu, että, mitä nuorempa lapsi saa mahdollisuuden oppia uutta kieltä, sen helpommin hän voi saavuttaa kielen hyvän hallinnan. (Torpsten, 2017, s. 83.)

Eroja on havaittu myös esimerkiksi Karikosken (2008) tutkimuksessa esikoululaisen ja koululaisen roolin luonnehdinnassa. Esikoulussa on havaittu olevan kokonaisvaltaisempi lapsikäsitys lapsesta oppijana, leikkijänä, kun taas koululaista pidetään ohjattavana, oppijana, arvioitavana. (Karikoski, 2008, s. 89) Lisäksi suuri muutos esikoulun leikkivästä, yksilöllisestä huomioimisesta itsenäiseen koulussa oppijaan voi olla lapselle todella suuri muutos ja aiheuttaa rooliristiriitaa (Karikoski, 2008, s. 98). On kuitenkin huomioitava, että tässä tutkimuksessa erojen tarkastelu ei välttämättä ole yleistettävissä, sillä otoskoko oli pieni, vaikkakin erot olivat jossain määrin linjassa aiemman tutkimuksen kanssa.

Voidaan siis päätellä, että monikielisyys ilmenee sekä esiopetuksessa että alkuopetuksessa hyvin tilanteesta riippuen ja siihen suhtaudutaan pääasiassa positiivisesti. Monikielisyttä ja kielen kehitystä ylipäänsä tuetaan enimmäkseen kuvallisen tuen sekä opettajan kielellisen mallin avulla. Lisäksi vapaat tilanteet,

kuten leikkiminen ja pelailu ovat siis kullannarvoisia hetkiä kielen kehityksen ja kielen oppimisen kannalta niin esikoulussa kuin vielä alkuopetuksessakin. Eroja esi- ja alkuopetuksen välillä on jonkin verran, mutta myös yhtäläisyyksiä on vielä paljon ja suuremmat erot alkavat näyttäytyä verrattaessa esikoulua ylempiin koululuokkiin.

7.2 Tutkimuksen toteutuksen arviointi

Hyvän tieteellisen käytännön (TENK, 2012) mukaisesti tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää, luotettavaa sekä uskottavaa, jos tutkimus on toteutettu noudattaen hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. Tutkimuksessa tulee muun muassa noudattaa yleistä huolellisuutta, tarkkuutta ja rehellisyyttä eli tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. (TENK, 2012, s. 6.) Tutkimuksessa tulee noudattaa eettisesti kestäviä toimintatapoja aineistonkeruussa, tutkimuksen toteuttamisessa sekä sen arvioimisessa ja muiden tutkijoiden tekemään työhön suhtaudutaan kunnioittavasti esimerkiksi viittaamalla edellisiin tutkimuksiin asianmukaisella tavalla (TENK, 2012, s. 6). Tässä tutkimuksessa on kerrottu mahdollisimman tarkkaan kaikki aineistonkeruuseen, analyysiin kulkuun ja muuten tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät seikat. Lisäksi tutkimuksessa on noudatettu huolellisuutta niin tutkimuksen suunnittelussa, toteuttamisvaiheissa kuin myös aiempiin tutkimuksiin viitatessa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan Tuomen ja Sarajärven (2013, s. 135) mukaan mitata totuudenmukaisuuden ja objektiivisuuden kannalta. Objektiivisuudessa on kyse tutkijan puolueettomuudesta, eli siitä vaikuttaako tutkijan tausta jollain tavalla siihen, mitä tutkija tutkii, havainnoi tai kuu-lee. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 135.) Mikään laadullinen tutkimus ei kuitenkaan voi olla absoluuttisen objektiivinen, sillä tutkijan läsnäololla on aina jonkinlainen vaikutus tutkimuksen etenemiseen ja tutkija tekee tutkittavien kokemuksista tulkintoja ja esimerkiksi päättää, mitä tutkimuksen kannalta oleellisia vastauksia otetaan huomioon (Patton, 2002, s. 567).

Tässä tutkimuksessa tutkittiin juuri sitä, mitä tutkimusongelmassa haluttiin pohtia, eli tutkimus on sen perusteella validi. Tutkimus on myös toistettavissa, sillä tutkimuksen toteutukseen ja aineiston analysointiin liittyvät seikat ovat kuvattu tarkkaan. Tutkimus on myös erittäin ajankohtainen, sillä yhä enenevässä määrin opetusryhmät kohtaavat monikielisyyttä ja monikulttuurisuutta jollain tavalla. Lisäksi osa tutkimuksen antia oli se, että tuloksista voi olla konkreettista hyötyä kentällä toimiville opettajille. On siis perusteltua, miksi juuri tämä tutkimus on toteutettu. Tutkimustulokset mukailevat osittain aiempaa tutkimustietoa, mutta tutkimuksesta löydettiin myös uutta yllättävää tietoa. Tutkimuksen tavoite toteutui hyvin, mutta joihinkin tutkimustehtävän osakysymyksiin ei saatu niin selkeitä vastauksia, joita tutkija olisi toivonut. Esimerkiksi erot esi- ja alkuopetuksen välillä eivät näkyneet selkeästi muissa vastauksissa kuin siitä suoraan kysyttäessä, jolloin siirtymävaiheen merkitys jäi tutkimuksessa hieman häilyväksi.

Vaikka tutkimuksen otoskoko oli melko suppea, tukivat tulokset jo aiemmin tutkittua tietoa ja jotain uusiakin näkökulmia löytyi. Tutkimuksen tuloksissa oli havaittavissa myös samankaltaisuuksia tietyissä vastauksissa, mikä lisää aineiston saturaatiota eli tulosten kylläntymistä. Aineiston saturaatiosta voidaan ajatella, että se riittää tuottamaan teoreettisen peruskuvion tutkimuskohteesta, jolloin pienestäkin aineistosta voidaan tehdä yleistyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2013, s. 87). Toisaalta otos saatiin hyvinkin eri puolilta Suomea, mitä pidetään tutkimuksen luotettavuuden kannalta hyvänä, sillä silloin samankaltaisia vastauksia pystytään yleistämään herkemmin. Koska esimerkiksi alkuopetuksen opettajia oli tutkimuksessa mukana vain kaksi, ei alkuopetukseen tai esiopetukseen liittyviä vastauksia voida kuitenkaan pienen otoskoon vuoksi täysin yleistää. Lisäksi yhden esiopettajan ryhmädynamiikka erosi muista opetusryhmistä siten, että pääkielenä oli ruotsi, jolloin osaa tämän haastattelun vastauksia ei voitu täysin yleistää tai verrata muihin.

Haastattelutilannetta Zoom-videopuhelun välityksellä voidaan pitää myös pienenä rajoituksena tutkimuksen toteutukselle, vaikkakin tilanteesta saatiin

juuri videokuvan avulla lähes autenttinen haastattelutilanne. Kuitenkin läsnä toteutettu haastattelu olisi voinut poistaa vielä enemmän jäykkyyttä keskustelulta. Haastattelut myös nauhoitettiin, jolloin tutkijan oli helppo käydä koko haastattelu läpi uudestaan ja litteroida aineisto, jolloin litteroidusta aineistosta pystyttiin löytämään oleelliset tulokset tutkimuskysymyksen kannalta.

Tutkimus toteutettiin eettisiä perusteita noudattaen (TENK, 2012, s. 6). Tutkimuksessa ei käsitelty arkaluontoisia asioita ja kaikki tutkittavat osallistuivat haastatteluun vapaaehtoisesti. Lisäksi tutkittavien anonymiteettiä suojeltiin parhaalla mahdollisella tavalla, eikä tutkimuksessa kysytty kuin tutkimuksen kannalta oleellisia henkilötietoja. Ennen haastattelua tutkittaville kerrottiin tutkimusaihe, jotta tutkittaville oli tiedossa millaiseen tutkimukseen he ovat osallistumassa, kuitenkin haastattelukysymyksiä ei lähetetty etukäteen, jotta vastauksista saataisiin mahdollisimman autenttisia, eikä liian ennalta-mietittyjä. Tämä auttoi myös saamaan haastattelusta enemmänkin keskustelunomaisen.

7.3 Lopuksi

Tutkimusaiheena monikielisyys on hyvin monisyinen ja erittäin ajankohtainen. Aihetta voidaan tutkia hyvin monelta näkökulmalta, mutta tässä tutkimuksessa näkökulmana oli esi- ja alkuopetus. Useat tutkimustulokset osoittavat, että mitä varhaisemmin kieli opitaan, sen parempia oppimistuloksia kielen kehityksen kannalta on mahdollista saada. Jos lapsella on mahdollista oppia lähes samanaikaisesti useampaa kieltä, on todennäköistä, että näiden kielten hallinta on myöhemmin erittäin sujuvalla tasolla. Lisäksi myös muiden, uusien kielten oppiminen saattaa helpottua, sillä kielitietoisuus on vahvistunut jo aiemmin.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että monikielisyys näkyy aina jollain tasolla esi- ja alkuopetuksessa. Kieliin tutustutaan tietoisesti tai spontaanisti ja kielitietoisuutta sekä kielen kehitystä tuetaan lukuisilla eri keinoilla. Kielen kehityksen tukemiseen yleisin käytäntö on kuvallisen tuen käyttäminen, kuten esimerkiksi kuvakortit ymmärtämisen tukena. Kuvakortit olivatkin monen haasta-

teltavan mielestä hyväksi havaittuja käytänteitä. Kuvallista tukea voidaan käyttää niin monikielisen lapsen kuin myös esimerkiksi kielen kehityksellisiä haasteita omaavan lapsen kanssa.

Jatkossa voitaisiin kiinnittää huomiota joko lapsen omaan kieleen tai opetusryhmän monikielisyyteen ja syventyä näihin aiheisiin tarkemmin. Jatkossa tutkimusta voisi jalostaa esimerkiksi enemmän lasten näkökulmasta tarkasteltavaksi, tässä tutkimuksessa lasten vertaissuhteisiin ei keskitytty. Voitaisiin esimerkiksi haastatella monikielisiä lapsia tai perheitä ja heidän kokemuksiaan esi-koulusta peruskouluun siirtymävaiheesta. Lisäksi voitaisiin tutkia vielä varhaisemmasta näkökulmasta kielen kehitykseen ja monikielisyyteen liittyviä asioita. Koska englannin kielen asema ja lasten englannin kielen taidon yllättävyys korostui haastatteluissa, myös näitä olisi hyvä tutkia lisää. Myös tukikäytänteitä tai esi- ja alkuopetuksen eroja olisi mielenkiintoista tutkia vielä syvemmin. Kielen kehitystä, kielitietoisuutta ja monikielisyyttä on syytä tutkia jatkossakin, sillä kielellä on myös oppimisen kannalta suuri merkitys. Kieli liittyy moneen tilanteeseen tietoisesti sekä tiedostamatta. Useat tutkimukset, samoin kuin tämä tutkimus ovat osoittaneet monikielisyyden olevan rikkaus.

LÄHTEET

- Aalto, E. (2013). Kohti kielitietoisempaa opettajankoulutusta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 4(5). Haettu 25.11.2021 osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/kohti-kielitietoisempaa-opettajankoulutusta> .
- Arkkila, E., Smolander, S. & Laasonen, M. (2013). Monikielisyys ja kielellinen erityisvaikeus. 200–207 *Duodecim* 2013; 129. <https://www.duodecimlehti.fi/duo10756>
- Duarte, J., García-Jimenez, E., McMonagle, S., Hansen, A., Gross, B., Szelei, N. & Pinho, A S. (2020). Research priorities in the field of multilingualism and language education: a cross-national examination. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1792475>
- Dufta, H. (2018). Outoa kieltä ymmärtämässä - näkökulmia monikieliseen kielitietoisuuteen. Teoksessa L. Nieminen, A. Yliherva, J. Alian & S. Stolt. (toim.) *Monimuotoinen monikielisyys: Puheen ja kielen tutkimuksen päivät Helsingissä 5.-6.4.2018*. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 50. (s. 66–77). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Dufta, H. & Pietikäinen, S. (2009). Moni-ilmeinen monikielisyys. Julkaisussa: *Puhe ja kieli*, 29:1. Jyväskylän yliopisto.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- García, O. (2008). *Bilingual in the 21st Century. A Global Perspective*. Blackwell Publishing.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Halme, K. (2011). *Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus*

varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (s. 86–101). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

- Honko, M. (2013). *Alakouluikäisen leksikaalinen tieto ja taito: Toisen sukupolven suomi ja S1- verrokkit*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/94544>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2018). Kieliä rinnakkain.: Koulun monikielisyys näkyviin kieliä vertailemalla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(5) <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2018/kielia-rinnakkain-koulun-monikielisyys-nakyviin-kielia-vertailemalla>
- Honko, M. & Mustonen, S. (2020). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73405/Honko-Mustonen-Issue9-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Illmann, V. & Pietilä, P. (2018). Multilingualism as a resource in the foreign language classroom. *ELT Journal*, 72 (3). 237–248.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka Ja fenomenologia: Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvat*, 29 (4/2009), 273–279. <https://doi.org/10.33336/aik.94208>
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. (2013). Kasvatusinstituutiot kohtaavat: Joustava esi- ja alkuopetus yhteisöjen ja opettajien oppimisen haasteena. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhälto (toim.) *Päiväkodista peruskouluun – Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. (s. 25–38) Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2013:7. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulun aloittaminen ekologisena siirtymänä: Vanhemmat informanteina lapsen siirtyessä esikoulun kasvuympäristöstä peruskoulun kasvuympäristöön*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287459.pdf>

- Korpilahti, P. (2007). Lapsen monet reitit kaksikieliseksi: Haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaan kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen.* (s. 26–35) Opetushallitus. Edita Prima.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oma%20kieli%20kullan%20kallis.pdf>
- Latomaa, S. (2007). Kotikielestä äidinkieleen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaan kallis: Opas oman äidinkielen opetukseen.* (s. 36–40) Opetushallitus. Edita Prima. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oma%20kieli%20kullan%20kallis.pdf>
- Laurén, C. (2008). *Varhain monikieliseksi: Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä.* (Huovinen A. suom.) Oy Finn Lectura Ab.
- Lehtonen, H. (2015). *Tyylitellen – Nuorten kielelliset resurssit ja sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä.* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/155659/tyylitel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lundberg, A. (2019). Teachers' viewpoints about an educational reform concerning multilingualism in German-speaking Switzerland. *Learning and Instruction, 64.* Malmö University. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101244>
- Martin, M. (2016). Monikielisyys muutoksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 7* (5). Haettu 21.10.2021 osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2016/monikielisyys-muutoksessa>
- Mohanty, A. (2017). Multilingualism, education, English and development: Whose development? Teoksessa: H. Coleman (toim.), *Multilingualisms and Development.* London: British Council.
- Mård-Miettinen, K. & Björklund S. (2007). Kielikasvatus ja kielikoulutus varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa: Alku elinikäiselle kielenoppimiselle. Teoksessa: S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.), *Kohti tulevaisuuden*

kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto.

Mäkelä, T. (2007). Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa S. Latomaa (toim.)

Oma kieli kullaa kallis. (s. 14–15) Opetushallitus. Edita prima.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Oma%20kieli%20kullan%20kallis.pdf>

Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta.* Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 368.

Olkkonen, S. & Peltonen, P. (2017). Mitä on toisen kielen sujuvuus? Näkökulmia

kognitiivisen ja puhetuotoksen sujuvuuden tutkimuksesta. Teoksessa M.

Kuronen, P. Lintunen & T. Nieminen (toim.), *Näkökulmia toisen kielen pu-*

heeseen – Insights into second language speech. (s. 234–257). Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 10. Turun yliopisto.

Paavola, H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa*

esiopetusryhmässä. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto] Helda Helsingin yli-

opiston tutkimusarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3850-1>

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Sage

Publications.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Pietikäinen, S. Dufta, H. & Mäntylä, K. (2010). Monikielisyys liikkeessä:

Monikielisen perheen kielelliset resurssit. Teoksessa: M. Garant & M. Kin-

nunen (toim.), *AFinLAN Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 20, nro 2.* (s. 17-

30) Jyväskylän yliopisto. <https://journal.fi/afinla/article/view/3873>

Pitkänen-Huhta, A. (2021). Multilingualism in Language Education: Examining

the Outcomes in the Context of Finland. Teoksessa: P. Juvonen & M.

Källkvist (toim.) 2021. *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological*

and Empirical Perspectives. (s. 226–245). Blue Ridge Summit.

Pitkänen-Huhta, A. & Mäntylä, K. (2014). Maahanmuuttajat vieraan kielen

- oppijoina: monikielisen oppilaan kielirepertuaarin tunnistaminen ja hyödyntäminen vieraan kielen oppitunnilla. Teoksessa M. Mutta, P. Lintunen, I. Ivaska & P. Peltonen (toim.) *Tulevaisuuden kielenkäyttäjät. Language users of tomorrow*. AFinLAN vuosikirja 2014. (s. 89–108). Suomen soveltavan kieli-tieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 72. Jyväskylä.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimus-haastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Rutanen, N. & Karila, K. 2013. Päiväkodista kouluun. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. (s. 17–24) Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013:7.
- Ruusuvuori, J. Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimus-haastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Silverman, D. (1998). *Qualitative research: Theory, Method and Practice*. Sage publications.
- Soini, T., Pyhäلتö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhäلتö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. (s. 6–16) Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013:7. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto] JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18556/9789513932091.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Tietoarkisto -sivusto. Aineiston säilyttäminen. Haettu 4.4.2022 osoitteesta
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/fyysinen-sailytys/#ha>
- Torpsten, A-C. (2017). Preschool, Multilingualism and Translanguaging: Linguistic Diversity, Language Strategies and Participation. Teoksessa: *US-China Foreign Language*, 15. 82–90. DOI:[10.17265/1539-8080/2017.02.003](https://doi.org/10.17265/1539-8080/2017.02.003)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 29.3.2022 osoitteesta
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. John-Steiner, Schribner & Souberman (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelurunko

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien käytänteitä monikielisyyden tukemisessa esikoulusta peruskouluun siirtymisvaiheessa.

Tutkimuskysymykset: Miten monikielisyyttä tuetaan esikoulusta ensimmäiselle luokalle siirtyessä?

- *Millä työkaluilla kasvattaja tukee lapsen kielen kehitystä monikielisessä ympäristössä?*
- *Onko opettajien käytänteissä eroja esikoulussa ja alkuopetuksessa?*

Haastattelukysymyksiä:

Jos mukana on jotain materiaalia, sitä voi haastateltava ensin esitellä.

Eri kielten ilmeneminen päiväkodissa ja koulussa

Kerro, mitä kieliä ryhmäsi lapset mahdollisesti osaavat suomen lisäksi. (äidinkieli voi olla rekisterissä suomi, vaikka kotona puhuttaisiinkin muita kieliä) Onko kyseessä siis äidinkieli vai vain kielitaito jossain toisessa kielessä?

Miten eri kieliä näyttäytyy muuten päiväkodissa tai koulussa?

Miten eri kielten käyttäminen vaihtelee tilanteittain? Esimerkiksi vaihtuuko käytetty kieli luokassa/ ohjatussa toiminnassa verrattuna vapaaseen toimintaan (esim. välituntiin)?

Onko ryhmässä havaittavissa esimerkiksi syrjintää, joka johtuisi eri äidinkielistä?

Koulun tai päiväkodin kielenkäytön käytänteitä

Mitä kieltä/ kieliä opetuksessa käytetään? Millä tavalla eri kielten käyttö näkyy? Onko mahdollisesti kielisuihkun tapaisia tuokioita tai oppitunteja?

Millaisia välineitä ja työkaluja käytetään kielenkehityksen tukemisessa? Onko käytössä tukiopetusta tms?

Miten lapsen omaa äidinkieltä tuetaan?

Miten suomen kieltä tuetaan lapsilla, joilla äidinkieli on eri kuin suomi?

Miten mielestäsi oma koulutuksesi antaa valmiuksia monikielisyyden tukemiseen? Entä ensikohtaamiseen sellaisen henkilön kanssa, joka ei puhu vielä suomea ollenkaan?

Oletko kokenut monikielisen oppimisympäristön tai sen tukemisen haasteelliseksi? Millaisissa tilanteissa?

Koetko, että alakoulussa ja eskarissa on jotain eroja monikielisyyden tukemiseen liittyen tai yhtäläisyyksiä?

Lasten keskinäiset vuorovaikutustilanteet

Minkälaisissa tilanteissa monikielinen lapsi saattaisi puhua omaa kieltä?

Miten koet, että lapset suhtautuvat eri kielten käyttöön?

Mitä kieliä lapset käyttävät keskenään?

Onko monikielisillä lapsilla suomea puhuvia kavereita? Omaa kieltä puhuvia kavereita?